

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud Doctorado Interinstitucional en Educación



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

El Sentido de Pertenencia en los Integrantes de una Comunidad de Artistas en un Contexto de Educación Superior

TESIS que para obtener el GRADO de DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: NANCY JASSEL LUJANO GONZÁLEZ

Tutor: JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Julio de 2025

Dedicatoria y agradecimientos

A mi comunidad de personajes místicos, épicos y legendarios, pero sobre todo humanos, que tantas veces nos sentimos desarmados, tachados o incomprensidos. ¡Gracias! Desarrollar este trabajo y dejarlo fluir durante 4 años me permitió distinguir y reafirmar que: ¡eso somos! y que somos muchos dentro de una comunidad global contraria y/o diversa; no con un tinte negativo o positivo, inferior o superior, ni de ningún calificativo, simplemente realista. A todos ustedes, los que estuvieron, y los que están por venir, documentar tantas voces en este trabajo es en gran parte para ustedes, para nuestra trascendencia y visibilidad.

A mi “yo” no artista: Todos tus esfuerzos, sacrificios y dificultades afrontadas han valido la pena y han construido la persona que salió, de tantos lugares (literal y metafóricamente), para aprovechar esta oportunidad a su máximo alcance. Enfrentar obstáculos y miedos no es fácil, todo lo contrario, pero es posible con perseverancia, bendiciones y una red de apoyo invaluable que se teje día a día durante la vida. ¡Nunca lo olvides!

A quienes más quiero en esta vida, mis sobrinos, mis amigas, sus hijos y mis alumnos, deseo con todo el corazón que puedan en alguna vivencia experimentar este sentir de fortuna, de asombro y de superación, tal como sentí desde el día uno de esta oportunidad académica; sentir que reafirmo hoy que culmina. A ustedes les deseo la valentía y el espíritu de curiosidad, exploración y apertura a conocer caminos y oportunidades que ni siquiera imaginamos. El destino y nuestro proyecto de vida no están trazados... lo construimos día con día con nuestros pensamientos, nuestras acciones y nuestras decisiones o la falta de ellas.

Gracias al ITESO por aparecer en mi camino y convertirse en la institución educativa que no buscaba, ni jamás pensé que existiera en mi trayectoria formativa, su ideario, eficiencia y la calidad humana de las personas que me acompañaron en el proceso de admisión marcaron la diferencia con toda experiencia que yo hubiera vivido y definitivamente hicieron real la oportunidad de estar hoy aquí. Gracias al CONACYT en 2021, ahora Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, que con su apoyo de Becas Nacionales para Estudios de Posgrados de Calidad me permitió cursar este doctorado y con ello la realización de la presente investigación.

Gracias infinitas Juan Carlos Silas Casillas, por ser siempre más que todos los cargos ejercidos o, más bien, papeles asumidos: coordinador, maestro, asesor... tu sabiduría, presencia, experiencia, guía y compañía fueron invaluable e indescriptibles durante poco más de 4 años, y definitivo sin ellas esta etapa y su resultado no tendrían el valor y significado que tienen hoy. Fuiste un verdadero tutor, íntegro, humano y profesional, con el que no todo estudiante tiene la suerte de contar. Gracias también al Comité Tutorial número 9 de la generación 2021: “Comunidades educativas”, por 3 años de acompañamiento, escucha y construcción, sin duda hicimos honor a nuestro nombre. Y gracias, finalmente, a quienes con sus valiosas aportaciones brindaron la posibilidad de que este documento haya sido mejorado, detallado y validado para proceder a su defensa, valoro mucho su ejemplo y su experiencia, y aún más su aceptación como lectores de esta tesis Arce Martínez Bordón y Martín Aguilar Riveroll.

A mi generación 2021 del DIeE sede ITESO, compañeros admirables, gracias por esa unidad, esa autenticidad y el equipo conformado los primeros años. Tocayita e Ingrid, para tantas anécdotas, noches y días de convivencia, de risas, de llantos y de cariño, la palabra gracias no es suficiente, son lazos que no quiero perder. Jessi, gracias por nuestra conexión y las etapas de catarsis, diversión y distracción, y las largas pláticas. Maroly, gracias por ser la primera en confiar en mí, Marisol, Mariana, todas... Gracias por su tiempo, sus atenciones, su calurosa y natural forma de ser anfitrionas y hacernos sentir como en casa; me llevo en el alma la manera en que me recibieron en su hogar, con sus familias que son lo más valioso que tienen. Jamás lo imaginé, eso habla mucho de mi historia y de mí, pero más de ustedes, y fue el más grato e inmediato regalo que me dio el doctorado, de corazón ¡gracias!

Ale, Lizzie, Lisseth, gracias por cubrirme, apoyarme y permitirme ir a cada uno de los viajes sin preocupación de mi labor y de mis alumnos. Junto con Miguel, Juan Miguel y Dinaldy me hicieron sentir que tengo a los mejores compañeros de trabajo que pudiera merecer, gracias por ello y por estar al pendiente de mí, en las buenas y en las muy malas durante esta etapa. Por supuesto, gracias también a mis jefas quienes desde el proceso de ingreso y durante el doctorado me apoyaron sin dudarlos, con palabras tan atinadas que recuerdo como si hubiera sido ayer.

A mi mamá y hermanas que voluntaria e involuntariamente me hicieron una niña fuerte, independiente, analítica y madura. Hoy, tantos años después, esa niña que no entendía muchas cosas valora y agradece las lecciones y fortalezas que nuestra historia nos aportó.

Rebeca, Lupita, Ingrid, Jenny, Luis y Jimena, sin ustedes y cada una de sus formas de apoyo, de presencia, de respaldo, de motivación, distracción, escucha o incluso distancia... es muy probable que este momento de culminación no se hubiera logrado igual. Mil gracias no serán suficientes por todo el cariño y su valioso tiempo brindado hacia mí y mi Kena, y por su ayuda en tan distintas facetas en esta etapa tan importante y retadora en mi vida. Cada momento y cada acto quedaron grabados en mi memoria (lo saben), pero sobre todo en mi corazón.

Contenido

1. Planteamiento del Problema	8
a. Introducción	8
b. Problematización: Revisión de Literatura	11
<i>Perspectivas Históricas y Conceptualización sobre Comunidad y Sentido de pertenencia</i>	12
<i>Sentido de Pertenencia en Contextos Educativos</i>	18
<i>Pertenencia en Entornos Laborales y Organizacionales</i>	19
<i>Consecuencias de la Falta de Pertenencia</i>	21
<i>Metodologías para el Estudio del Sentido de Pertenencia</i>	24
<i>De la Revisión General a Estudios en Comunidades Artísticas</i>	26
c. Fenómeno y Preguntas de Investigación	27
<i>Pregunta General</i>	28
<i>Preguntas Específicas</i>	28
d. Objetivos	28
<i>General</i>	28
<i>Específicos</i>	29
e. Supuestos	29
f. Justificación	30
2. Perspectiva Teórico Conceptual	32
Primer Acercamiento a las Teorías Base del Estudio	33
Antecedentes Históricos e Introducción a la Teoría Social	37
Componentes Centrales de la Teoría del Interaccionismo Simbólico	44
Componentes Centrales de la Teoría de la Interacción Social	59
Rites de Passage, Liminalidad y Communitas	64
3. Metodología de Investigación	67
Orígenes del Método: Teoría Fundamentada	69
Concepciones y Principales Elementos de la Teoría Fundamentada	70
Sistematización del Método y su Relación con la Teoría	75
Técnicas para el Trabajo de Campo	82
<i>Entrevista Semiestructurada</i>	83
<i>Snaplog</i>	84

Software Especializado para el Tratamiento de la Información: DEDOOSE	85
Consideraciones Éticas	86
Descripción del Contexto	87
<i>Generalidades Contextuales de la Comunidad</i>	89
Los Participantes de la Investigación	92
El Trabajo de Campo: Descripción del Proceso	95
4. Hallazgos	101
Primera Ronda	101
Segunda Ronda	116
<i>Lo Épico</i>	121
<i>Lo Místico</i>	124
<i>El Legado</i>	127
<i>Nuevos Códigos Emergidos de las Tres Categorías</i>	130
Transmisión e Impacto del Conocimiento	131
Sentido de Comunidad: Familia- Tribu.	134
Impacto Emocional y Desafíos.	138
Sacrificios y Esfuerzos Personales.	141
Contexto Político y Social.	144
Motivación, Creación y Necesidad de Expresión.	146
Romantización y Realidad del Amor al Arte.	149
Resistencia y Defensa de la Comunidad.	151
Reconocimiento y Orgullo Colectivo.	153
Tercera Ronda	155
<i>Convivencia y Colectividad</i>	162
<i>Interdisciplina y Conexiones</i>	162
<i>Formación, Enseñanza y Legado</i>	163
<i>Emociones y Sensibilidad Artística</i>	164
<i>Patrones Simbólicos y Emocionales Emergentes en los Snaplogs</i>	165
5. Conclusiones	172
Diálogo Teórico-Empírico	172
Respondiendo las Preguntas de investigación	180
<i>¿Cuáles han sido los trayectos de inserción de sus integrantes a la comunidad objeto de estudio?</i>	180

<i>¿Qué emociones predominan en las vivencias de los integrantes dentro de la comunidad objeto de estudio?</i>	182
<i>¿Qué elementos, tangibles o intangibles, comparten los integrantes que se consideran pertenecientes a la comunidad objeto de estudio?</i>	185
<i>¿Qué esquemas de interacción existen entre los elementos identificados en los relatos de los integrantes pertenecientes a la comunidad en la configuración de su sentido de pertenencia?</i>	188
<i>Pregunta general: ¿Cómo se configura el sentido de pertenencia en una comunidad de artistas en contexto de educación superior?</i>	191
Recomendaciones	195
Reflexiones Finales: Entre Liminalidad, <i>Communitas</i> y el Acto Concreto y Cotidiano de Sostener	197
Anexos	200
Anexo 3.1	200
Anexo 3.2	201
Anexo 3.3	201
Anexo 3.4	202
Anexo 3.5	203
Anexo 4.1	204
Anexo 4.2	205
Referencias	206

índice de figuras

Figura 1. <i>Influencias teóricas en este estudio</i>	34
Figura 2. <i>Etapas para el logro del self</i>	52
Figura 3. <i>Conceptos de ME y I</i>	53
Figura 4. <i>Representación procesual del interaccionismo simbólico según Blumer</i>	56
Figura 5. <i>Trabajo de campo</i>	96
Figura 6. <i>Emociones en la comunidad</i>	110
Figura 7. <i>Emociones en la comunidad, agrupadas según Ekman</i>	111
Figura 8. <i>Valores en la comunidad</i>	114
Figura 9. <i>Hallazgos: elementos, constructos y valores</i>	115
Figura 10. <i>Nuevos códigos. Segunda ronda: codificación selectiva</i>	131
Figura 11. <i>Códigos y categorías predominantes del trabajo de campo</i>	171

índice de tablas

Tabla 1. <i>Ideas básicas del interaccionismo simbólico de Mead según Blumer</i>	54
Tabla 2. <i>Definiciones de Teoría Fundamentada según principales especialistas en Chun Tie, Birks y Francis</i>	71
Tabla 3. <i>Generalidades de la Teoría Fundamentada según Corbin, 2016</i>	72
Tabla 4. <i>Participantes</i>	94
Tabla 5. <i>Código 1. Acercamiento e inserción</i>	102
Tabla 6. <i>Código 2. Vínculos personales</i>	105
Tabla 7. <i>Código 3. Aportes de y para la comunidad</i>	107
Tabla 8. <i>Código 5. Detonadores del sentido de pertenencia</i>	113
Tabla 9. <i>Aspectos abordados en la segunda ronda de entrevistas</i>	119
Tabla 10. <i>Etapas de Comparación en la TF, según Corbin (2016)</i>	121
Tabla 11. <i>Categorías identificadas con codificación axial en la 2a ronda de entrevistas</i>	121
Tabla 12. <i>Preguntas analíticas para fotografías de Snaplogs, basadas en Sommer</i>	158
Tabla 13. <i>Patrones de motivo - emoción en los snaplogs</i>	167
Tabla 14. <i>Análisis de snaplogs con categorías de la segunda ronda</i>	169
Tabla 15. <i>Elementos del sentido de pertenencia que comparten los integrantes de la comunidad</i>	187

1. Planteamiento del Problema

a. Introducción

En el campo de la educación, así como el de la investigación educativa, es interesante notar la diferencia en cuanto a importancia o prioridad que se otorga a los diversos fenómenos socioeducativos, según el área de conocimiento y las distintas problemáticas. Temáticas como el aprendizaje, la socialización en las escuelas, la gestión, la innovación y evaluación, por citar unos pocos ejemplos, han estado presentes en la conversación académica en diferentes épocas y campos de estudio. Por otro lado, está la relevancia que desde hace años ha tenido la comprensión del desarrollo del estudiante como ser humano, a partir de un seguimiento o acompañamiento más puntual, por tanto, se otorga particular atención a las prácticas educativas con miras a la comprensión de dicho fin. Por supuesto que, con la finalidad de ganar precisión en alguno de los ámbitos de investigación y de la educación, quedan de lado otros, como suele suceder con la acción transformadora de lo colindante al proceso de enseñanza-aprendizaje, también denominado lo externo, lo no curricular, sin embargo, esta puede resultar igualmente relevante, ya que representa en muchas circunstancias algo aún más significativo que el aprendizaje académico mismo.

Por su parte, comprendido el ser humano como un ser social, que se desarrolla dentro de comunidades, sea cual sea la índole, esta investigación surge de la intención de explorar y explicar un fenómeno que se presenta intrínseca y paralelamente a lo curricular o académico en un escenario educativo. En ese sentido, los orígenes de la presente investigación apuntan a indagar cuáles son los elementos que propician la constitución de una comunidad educativa de nivel superior enfocada a la profesionalización en arte, el interés en específico recae en la socialización de los actores educativos y en sus procesos de integración. El foco se tornó hacia el fenómeno que acontece a partir de las relaciones entre los integrantes de la comunidad, sus trayectos de inserción y sus experiencias durante y posteriores a su pertenencia.

En esta investigación, la comunidad a la que pertenecen los actores participantes en el estudio corresponde a artistas inmersos o vinculados con una institución de educación superior enfocada en las artes en el estado de Yucatán.

La constitución y pertenencia a dicha comunidad fueron el primer foco de interés como situación colindante al proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de una idea base para comprender la vida de los grupos de artistas, el concepto comunidad y sus constitutivos son elementos fundamentales; la presente investigación se nutre de conceptos centrales al respecto, en concordancia con el planteamiento seminal de McMillan y Chavis, quienes resaltaron cuatro constructos que conforman el sentido de comunidad, estos son: 1) pertenencia o membresía, 2) influencia recíproca, 3) recompensa, y 4) conexión emocional (McMillan & Chavis, 1986).

El análisis de los conceptos y constructos que se plantean en torno y dentro de la constitución de la comunidad resultó atractivo y pertinente para esta investigación en una segunda etapa de su planteamiento, sin embargo, con la intención de focalizar la mirada hacia un componente más asible, se optó por la pertenencia dentro de la comunidad, en ocasiones también denominada membresía. El argumento central para esta afinación es que la pertenencia es comprendida como el constructo base que abarca dimensiones individuales, colectivas y organizacionales en la constitución de la comunidad. Por señalar sólo un ejemplo, los sujetos que recién se incorporan a una comunidad artística requieren de mecanismos para su acceso y permanencia dentro de esta, la comprensión de estos mecanismos permitirá tanto a los individuos como a la organización involucrarse dentro de la comunidad.

La dirección que toma este estudio contribuye a profundizar en la comprensión y explicación de cómo cada persona participante vive su pertenencia en la comunidad, entendida esta primera como “un sentimiento o percepción personal de un individuo cuando se relacionaba o interactuaba con otros... Sentirse necesitado, importante, integral, valorado, respetado o sentirse en armonía con el grupo o sistema” (Mahar, Cobigo, & Stuart, 2013, pág.

1026). Según estos autores este “sentir” tiene impacto también en elementos importantes como la conexión y la cohesión entre los individuos de un grupo.

Conocer el sentir, es decir, la experiencia de un artista o aspirante a artista profesional en su incorporación al entorno de la educación superior con orientación a su formación artística profesional, como un ámbito nuevo en algunos casos, o en parte conocido para algunos otros, brinda nociones de cómo recibe, percibe y vive el individuo su inserción al medio de educación superior en artes, pero sobre todo su permanencia o estadía, como reflejo de su plena pertenencia.

En ocasiones resulta natural el proceso de inclusión a una comunidad educativa, ya que, en diferentes momentos en su historia educativa, previo a su inserción en una institución de educación superior el ser humano se ha insertado a múltiples comunidades en niveles escolares anteriores. En más de un sentido, los jóvenes estudiantes conocen los procesos de aproximación y vinculación con la educación, desde el nivel básico y medio superior, saben de la existencia de procesos de asimilación, sin embargo, al tratarse de educación superior y su carácter vocacional, la incorporación institucional y la pertenencia a un grupo de profesionalización presentan más complejidades.

Desde otra perspectiva, si son aspirantes al nivel de profesionalización artística, deben ser aprendices con experiencia formativa previa en el ramo artístico al cual aspiran, sin embargo, la experiencia nueva en este planteamiento es la inserción al arte en un nivel superior de profesionalización, y esto puede resultar natural o fluido para algunos, pero no tanto para otros individuos, y eso es a causa de las características personales, profesionales y habilidades sociales de cada ser humano. Y es este último foco el que aparece de manera trascendental, es decir, las características de cada individuo y la manera en que se inserta. La presente investigación no debe perder de vista la óptica de que la comunidad objeto de estudio está

constituida por individuos que son seres humanos, lo que es fundamental y particular si de artistas se trata.

Esta revisión de experiencias humanas encuentra una gran variedad de formas de hacer y entender entre los individuos, y amplía horizontes de comprensión. Una vez asimilado y asumido el rol del artista o aspirante dentro del escenario de formación profesional en educación superior, la trayectoria del sujeto toma su rumbo, influida por lo individual y lo colectivo. A partir del sentido de pertenencia se desenvuelve e interactúa de determinada manera, toma decisiones, asume y afronta retos, participa, colabora, contribuye, o no, y simplemente cumple su rol, de manera acotada, de estudiante, profesor o artista de vinculación.

No existe forma óptima o única de integrarse y pertenecer a una comunidad, por el contrario, esto depende de cada uno de los individuos y sus diferentes percepciones y procesos. Por su parte, en el panorama artístico, es determinante la manera de entablar relaciones, contribuir a ellas, conservarlas, multiplicarlas y aprovecharlas en beneficio del propio crecimiento profesional, pero también personal. Cada trayectoria profesional e historia de vida de un artista comprende su pertenencia y paso por diversos grupos o comunidades en los que el individuo formó parte, mismos que dejaron huella en él, y a su vez también en los que él aportó, hacia dicha comunidad y hacia otros individuos; y es así como las experiencias colectivas van marcando el trayecto de vida académica, artística y personal de un individuo.

b. Problematicación: Revisión de Literatura

En las siguientes páginas se desarrolla la construcción del problema desde los referentes empíricos que permiten comprender lo que se ha entendido en torno a la pertenencia a las comunidades artísticas educativas, tanto desde la vida cotidiana como desde la construcción de conocimiento con base en la vida diaria, es decir investigación sistemática, que no nace de la teoría, sino de observar la cotidianidad, y de cómo esta también ha sido pensada y estudiada desde una perspectiva que valora lo cotidiano como fuente de conocimiento.

Al tratarse de un tema novedoso se ha encontrado una cantidad limitada de referentes empíricos publicados en literatura profesional. Esto no es una limitación en sí misma, sino que se traduce en un área de oportunidad para poder generar nuevas aportaciones. Se desarrollan secciones en torno a lo que es comunidad, sus elementos constitutivos y fundamentalmente cómo se ha estudiado la integración de las comunidades y la pertenencia a ellas.

El concepto de comunidad ha sido un pilar de la organización social humana, evolucionando a través de disciplinas para reflejar la complejidad de las interacciones humanas. En su esencia, una comunidad es un grupo de individuos conectados por actividades compartidas, vínculos sociales y metas colectivas, a menudo anclados en un área geográfica o contexto específico. Sin embargo, esta definición no es estática, estudiosos de sociología, antropología y salud pública han afinado sus parámetros durante décadas, destacando tanto las dimensiones estructurales como psicológicas, dicho de otra forma, lo social/cultural y lo individual. Este segmento sintetiza elementos clave, cambios históricos y dinámicas sociales para ofrecer una comprensión integral de la comunidad, respaldada por investigación fundacional y contemporánea.

Perspectivas Históricas y Conceptualización sobre Comunidad y Sentido de pertenencia

La comunidad, en la práctica y como constructo social y psicológico, constituye uno de los elementos fundamentales de la organización humana. Su definición refleja transformaciones en las estructuras sociales, culturales y tecnológicas. En su esencia, una comunidad se conceptualiza desde hace muchos años como un grupo de individuos conectados por vínculos sociales, actividades compartidas y metas colectivas, anclados geográfica, cultural o simbólicamente (Hoffer, 1931; Greenberg, 1974). Esta definición, sin embargo, adquiere matices diversos según la perspectiva teórica y el contexto analizado. Las raíces de la comunidad se remontan a sociedades pre-agrícolas, donde la supervivencia dependía de redes de parentesco y

cooperación estrecha. Hoffer (1931) destacó que estas primeras comunidades se estructuraban alrededor de la proximidad geográfica, la división del trabajo y la protección mutua.

Desde una mirada evolutiva, Czykwin (2022) explica que la cooperación grupal no solo facilitaba la supervivencia física, sino que favorecía la permanencia de individuos capaces de mantener relaciones armónicas, aumentando su acceso a recursos y su éxito reproductivo. Esta dimensión biocultural permitió que los lazos de comunidad se consolidaran como mecanismos fundamentales para la vida humana.

Con la agricultura y la urbanización, la comunidad se expandió hacia dimensiones culturales y económicas, integrando valores, normas y prácticas compartidas (Manning, 2023). Andersson y Törnberg (2018) destacan que la consolidación de asentamientos agrícolas permitió el desarrollo de redes sociales más complejas. Las ciudades emergentes se transformaron en espacios donde la comunidad trascendía lazos de parentesco, organizándose en torno a funciones especializadas como el comercio, la justicia o los rituales.

En el siglo XX, sociólogos como Greenberg (1974) y Wilkinson (1970) resaltaron el pertenecer psicológico, donde la identidad colectiva y los vínculos emocionales superaron la mera proximidad física.

La globalización y la digitalización del siglo XXI han ampliado aún más el concepto, comunidades virtuales, profesionales o basadas en identidades (activistas climáticos conectados en red o comunidades de aficionados a una causa son ejemplos notorios) demuestran que la conexión ya no requiere un anclaje territorial (Komito, 1998; Colombo *et al.*, 2001). Este cambio refleja la adaptabilidad de la comunidad como ente dinámico, capaz de redefinirse según los contextos sociales y tecnológicos. La comunidad se sustenta en tres pilares interdependientes que definen su cohesión y propósito: 1) membresía, 2) vínculos sociales y 3) actividades compartidas.

La membresía implica reconocimiento mutuo de pertenencia y reciprocidad (MacQueen *et al.*, 2001). No se trata solo de un estatus formal, sino de un proceso de integración donde los miembros comparten expectativas, roles y normas. Por ejemplo, en comunidades rurales, la membresía puede basarse en la colaboración para el mantenimiento de recursos comunes, mientras que, en entornos académicos, como en las universidades, se construye a través de valores institucionales y actividades estudiantiles (Cueto *et al.*, 2016). La exclusión de esta membresía puede generar estrés y desafiar la salud mental, como lo evidencian estudios sobre adolescentes que forman pandillas como refugio ante la alienación (Levett-Jones *et al.*, 2007).

Los vínculos sociales, como pueden ser, familiares, profesionales o recreativos, forman redes de apoyo y confianza. Greenberg (1974) destaca que la solidaridad surge de la percepción de que los miembros comparten intereses y responsabilidades comunes. En comunidades laborales, por ejemplo, la colaboración en proyectos y la comunicación frecuente fortalecen la cohesión (Filstad *et al.*, 2019). En contextos vulnerables, el capital social vinculante (apoyo familiar) y el de enlace (redes comunitarias) son cruciales para la inclusión (Mahar *et al.*, 2013).

Las actividades compartidas cotidianas, como pueden ser prácticas culturales, laborales o cívicas refuerzan la identidad colectiva. MacQueen *et al.* (2001) señalaron que estas actividades generan unidad entre los miembros y definen el propósito de la comunidad. En comunidades agrícolas, el trabajo colectivo en cosechas como el tequio o la yapa simboliza la dependencia mutua, mientras que, en entornos virtuales, foros de discusión o colaboración en proyectos remotos encarnan el esfuerzo conjunto (Palla *et al.*, 2007).

Por su parte, Greenberg (1974) propuso una clasificación de las comunidades que trasciende la geografía y abarca principios funcionales:

- Comunidades basadas en lugar: Ejemplos clásicos incluyen barrios urbanos o aldeas rurales, donde la proximidad geográfica facilita interacciones cotidianas y el acceso a recursos (Martínez-López *et al.*, 2016). Sin embargo, su relevancia se ha diluido en

sociedades modernas, donde la movilidad y la digitalización permiten pertenecer a múltiples comunidades simultáneamente.

- Comunidades basadas en práctica: Unidas por actividades compartidas, como el trabajo en una empresa, el arte o la defensa de causas sociales, por ejemplo, los ambientalistas globales. Estas comunidades, como las comunidades de práctica (CoP) descritas por Wenger (1998), priorizan el aprendizaje colaborativo y la especialización. Brown y Duguid (2001) destacaron su informalidad y autoorganización, clave para la innovación en entornos laborales.
- Comunidades basadas en símbolos: Su unión radica en valores, ideologías o identidades compartidas. Movimientos sociales como el feminismo o grupos religiosos son ejemplos, donde los símbolos como banderas y rituales refuerzan la cohesión (Carlile, 2004). Estas comunidades suelen enfrentar tensiones con grupos externos, intensificando su identidad mediante la distinción como en una rivalidad constante "nosotros vs. ellos".
- Comunidades basadas en identidad: Definidas por características compartidas, como origen étnico, orientación sexual o aficiones, por ejemplo, comunidades LGBTQ+ o fans de un equipo deportivo. En contextos virtuales, plataformas como redes sociales o foros especializados permiten la formación de estas comunidades independientemente de la ubicación física (Komito, 1998).

La comunidad no es una estructura física o de conceptos, sino un ecosistema, donde factores sociales, psicológicos y materiales interactúan de forma interdependiente, tal como proponen los abordajes de ecología social (Stokols, 1992; Hawley, 1991) y la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979/1998). El capital social, libro emblemático de Bourdieu y Wacquant (1992) explica cómo las redes comunitarias generan recursos simbólicos y materiales, como el prestigio y el reconocimiento, o empleos, espacios y recursos, respectivamente.

Poortinga (2012), a su vez, distingue tres tipos de conexión:

- 1) Vinculante, que fortalece la confianza en grupos cercanos, como son las familias;
- 2) De enlace, que facilita conexiones entre grupos diversos, por ejemplo, la colaboración entre vecinos y autoridades locales; y
- 3) De conexión institucional, que permite influir en estructuras de poder, como por ejemplo una comunidad estudiantil con sus directivos, o una sociedad con sus dirigentes políticos.

Paralelamente, un componente vital en las comunidades es el sentido de pertenencia, de acuerdo con McMillan y Chavis (1986), se define como la percepción de ser valorado, respetado y parte de un colectivo con metas compartidas. Este constructo psicológico implica:

- 1) Membresía, es decir reconocimiento de roles y derechos dentro del grupo,
- 2) Influencia recíproca, entendida como la capacidad de impactar en decisiones colectivas,
- 3) Recompensa, vinculada a la valoración mutua y satisfacción de necesidades psicológicas,
- 4) Conexión emocional, derivada de la identificación con símbolos y metas de la comunidad.

La pertenencia puede comprenderse como una experiencia subjetiva de conexión con un grupo, espacio o entorno, que influye significativamente en la configuración de la identidad y en el bienestar social de los individuos (Allen *et al.*, 2021). Estudios como el de Levett-Jones *et al.* (2007) en estudiantes de enfermería muestran que la falta de pertenencia reduce el rendimiento académico y el bienestar, mientras que su fortalecimiento a través de actividades grupales mejora la resiliencia. En comunidades vulnerables, como las personas que se encuentran en recuperación de adicciones, la pertenencia se correlaciona con mayor compromiso con la sobriedad (Dingle *et al.*, 2019).

Desde la psicología evolutiva, Baumeister y Leary (1995) propusieron que el sentido de pertenencia constituye una necesidad biológica universal. La exclusión social activa mecanismos similares al estrés, generando respuestas como ansiedad o agresividad. Twenge *et al.* (2002) reforzaron esta idea al demostrar que incluso formas sutiles de exclusión pueden afectar profundamente el bienestar psicológico.

La globalización y la tecnología han transformado la forma en que las comunidades se organizan, por ejemplo, las comunidades virtuales que, aunque carecen de proximidad física, pueden generar vínculos profundos mediante plataformas como Zoom o redes sociales, sin embargo, también enfrentan desafíos como la superficialidad de las interacciones o la desinformación (Bauwens *et al.*, 2022). Por otro lado, la urbanización y la fragmentación social han debilitado las comunidades tradicionales, llevando a instituciones como universidades o empresas a diseñar estrategias para fomentar la cohesión. Estudios como el de Lai *et al.* (2021) destacan que el acceso a servicios básicos como los de salud o el transporte, así como espacios públicos seguros son pilares para la satisfacción comunitaria.

Townsend *et al.* (2023) amplían esta perspectiva desde la teoría de la transición evolutiva en la individualidad, argumentando que la cooperación comunitaria permitió la supervivencia y fue clave para el desarrollo de la complejidad cultural y cognitiva humana. Esta explicación aporta una base evolutiva al papel que representa la comunidad como estructura emocional, simbólica y práctica en sociedades contemporáneas.

La comunidad, en este sentido, combina estructuras sociales, vínculos emocionales y prácticas compartidas. Su evolución histórica y las tipologías de Greenberg (1974) ofrecen un marco para entender su diversidad, mientras que conceptos como el capital social y el sentido de pertenencia iluminan su impacto en el bienestar individual y colectivo.

Sentido de Pertenencia en Contextos Educativos

El sentido de pertenencia ha sido ampliamente estudiado en el ámbito educativo, especialmente en disciplinas como enfermería, donde la conexión emocional y la integración social resultan fundamentales para el desarrollo profesional. En su investigación pionera, Levett-Jones, Lathlean, Maguire y McMillan (2007) exploraron cómo esta dimensión afecta a estudiantes de enfermería durante sus prácticas clínicas. A partir de una revisión en bases de datos como CINAHL, Medline y PsycINFO, identificaron una escasez de estudios empíricos que vincularan explícitamente el sentido de pertenencia con la experiencia clínica. Su análisis reveló que la falta de apoyo institucional, como el acceso a espacios de diálogo o la exclusión por parte de equipos médicos, producía altos niveles de ansiedad, desmotivación e incluso abandono de prácticas, afectando el desempeño académico y el compromiso profesional. Estos hallazgos refuerzan la relevancia de los componentes de membresía y conexión emocional propuestos por McMillan y Chavis (1986), especialmente en entornos de alta presión como el clínico.

De forma complementaria, un estudio realizado en la Universidad Ahmad Dahlan (UAD) en Indonesia abordó la pertenencia desde una perspectiva institucional, desarrollando una escala basada en los marcos teóricos de Prentice (1994) y Karasawa (1991). Mediante análisis factorial y modelos de ecuaciones estructurales, los investigadores construyeron una herramienta de once ítems que mide dos dimensiones: pertenencia a la institución y pertenencia al grupo estudiantil. Los resultados indicaron que estudiantes de último año de psicología mostraban un sentido de pertenencia significativamente menor en comparación con estudiantes de niveles anteriores. La causa principal fue la percepción de desatención por parte de la facultad en momentos críticos como la elaboración de tesis o la inserción laboral (Cueto *et al.*, 2016). Este fenómeno refleja lo expuesto por Baumeister y Leary (1995), quienes destacan la exclusión social como un desencadenante de estrés y malestar psicológico, con implicaciones claras en la retención estudiantil y la calidad formativa.

Las universidades que han implementado estrategias para fortalecer la pertenencia, como talleres de mentoría, espacios de reflexión clínica o programas de integración interfacultades, han mostrado avances significativos en la retención, motivación y bienestar estudiantil. En este sentido, el modelo de comunidades de práctica de Wenger (1998) ofrece un marco útil para analizar estas iniciativas, al resaltar cómo la colaboración y el intercambio de conocimientos fomentan la identidad profesional colectiva. Levett-Jones *et al.* (2007) subrayan que la participación en grupos de estudio y foros clínicos mejora el rendimiento académico y reduce la sensación de exclusión.

No obstante, la literatura educativa aún presenta vacíos. La mayoría de los estudios se concentra en carreras altamente pobladas como medicina, enfermería, psicología o ingeniería, dejando de lado disciplinas con menor matrícula, como las artes. Esta limitación metodológica impide capturar patrones más amplios o diferencias interdisciplinarias. La incorporación de enfoques cualitativos, capaces de explorar experiencias subjetivas y simbólicas, se vuelve indispensable para entender cómo se configura la pertenencia en programas con dinámicas particulares, como los de formación artística. Asimismo, modelos como el de Prentice (1994), que distingue entre pertenencia institucional y grupal, pueden guiar el diseño de programas sensibles a contextos específicos.

Pertenencia en Entornos Laborales y Organizacionales

En el ámbito organizacional, la pertenencia se manifiesta como un proceso relacional complejo que involucra valores compartidos, vínculos afectivos y reconocimiento simbólico. Lejos de reducirse a la satisfacción laboral, implica el grado en que una persona se siente parte activa de la cultura y dinámica de su lugar de trabajo. Filstad, Traavik y Gorli (2019) exploraron este fenómeno mediante un enfoque metodológico visual y narrativo, solicitando a empleados que documentaran su percepción de pertenencia a través de fotografías y textos breves, *snaplogs*. Las imágenes recogidas destacaron momentos cotidianos de colaboración, convivencia y apoyo

mutuo: desde almuerzos compartidos hasta espacios de reunión informales. Para los participantes, estos elementos no eran triviales, sino representaciones concretas de confianza, lealtad e identidad colectiva. Uno de los hallazgos clave de esta investigación fue que la pertenencia no solo es psicológica, sino también performativa y espacial. Es decir, surge de las prácticas sociales y del vínculo con el entorno físico. El lugar de trabajo se convierte en escenario simbólico donde se producen y reproducen relaciones de pertenencia. Esto exige a las organizaciones políticas inclusivas y el diseño de espacios colaborativos que favorezcan la interacción horizontal. Los autores concluyen que el liderazgo organizacional debe priorizar prácticas que fortalezcan la cultura del reconocimiento y el cuidado mutuo, como estrategia para consolidar identidades colectivas.

En esta misma línea, el estudio de De Miguel, Schweiger, Fernández y Ruiz (2010) evidenció cómo diferentes niveles jerárquicos en una empresa tienen visiones divergentes sobre la pertenencia. Mientras los directivos priorizan objetivos instrumentales como la productividad, los empleados de base valoran más los vínculos emocionales, el reconocimiento y el sentido de comunidad. Estas discrepancias generan tensiones que dificultan la cohesión organizacional. Por ejemplo, un trabajador describió su espacio laboral como una familia, mientras que un gerente lo consideraba una unidad productiva. Esta diferencia en la percepción afecta directamente la motivación y puede traducirse en desafección o rotación laboral. El estudio subraya la necesidad de estrategias transversales que reconozcan y armonicen las expectativas de todos los grupos al interior de la organización.

La pertenencia laboral también representa un reto especial para personas en situación de vulnerabilidad. Mahar, Cobigo y Stuart (2013) propusieron un modelo de pertenencia social con cinco componentes interrelacionados:

- 1) Subjetividad. Percepción de ser valorado,
- 2) Arraigo. Conexión con un entorno,

- 3) Reciprocidad. Intercambio equitativo,
- 4) Dinamismo. Capacidad de adaptación, y
- 5) Autodeterminación. Control sobre la participación.

Este marco fue aplicado en programas comunitarios de inclusión laboral, donde se observó que las personas con mayores grados de autodeterminación y reconocimiento experimentaban menores niveles de ansiedad y mayor estabilidad laboral. Sin embargo, los autores advierten que la discriminación estructural limita estos procesos, por lo que recomiendan políticas que combinen regulación legal y educación organizacional para contrarrestar prejuicios.

En síntesis, la pertenencia organizacional no es un estado dado, sino una construcción dinámica que se nutre de las relaciones sociales, los espacios físicos y las políticas institucionales. Estudios como los de Filstad *et al.* (2019) destacan la importancia de la cultura colaborativa y del diseño de entornos afectivos, mientras que De Miguel *et al.* (2010) evidencian la urgencia de construir puentes entre visiones jerárquicas para evitar rupturas en la cohesión interna. En el caso de poblaciones vulnerables, la pertenencia debe ser un proceso participativo y sensible, donde el derecho a ser parte se construya desde el diálogo y la acción compartida.

Consecuencias de la Falta de Pertenencia

La exclusión social —entendida como la negación o marginación de un individuo respecto a un grupo al que percibe pertenecer— produce efectos profundos y sostenidos sobre la salud psicológica, física y social. Estudios fundamentales como los de Baumeister y Leary (1995) sostienen que el sentido de pertenencia es una necesidad humana básica; su carencia activa respuestas similares al duelo, como la pérdida de identidad y autoestima. Este proceso no se limita al plano emocional, sino que afecta también el funcionamiento cognitivo y la conducta social.

Baumeister, DeWall, Ciarocco y Twenge (2005) demostraron que personas excluidas de dinámicas grupales experimentan una disminución significativa en tareas que requieren pensamiento analítico o creativo. Su rendimiento en pruebas cognitivas se equipara al de individuos sometidos a estrés agudo, debido a la sobrecarga emocional que altera el funcionamiento del córtex prefrontal y del sistema límbico. En un estudio complementario, Twenge, Baumeister, Tice y Stucke (2001) identificaron que la exclusión también puede inducir respuestas agresivas, dirigidas tanto hacia otros como hacia uno mismo. Desde una perspectiva evolutiva, esta reacción se interpreta como un mecanismo defensivo ancestral, diseñado para recuperar el estatus dentro del grupo o evitar futuras exclusiones.

Estas dinámicas se acentúan durante la adolescencia, etapa en la que la pertenencia social adquiere especial relevancia. Levett-Jones, Lathlean, Maguire y McMillan (2007) observaron que jóvenes marginados en sus entornos familiares o escolares tienden a buscar refugio en grupos alternativos, como pandillas o subculturas. Aunque estos colectivos pueden ofrecer normas internas de lealtad y reconocimiento, también perpetúan ciclos de exclusión, al limitar el acceso a oportunidades educativas o laborales. En comunidades urbanas de Lima, Cueto *et al.* (2016) hallaron que adolescentes excluidos presentaban mayores tasas de consumo de sustancias y conductas de riesgo, motivadas por la necesidad de reconocimiento social, incluso en contextos perjudiciales.

La exclusión percibida como intencional, es decir, como rechazo deliberado, intensifica el impacto psicológico, generando sentimientos de indignidad y abandono. En estudiantes de enfermería, la falta de apoyo durante sus prácticas clínicas derivó en altos niveles de estrés y, en algunos casos, abandono académico (Levett-Jones *et al.*, 2007). Este fenómeno se agrava cuando la pertenencia es asociada no solo al entorno inmediato, sino a una institución que se percibe como indiferente.

Los efectos de la exclusión no se limitan al plano individual. A nivel colectivo, generan dinámicas de fragmentación social que deterioran la cohesión comunitaria y debilitan la salud pública. Carlile (2004) observó que, en contextos marcados por la escasez de recursos, como asentamientos urbanos precarios, la pertenencia se construye mediante la oposición a otros grupos. La competencia por servicios básicos intensifica tensiones intergrupales, lo que refuerza estigmas y conflictos étnicos o sociales. De Miguel, Schweiger, Fernández y Ruiz (2010) identificaron un fenómeno similar en el ámbito laboral: las brechas jerárquicas en la percepción de pertenencia erosionan la cohesión organizacional, reducen el compromiso y fragmentan los equipos.

En el plano físico, la exclusión prolongada ha sido asociada con alteraciones fisiológicas significativas. Kiecolt-Glaser *et al.* (1984) demostraron que el estrés derivado de la marginación incrementa los niveles de cortisol, afecta negativamente el sistema cardiovascular y debilita el sistema inmunológico. Cueto *et al.* (2016), en su estudio en Perú, reportaron que adultos excluidos mostraban tasas significativamente más altas de hipertensión y depresión que aquellos integrados a redes comunitarias.

Estas consecuencias se agravan cuando la exclusión se institucionaliza. En el ámbito educativo, estudiantes marginados por razones de género, etnicidad o nivel socioeconómico enfrentan barreras para acceder a redes de apoyo, perpetuando la desigualdad estructural. En salud, la falta de acceso a servicios médicos y la ausencia de participación en políticas públicas incrementan la vulnerabilidad de grupos excluidos (Mahar, Cobigo y Stuart, 2013).

La falta de pertenencia también debilita la resiliencia comunitaria frente a crisis. Durante la pandemia de COVID-19, por ejemplo, comunidades con fuerte cohesión social mostraron mayor capacidad de adaptación, mientras que aquellas más fragmentadas enfrentaron mayores niveles de violencia doméstica y desobediencia a los protocolos sanitarios (Breedvelt *et al.*, 2022).

En conjunto, los impactos psicológicos, sociales y fisiológicos de la exclusión interactúan en ciclos de retroalimentación negativa. Un individuo marginado puede desarrollar síntomas depresivos, perder su empleo y profundizar su aislamiento, lo que, a nivel colectivo, genera desconfianza institucional, debilitamiento del tejido social y resistencia a la cooperación. La pertenencia, en este sentido, no es solo un estado deseable, sino una condición necesaria para la salud individual y la estabilidad social.

Metodologías para el Estudio del Sentido de Pertenencia

El estudio del sentido de pertenencia y la integración comunitaria puede abordarse desde distintos enfoques metodológicos, tanto cuantitativos como cualitativos a partir de la literatura revisada. Mientras los métodos cuantitativos permiten medir y comparar variables de forma sistemática, los enfoques cualitativos capturan la complejidad de las experiencias subjetivas y los contextos sociales en los que estas se producen.

Un ejemplo significativo del uso metodológico innovador en estudios sobre pertenencia es el trabajo de Filstad, Traavik y Gorli (2019), quienes emplearon la técnica de *snaplogs*, fotografías acompañadas de textos reflexivos, para capturar experiencias subjetivas en entornos laborales. Este enfoque, basado en propuestas de Vince y Warren (2011), permite documentar cómo la pertenencia se manifiesta tanto en emociones como en prácticas, espacios y objetos, evidenciando el valor de las metodologías visuales en contextos organizacionales.

Otro método relevante, perteneciente al enfoque cualitativo es la etnografía participativa, especialmente útil en comunidades vulnerables. En su estudio sobre asentamientos precarios en Lima, Cueto, Espinosa, Guillén y Seminario (2016) vivieron y trabajaron junto a las familias, registrando sus rutinas y relatos. Esta inmersión reveló formas de reciprocidad informal, redes de apoyo no institucionalizadas y prácticas comunitarias invisibles para métodos estandarizados. A su vez, el análisis del discurso ha resultado útil para desentrañar las formas en que distintos actores construyen su pertenencia. De Miguel, Schweiger, Fernández y Ruiz (2010)

identificaron, a partir del lenguaje utilizado por directivos y trabajadores, una brecha en la percepción de la organización, mientras los primeros enfatizaban indicadores de productividad, los segundos apuntaban a vínculos afectivos y reconocimiento, lo que evidenció tensiones en la identidad colectiva.

Por su parte, los métodos cuantitativos ofrecen instrumentos confiables para medir el sentido de pertenencia en contextos laborales y educativos. Uno de los más utilizados es el Cuestionario Psicosocial de Copenhague (Kristensen *et al.*, 2005), que evalúa tres dimensiones: 1) inclusión, sentirse valorado y escuchado, 2) compromiso, identificación con la misión de la organización y 3) satisfacción, grado de bienestar en el entorno. Este instrumento, aplicado por Ramos-Vidal y Maya-Jariego (2014), mostró correlaciones significativas entre inclusión laboral, bajos niveles de estrés y retención del talento. Otra herramienta relevante es la Escala EIPRO (De Miguel *et al.*, 2010), diseñada para evaluar la imagen organizacional en siete dimensiones: contexto, estructura, procesos, clima, cultura, satisfacción y eficacia.

Los diseños mixtos amplían la comprensión del fenómeno al combinar la exploración subjetiva con el análisis estadístico. En el estudio de Cueto *et al.* (2016), la etnografía se integró con escalas para identificar relaciones entre bienestar comunitario y redes informales. En el ámbito educativo, la Universidad Ahmad Dahlan (UAD) en Indonesia desarrolló una escala basada en el modelo de Prentice (1994), que distingue la pertenencia institucional de la pertenencia grupal, y la validó mediante encuestas y análisis factorial. Esta combinación permitió diseñar ítems que reflejaran tanto la membresía formal como las experiencias emocionales de los estudiantes.

En síntesis, la elección metodológica depende del objetivo del estudio y del contexto específico. Los métodos cualitativos permiten comprender las narrativas, símbolos y prácticas que construyen la pertenencia, mientras que los instrumentos cuantitativos ofrecen indicadores de su impacto en variables como desempeño, salud o retención. La articulación de ambos

enfoques permite un análisis multidimensional del fenómeno, particularmente útil en el estudio de comunidades diversas, como las académicas, artísticas o vulnerables.

De la Revisión General a Estudios en Comunidades Artísticas

Las comunidades artísticas presentan dinámicas específicas en torno al sentido de pertenencia, profundamente entrelazadas con los procesos de construcción identitaria, la práctica creativa y el entorno cultural. A diferencia de contextos institucionalizados como el educativo o el laboral, estas comunidades se conforman mediante vínculos simbólicos, afectivos y colaborativos que operan en planos menos estructurados, pero igualmente significativos.

El estudio de Navarro Calderón y Meleán Romero (2023) constituye una aportación fundamental en esta línea. A partir de entrevistas a artistas de diversas disciplinas, las autoras mostraron cómo la creación artística funciona como un espacio de autorreconocimiento y transformación identitaria, profundamente enraizado en la historia personal, las referencias culturales y la interacción con otros. En estas experiencias, la pertenencia no se impone ni se hereda: se construye a través de la participación en prácticas creativas y del reconocimiento mutuo entre pares.

Si bien las comunidades artísticas poseen estas particularidades, también comparten elementos estructurantes con otras formas de comunidad analizadas a lo largo de esta revisión. Factores como la reciprocidad, la conexión emocional, el sentido de misión compartida y el reconocimiento simbólico aparecen de manera transversal en estudios realizados en entornos educativos, laborales o comunitarios vulnerables. Esta convergencia sugiere que, más allá de las diferencias de contexto, existen mecanismos comunes mediante los cuales se configura y sostiene el sentido de pertenencia.

En este sentido, los artículos y enfoques metodológicos revisados ofrecen una base sólida para comprender cómo surge la pertenencia en distintos ámbitos de la vida social. Haber

explorado estos estudios permite reconocer patrones, contrastes y zonas de convergencia que enriquecen el abordaje del fenómeno. Así, el análisis del sentido de pertenencia en comunidades artísticas, particularmente en el contexto de la educación superior, puede nutrirse tanto de los marcos teóricos como de las estrategias empíricas desarrolladas en investigaciones previas, ofreciendo una mirada compleja, situada y relacionada con los lazos que se tejen en la comunidad.

c. Fenómeno y Preguntas de Investigación

Como refleja la revisión de la literatura, pese a su trascendencia, es poco frecuente encontrar estudios acerca de las comunidades de artistas, especialmente en el ámbito de la educación, y aún menos común en el nivel de educación superior. Solamente quienes se acercan o se adentran a este contexto logran dimensionar, o por lo menos conocer parte de la amplitud y diversidad de fenómenos que se presentan desde lo artístico, lo educativo, lo individual y lo colectivo. Lo atractivo y enriquecedor de los temas, problemáticas y fenómenos que surgen y pueden llegar a ser investigados los hace indiscutiblemente merecedores de ser explorados, documentados y difundidos para lograr aportar no solamente a la comunidad en cuestión sino a diversas comunidades educativas y de otras esferas.

En concreto, es interés del presente trabajo ahondar en las experiencias de conformación, consolidación y funcionamiento de una comunidad de artistas en contexto de educación superior, constituida por egresados, docentes y artistas vinculados, siendo particularmente el fenómeno por explorar el sentido de pertenencia de los integrantes de esta comunidad. Se pone énfasis especial en los valores compartidos, en cómo se dan los trayectos de inserción a la comunidad artística, la creación de significados que conllevan dichos trayectos, relaciones y vivencias, con especial énfasis en las experiencias que propician el sentido de pertenencia en estos individuos.

La pregunta de investigación, así como el objetivo general de este trabajo, se abocan a indagar qué elementos, factores, detonadores y condiciones de los individuos, de la institución, del grupo de personas y del contexto externo son influyentes para asumirse parte de la comunidad objeto de estudio, y principalmente, de qué manera se propicia o configura el fenómeno de sentido de pertenencia a esta, a partir de los elementos identificados.

Pregunta General

¿De qué manera se configura el sentido de pertenencia de los integrantes de una comunidad de artistas en contexto de educación superior, en el estado de Yucatán, a partir de los relatos de sus vivencias y la interacción de elementos y condiciones individuales y del entorno?

Preguntas Específicas

- ¿Cuáles han sido los trayectos de inserción de sus integrantes a la comunidad objeto de estudio?
- ¿Qué emociones predominan en las vivencias de los integrantes dentro de la comunidad objeto de estudio?
- ¿Qué elementos, tangibles o intangibles, comparten los integrantes que se consideran pertenecientes a la comunidad objeto de estudio?
- ¿Qué esquemas de interacción existen entre los elementos identificados en los relatos de los integrantes pertenecientes a la comunidad en la configuración de su sentido de pertenencia?

d. Objetivos

General

Explicar la manera en que se configura el sentido de pertenencia de los integrantes de una comunidad de artistas en contexto de educación superior, en el estado de Yucatán, a partir de sus vivencias y la interacción de elementos y condiciones individuales y del entorno.

Específicos

- Analizar los trayectos de inserción de los integrantes a la comunidad objeto de estudio.
- Identificar las emociones que predominan en las vivencias de los integrantes dentro de la comunidad objeto de estudio.
- Identificar los elementos, tangibles o intangibles, que comparten los integrantes que se consideran pertenecientes a la comunidad objeto de estudio.
- Analizar los esquemas de interacción existentes entre los elementos identificados en los relatos de los integrantes pertenecientes a la comunidad, en la configuración de su sentido de pertenencia.

e. Supuestos

- Existen elementos intangibles que sostienen el actuar de una comunidad.
- Existen procesos de desarrollo del ser humano paralelamente a lo acontecido en un escenario académico.
- La interacción humana es una constante en la educación de las artes, así como en otros ámbitos de la educación.
- Los procesos suscitados dentro y fuera de un escenario escolar propician la pertenencia a comunidades constituidas o incluso la conformación de nuevas.
- La pertenencia de un ser humano a un grupo, académico y de cualquier otra índole, implica la experiencia completa de su inmersión en él, esto abarca elementos intangibles como sus valores, vivencias, emociones, visiones, filosofía, técnicas y demás perspectivas y regulaciones.

f. Justificación

Lo que acontece en el ámbito de las artes es una realidad desconocida e incluso ignorada por muchos, intencional o no intencionalmente, sin embargo, es por muchos otros valorada y generadora de nuevas perspectivas y expectativas de crecimiento o interés de que se convierta en un ámbito reconocido, consolidado y estable.

Generar interés y expectativas en un ámbito del conocimiento suele depender de múltiples factores y condiciones específicas y contextuales, que, definitivamente, se generan de manera no equitativa entre disciplinas; por lo menos no equitativa entre las artes y otras áreas del conocimiento. Argumentar o debatir este acontecer no es el meollo de esta investigación, ni precisamente sería lo que más aporte, ni propicie la disminución de estas desigualdades, sin embargo, la incursión de nuevos investigadores en el arte, el fomento e incremento de la realización de estudios o acercamiento a los fenómenos que acontecen, y el seguimiento de los mismos, definitivamente aporta de manera concreta a la sociedad del conocimiento para, con esas experiencias, contribuir a otras disciplinas, fenómenos, comunidades e individuos.

En concreto, es preciso realizar estudios sobre la educación en las artes, pudiendo ser estos del ámbito académico o curricular, de procesos artísticos o de los fenómenos individuales y sociales que viven estos actores, ineludiblemente vistos desde el enfoque humano y artístico que permea en este contexto, articulando una propuesta metodológica sensible que combina entrevistas con la recopilación de registros visuales mediante la técnica de *snaplog*, lo que enriquece la comprensión de las experiencias vividas.

En el presente estudio, la mirada se dirige a la constitución de la comunidad de artistas en un contexto de educación superior y específicamente a la generación del sentido de pertenencia en los integrantes de esta. Comprender y explicar estas realidades, así como conocer lo que atañe y envuelve a estos procesos de interacción, es decir, motivaciones, mecanismos de acción, valores o incluso problemáticas, es el detonador de esta investigación, lo que implica una

sistematización de experiencias desde una perspectiva situada, reconociendo que el conocimiento se construye desde y con la comunidad observada.

Los elementos intangibles que permean en los procesos profesionales y cotidianos de los artistas brindan una multiplicidad de fenómenos individuales experienciales, y la conjunción de esos fenómenos narra la manera en que los integrantes actúan en la comunidad y cómo esta se constituye, configura y re-configura; lo que aporta riqueza para la comprensión de las dinámicas situadas y material significativo de información y documentaciones para inspirar otros estudios, ofreciendo categorías de análisis sistematizadas que pueden ser aplicadas o adaptadas en futuras investigaciones sobre pertenencia, comunidad y formación artística.

Es importante generar explicaciones en la sociedad del conocimiento respecto a lo que acontece en una comunidad artística, en donde los procesos de formación académica pueden ciertamente lograrse, no obstante, en el sentido estricto de los objetivos de la educación, que de manera holística recaen en la formación del ser humano, su inserción y desenvolvimiento en la sociedad es hasta cierto punto una incógnita. Por tanto, los constitutivos específicos que justifican la realización de este trabajo son:

- La necesidad de contribuir a la investigación sobre el fenómeno del sentido de pertenencia en comunidades de artistas, un campo que actualmente presenta escasez de estudios.
- La importancia de ampliar las perspectivas teóricas que sustentan los procesos de constitución comunitaria y desarrollo del sentido de pertenencia, incorporando enfoques situados y sensibles a las particularidades del arte en contextos de educación superior.
- La identificación y sistematización de experiencias individuales y colectivas en trayectorias de artistas que manifiestan sentido de pertenencia hacia una comunidad, generando categorías de análisis y una teoría sustantiva que explican el fenómeno y contribuyen a la generación de nuevo conocimiento.

- La contribución al estudio y comprensión de procesos individuales y colectivos en la sociedad, dentro y fuera de la comunidad artística, aportando elementos de análisis transferibles a otros ámbitos.
- La generación de insumos para el diseño de estrategias institucionales orientadas al acercamiento, inserción, formación y permanencia de estudiantes en contextos de educación artística, fortaleciendo el vínculo entre investigación académica y mejora de las prácticas formativas.

En conjunto, este estudio transforma un vacío de conocimiento en materia académica y práctica, al articular teoría, método y hallazgos con potencial de incidencia real en la formación artística en contextos de profesionalización o educación superior.

2. Perspectiva Teórico Conceptual

Una vez planteado el fenómeno, los objetivos y la pregunta de investigación, corresponde cimentar teóricamente el estudio mediante un proceso de inmersión en el conocimiento existente, analizando, en términos de Mertens (2005), una imagen panorámica de lo que se conoce sobre un tema o tópico estudiado, permitiendo obtener una visión del planteamiento propuesto dentro del campo de la investigación. Dentro de esta cimentación teórica lo primero es la definición de la perspectiva o de la teoría con la que se desarrolla el estudio y que aporta elementos para la explicación el fenómeno; la generalidad o especificidad de éste dará la pauta para la identificación de una teoría macro, de una teoría sustantiva o la necesidad de recurrir a ambas a partir de las dimensiones y características del fenómeno.

Como intención inicial de esta investigación se plantea ahondar en el *modus* de creación, consolidación y funcionamiento de una comunidad de artistas que coinciden en la experiencia de haber transitado, o estar dentro de, una institución de educación superior, ya sea como estudiantes o profesionales del arte en ejercicio académico o artístico; se pone principal interés en sus trayectos de inserción y la generación del sentido de pertenencia, al igual que sus

trayectos académicos en la institución, y cómo dichos trayectos detonaron significado para la consolidación de la comunidad que hoy conforman. Esta comunidad se encuentra inmersa en una sociedad, por tradición, generadora y consumidora de arte a nivel local, nacional e internacional, en la que la profesionalización de las prácticas artísticas ha tenido un gran auge desde inicios del presente siglo.

La presente investigación se sustenta a nivel macro en la teoría del *interaccionismo simbólico* a partir de las aportaciones de quien es reconocido como el padre o pionero de esta teoría: George Herbert Mead, a su vez interpretado por destacados autores de la primera generación como Herbert Blumer. Por otra parte, se relaciona con la teoría de las interacciones sociales de Erving Goffman quien aportó los conceptos de orden social y dramaturgia cotidiana para explicar las interacciones humanas de una manera propia; y por último, se aborda el trabajo de Víctor Turner y sus conceptos de liminalidad y *communitas*, quien deriva sus investigaciones de los aportes de Van Gennep, etnógrafo francés que se dedicó a estudios culturales, religiones y ritos sociales.

Primer Acercamiento a las Teorías Base del Estudio

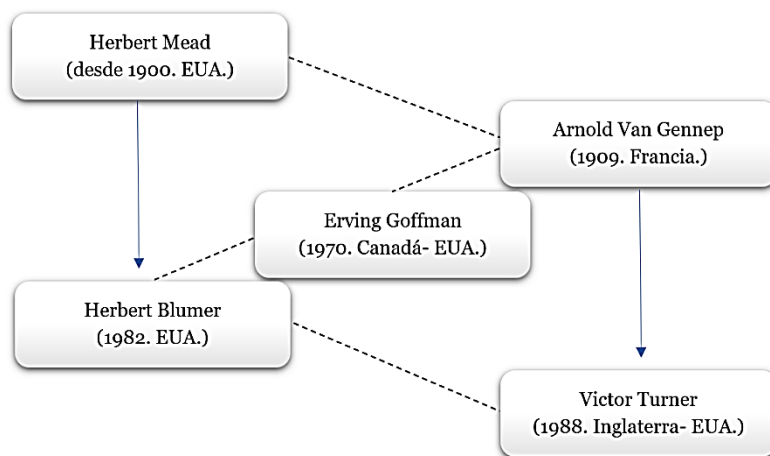
En esta sección se presentan de manera muy sintética una introducción y los conceptos fundacionales de las teorías revisadas. En apartados posteriores se aborda una revisión histórica y subsiguientemente se desarrolla a mayor profundidad cada una de las teorías.

Los aportes de los autores que sustentan desde los marcos explicativos existentes la presente investigación surgieron en diferentes espacios de auge y desarrollo, así como en distintas temporalidades, tal como se presentan en la Figura 1 desde una perspectiva cronológica, donde se señala, además del dato temporal y espacial, la relación de autores seminales con sus respectivos descendientes. En la figura se enlaza con línea punteada el orden temporal de auge de cada uno de los autores, y con flecha continua se unen dos autores que fungieron como padres de las teorías de otros investigadores, tal como es el caso de Herbert

Mead, padre de las ideas que más adelante desarrollaría Herbert Blumer, y Van Gennep quien dio origen a los conceptos que Victor Turner ampliaría.

Figura 1

Influencias teóricas en este estudio.



Nota: Figura de autoría propia.

Herbert Mead expone la naturaleza del interaccionismo simbólico con tres premisas: 1) el ser humano actúa en función de lo que las cosas significan para él, haciendo referencia a las cosas como el todo, pudiendo ser materiales, conceptuales, valores, sentimientos, personas, instituciones, situaciones, etc.; 2) el significado que se le da a las cosas se deriva de la manera en que cada quien interactúa con el o los otros; 3) dichos significados varían o se modifican en el proceso de interpretación que cada persona desarrolla al enfrentarse a ellas. El interaccionismo simbólico va más allá de utilizar el significado realista de las cosas que sostiene principalmente la corriente filosófica, y tampoco se conforma con una explicación psicológica de la interpretación de las cosas; el pilar que fundamenta esta teoría, como su nombre lo indica, es la interacción (Blumer, 1982).

Gadea (2018) describe la aportación de Blumer, y su relación con la cultura, de una manera muy concreta:

Herbert Blumer (1969), al proponer una metodología para el estudio de la vida en grupo, diría que el medio de toda interacción es, necesariamente, un medio definido simbólicamente, en la medida en que las personas interpretan y definen las acciones ajenas, dándoles respuestas basadas en los significados que le otorgan a las mismas. Fue situando a la “cultura” en el centro de las atenciones que, en definitiva, el interaccionismo simbólico adquirió dimensiones renovadas en las preocupaciones de los recientes estudios sobre cultura y poder. (p. 46)

Por su parte, Goffman en su publicación *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, afirma que la persona tiene la intención de desarrollar una perspectiva sociológica desde la que pueda visualizar la vida social organizada dentro de los límites o estructuras físicas de orden social concreto, ya sea familiar, laboral, etc. Propone el acto de representaciones teatrales para analizar el modo en que el individuo se presenta y plantea su actividad ante otros, el modo en que maneja la percepción que los otros se forman de él, y las cosas que en concreto puede y no puede hacer mientras actúa frente a ellos. Entonces, para los fines de preservación del orden de la interacción es necesario que los participantes ofrezcan una interpretación de la situación que sea validada por los otros. En tanto actores, los individuos tienen interés en mantener la impresión de que viven conforme lo considerado aceptable socialmente (Cambiasso, 2012).

A su vez, Turner desde 1969 ha documentado su perspectiva, aportando particulares conceptos de interacción en una comunidad desde las dinámicas más primitivas y auténticas de significación social. Comenzando por los *rites de passage*, de las ideas desarrolladas y publicadas por Van Gennep en 1960, traducidos como ritos de paso, son aquellos “ritos que acompañan todo cambio de lugar, estado, posición social y edad” (Turner, 1988, pág. 101). Pueden hallarse ejemplos tales como: el paso de la escasez a la abundancia, de la normalidad a

la austeridad, de la infancia a la pubertad, de la pubertad a la madurez o de la madurez a otros estadios como la muerte (Valle, 1987).

Desde la interpretación de Insunza (2019), partiendo del origen en latín de la palabra *limen* que significa umbral, “la liminalidad es entendida como un estado de tránsito que se produce en determinados ritos que comparten una estructura en común en diversas culturas” (párr. 2). Se entiende lo liminal como un proceso, momento o estado de tránsito, en muchas ocasiones caracterizado por la invisibilidad, oscuridad o soledad, en ocasiones comparado hasta con la muerte, en otras palabras y desde una perspectiva más concreta es comparado con un estado de eclipse. En estado de liminalidad las personas tienen la capacidad de reflexionar sobre su vida y analizarla en retrospectiva con mayor claridad, y por lo general se sitúan en una postura de dejar a un lado los prejuicios que abundan en la cotidianidad (Mendoza Ontiveros, Hernández Espinosa y Ruiz Conde, 2020)

En palabras de Martín Wilson (2011), la liminalidad propicia el vínculo o forma de relación social que Turner llama *communitas*, la cual es una expresión de la anti-estructura, ya que se opone y contrasta con el tradicional modo estructurado y jerárquico de relacionarse en sociedad. Desde la perspectiva de Turner lo anti-estructural cobra un sentido crucial en los cambios y en la generación de nuevas estructuras y modalidades de organización en sociedad. Para Jáuregui (2022), estar en una relación de *communitas* quiere decir encontrarse en una comparación directa, inmediata y completa de la identidad humana. Para Turner (1988) una relación social de *communitas* se posiciona de manera opuesta con la estructura, la *communitas* también denominada sociedad abierta, se diferencia de la estructura firme, o sociedad cerrada en que “en potencia o idealmente se puede extender hasta los límites de la humanidad. En la práctica, claro está, el impulso inicial se agota pronto y el movimiento acaba por ser una institución más entre otras” (p. 118). En un recorrido de la experiencia, Turner menciona que los seres humanos transcurren de la estructura a la *communitas*, para posteriormente volver a

insertarse a la estructura social, y este proceso puede transitarse a lo largo de la vida diversas ocasiones, en distintos contextos e incluso en la misma temporalidad o grupo.

En los segmentos siguientes se desarrolla de manera minuciosa cada uno de los constructos que sustentan y conforman el marco conceptual y teórico del presente estudio.

Antecedentes Históricos e Introducción a la Teoría Social

Antes de iniciar la revisión de los componentes que construyen la teoría del interaccionismo simbólico, o hablar de Mead, Blumer, Goffman o Turner, pilares conceptuales de la presente investigación, es interesante y provechoso comprender de dónde, cómo y por qué surge, quienes son sus antecesores y quiénes sus fundadores, y particularmente cuál es el contexto histórico y social que impulsaron su desarrollo.

Alexander (2000) declaró que los teóricos de la sociología, al igual que otros ciudadanos de la sociedad occidental tomaron muy en serio su desarrollo y procuraron proteger la libertad individual. Recalca incluso, que la sociología surgió como disciplina a partir de esta diferenciación del individuo en la sociedad, ya que, gracias al crecimiento de independencia del individuo y su capacidad para pensar libremente respecto a la propia sociedad, permitió que la sociedad misma fuera concebida como objeto de estudio; resume que la independencia del individuo vuelve problemático el orden, y esta problematización del orden vuelve posible la sociología. Hace una clara e interesante distinción entre las teorías individualistas y las colectivistas:

- Individualistas. Atractivas y poderosas, preservan la libertad de manera abierta, explícita y total; sus postulados defienden la integridad del individuo racional o moral y sostienen que el actor es libre de su situación. Sin embargo, el autor plantea también una postura contraria ya que expresa que esta concepción “ignora las amenazas reales que la estructura social plantea..., y también... la libertad que pueden brindar las estructuras

sociales... alienta la ilusión de que los individuos no necesitan de otros ni de la sociedad en su conjunto” (p. 11).

Concluye que entonces las teorías individualistas no prestan un servicio verdadero de libertad.

- Colectivistas. “Entienden que las acciones son motivadas por una forma estrecha de racionalidad que sólo atiende a la eficacia técnica... se describen las estructuras colectivas como si fueran externas a los individuos en sentido físico... controlan a los actores desde fuera” (p. 12).

El autor defiende que las teorías colectivistas no racionales presentan ventajas frente al pensamiento individualista, tanto en términos morales como teóricos. Reconoce la existencia de controles sociales, así como la predominancia de ideales y emociones que están situados dentro de los individuos. Estos interactúan con objetos externos, personas o cosas con las que el individuo actúa cotidianamente, que funcionan como portadores de la cultura. Tales estructuras, que son externas al individuo, pero influyen directamente en su comportamiento, se internalizan mediante el proceso de socialización, siendo esta la vía mediante la cual adquieren sentido dentro de las teorías colectivistas no racionales (Alexander, 1989).

Cada concepción, postura y transformación fue de hecho articulada por una de las tradiciones sociológicas que definieron el período clásico de la sociología entre 1850 y 1920, y a su vez estas representaciones concretas de las posturas analíticas formaron los recursos que ha explotado la teoría sociológica contemporánea. En esta investigación se aborda un autor cuyas ideas tuvieron origen al final de la etapa clásica, pero fueron mayormente reconocidas y desarrolladas por sus colegas en el período contemporáneo.

Las teorías o período clásico de la sociología se remontan al continente europeo a finales de la Primera Guerra Mundial, a excepción del pragmatismo y de los trabajos de Mead, en los que se profundizará más adelante, más no es posible distinguir netamente una línea cronológica

que aísle las teorías clásicas de la sociología contemporánea, más bien esto es motivo de profundos análisis de cuantiosos autores, quienes recomiendan entender primeramente el desarrollo y surgimiento de la teoría social y posteriormente adentrarse a los autores seminales de cada país, escuela, etapa o sociedad; así lo estipula Ritzer (1993) en el primer capítulo de su libro *Teoría sociológica clásica*, en el que menciona que las teorías de Comte, Spencer, Marx, Durkheim, Weber y Simmel surgieron durante la época clásica en Francia, Inglaterra y Alemania, mientras que las de Mead, Schutz y Parsons fueron mucho más tarde y principalmente en Estados Unidos, pero con orígenes de la época clásica y tradiciones intelectuales europeas.

En la época de la segunda posguerra el desarrollo de la teoría se trasladó a Estados Unidos. En este período, en Europa “hubo problemas intelectuales e institucionales. Existían enormes obstáculos organizativos para la sociología en las universidades europeas, que eran instituciones viejas y venerables consagradas a la erudición clásica y las humanidades” (Alexander, 2000, p. 15), muestra de ello es que importantes pensadores y autores de este tiempo demoraron hasta el final de sus carreras, o de sus vidas, para ser reconocidos o para obtener un puesto merecido en instituciones o universidades, tales como Durkheim, Simmel y el mismo Weber.

Según Alexander (2000), el fenómeno suscitado en este período de crisis política, social e ideológica entreguerras se caracterizó por disputas intelectuales, en sus palabras:

En cuanto a los obstáculos intelectuales para la sociología europea, existían en Europa pocas tradiciones sólidas de investigación empírica que legitimaran y dieran concreción a la teoría social. En parte ello se debía a la hegemonía intelectual del clasicismo y el humanismo, pero también al radical antagonismo cultural e intelectual de muchos intelectuales europeos ante la sociedad contemporánea. La alternativa europea ante la sociología era el marxismo, y aunque el marxismo por cierto floreció, a menudo cobró

una forma práctica y politizada que se oponía a las enrarecidas discusiones de la “alta” vida intelectual. (p. 15)

Es oportuno recordar que el Marxismo surgió como una respuesta, o una propuesta de solución, a las revueltas contra el capitalismo que se instauró con la revolución industrial y con ello la conformación de grandes comunidades obreras. El socialismo nace de la necesidad de solucionar los excesos del sistema capitalista e industrial, o por lo menos así lo planteaban Marx, Weber y Durkheim, sin embargo los planteamientos recaían en su mayoría en críticas contra el sistema, más no en un planteamiento concreto o desarrollo de la teoría socialista, incluso se dice que los dos últimos temían más al socialismo que proponía Marx, que al mismo capitalismo, e incluso se dirigían en algunos momentos a encontrar una reforma social dentro del mismo capitalismo (Ritzer, 1993).

La etapa entreguerras en Europa, generó frustración e impotencia en los autores de la sociología, incluso el marxismo de la Ilustración vivió un retroceso. Las sociedades abandonaron el pacifismo y se voltearon hacia el patriotismo militante; se considera que “en la década de 1930, la civilización europea fue absorbida por la creciente marejada de irracionalismo e inestabilidad... los principales discípulos de los grandes fundadores de la sociología terminaron por huir de Europa para recalar en los Estados Unidos” (Alexander, 2000, p. 16).

Lo anterior apuntaló a Estados Unidos hacia otro sentido, la situación de la sociología en este continente pudo sortear las fuerzas que habían debilitado la sociología europea, y ya que las universidades en este país eran relativamente nuevas, carecían de grupos institucionales consolidados y /o conflictivos, por tanto, esta nueva disciplina, como se consideraba la sociología, contó con más oportunidades.

En palabras de Alexander (2000) los intelectuales norteamericanos y su visión giraban en torno a conservar “el optimismo y la confianza en cuanto a las posibilidades de reconstruir el mundo occidental” (p. 16). La principal escuela estadounidense surgida en este tiempo en el

Medio Oeste fue la Escuela de Chicago, misma que desarrolló un gran número de estudios empíricos sociológicos encauzados hacia el control liberal y la transformación del conflicto social.

A pesar de dicha consolidación, la sociología en Estados Unidos, y particularmente la de Chicago, recibieron críticas y juicios ya que eran consideradas ateóricas, instintivistas y empiristas, lo que le impedía el logro de una sistematización.

En resumen, al finalizar la década de 1930, la sociología se encontraba según Alexander (2000) “por una parte, tradiciones teóricas sin nación; por la otra, una nación sin teoría. Esta paradoja permitió el surgimiento de Talcott Parsons, la figura que... creó el marco para el debate contemporáneo” (p. 16).

Este reconocido personaje surgido del legado del pensamiento clásico de inicios del siglo XX, pero con intención de devolver la razón a la cultura y el control individual a la sociedad, mismos que se habían perdido entre tantos conflictos que dividían las escuelas. Parsons no tuvo total éxito, sin embargo, desarrolló cuantiosos trabajos, los cuales incluso Piza (1993) clasificó en tres períodos, 1) inicial: La estructura de la acción social, 2) intermedio: Ensayos de teoría sociológica y el sistema social, y 3) tardío: Economía y sociedad, entre otros. Posteriormente menciona el funcionalismo estructural como una de las teorías que surgen y explican el movimiento social de la segunda posguerra y que, a su vez, a partir de sus debilidades propició el surgimiento de otras importantes teorías con intención de superarlo, tales como las teorías: del conflicto, del intercambio, del interaccionismo, etnometodología, por mencionar algunas. Este análisis multidimensional que realizó Alexander desde 1989, expresa que la acción y el orden sirven como marco de referencia para la crítica de una teoría, define el concepto de presuposiciones, mismas que son concepciones sobre el orden y la acción y pueden tratarse de manera autónoma. Resalta que no se confunden con creencias o ideologías, porque tienen una lógica, explica que “el orden puede ser individual o colectivo... la acción más voluntarista o determinista” (p. 90).

Piza (1993) hace énfasis en que Parsons reconocía que no todos los conceptos de la teoría son igualmente claros y precisos, sin embargo, estos conceptos llamados residuales son importantes y por cierta razón tienen un lugar, sin ellos, a pesar de que en algunos casos sean vagos y ambiguos, la teoría puede tornarse demasiado simplificada o errónea. Piza, igualmente en este trabajo de 1993, plantea el análisis multidimensional que realiza Alexander desde 1989, este es un claro planteamiento de seis posiciones teóricas cruciales en la evolución de las teorías sociales posteriores a la Segunda Guerra Mundial:

1. Teoría del conflicto. Lewis Coser y John Rex son principales referentes de esta postura, principalmente el último quien se enfoca en la comprensión de lo social a través del conflicto de intereses y de la coacción que se genera a partir del normativismo y la supuesta integración que postula el funcionalismo.
2. Teoría del intercambio. Algunos autores relacionados con esta postura son Simmel, Skinner y Homans. Principalmente se centra en reafirmar que la sociología debe enfocarse en la conducta del individuo, detonada por sus intereses y motivaciones, y no centrarse en reglas o despojos, y sea esto lo que trascienda.
3. Interaccionismo simbólico. Iniciado por Mead y su interpretación hecha por Blumer. Esta postura individualista de los actos pone el significado de sus acciones en los factores explicativos de las interacciones sociales. Blumer sostiene que las personas ubican su interpretación entre el estímulo y la respuesta. Entre otros desarrolladores de la teoría se encuentran Becker, Turner, Kuhn y Goffman a quien se tratará más adelante a profundidad con su perspectiva dramática de las acciones. Lo fundamental que recalca el interaccionismo es hacer evidente lo azarosa y contradictoria que puede ser la expresión.
4. Etnometodología. Derivada del legado de la fenomenología de Husserl y Schutz, fue fundada por Garfinkel en 1960. En esta teoría la interpretación se contrapone a lo

normativo, en este caso refiriéndose a lo colectivo por alusión al individualismo de la interpretación misma.

5. Sociología cultural a través de la hermenéutica. Sus representantes Dilthey, Gadamer y Ricoeur hace valer el enfoque colectivo del orden. La teoría trata de retomar uno de los aspectos fallidos o indeterminados de Parsons, la necesidad de profundizar en las pautas normativas, sin embargo, en esta intención, se cayó en el relativismo al desvalorizar los conceptos, más lo relevante es el resultado de autonomía de los valores y la atención al estudio del sistema de símbolos. En conclusión, prácticamente se niega la importancia de la teoría en favor de la interpretación en contraposición a la postura anterior.
6. Marxismo. Teoría social contradictoria al funcionalismo. Trató de explicar y ciertamente solucionar la situación de explotación y conformismo obrero en la época del capitalismo. Marcuse fue uno de los reconocidos teóricos de esta posición.

Lamo de Espinosa (2001) narra de manera muy clara y sintética lo acontecido y el origen de la sociología:

La perplejidad ante la emergencia de una nueva sociedad europea a partir del siglo XVIII fue la experiencia fenomenológica constitutiva de la indagación social, y así toda la sociología ha sido desde entonces una teoría de la modernización... no se limitaba a describir el tránsito a la modernidad pues ella misma, performativamente, contribuía a ese mismo tránsito... la modernidad era su punto de partida, pero también su meta. No es casual que la sociología se institucionalice académicamente antes en países no desarrollados que en los pioneros... Las primeras cátedras de sociología no se crean en Inglaterra, Alemania o incluso Francia, sino antes en España, Italia, Japón o Argentina (la excepción a esta regla son los Estados Unidos). Y ello porque la sociología se concebía... como un instrumento en manos de las élites modernizadoras. (p. 45)

Concluye este autor haciendo mención de que los sociólogos contemporáneos a partir del momento en que empezaron a utilizar el prefijo post, más allá de lo superficial, en el sentido literal de las palabras, trataban de marcar una nueva línea de delimitación, más bien una nueva actitud que denotaba la más moderna sociología, con lo que se concluiría el siglo XX y se daría paso al surgimiento del siglo XXI.

Componentes Centrales de la Teoría del Interaccionismo Simbólico

Es momento de dar paso a una de las perspectivas más importantes en la que se apoya la presente investigación, presentar a los desarrolladores de esta teoría y sus principales aportes.

El origen del interaccionismo simbólico es un tema con múltiples divergencias y documentaciones no precisas, o en su defecto contradictorias entre sí. En el presente apartado se realiza una conjunción y síntesis de los datos hallados más recurrentes y reconocidos, con el fin de conocer y comprender los detonantes de esta teoría, reconocer a sus representantes, así como sus componentes o constructos centrales.

Retrocediendo en el tiempo hacia los últimos años del siglo XIX, en la Universidad de Chicago se establece como profesor George Herbert Mead, psicólogo estadounidense de profesión, quien unos años antes estudió en Alemania psicología y filosofía. Es pionero de la psicología social, contemporáneo de Dewey y seguidor de los trabajos de Darwin y Watson, destacado pensador del pragmatismo estadounidense. Sus estudios se orientaron al análisis de las relaciones entre el individuo y la sociedad. Resalta que el surgimiento del *yo* y de la conciencia es fruto de una evolución y de la interacción con el ambiente (Fernández y Tamaro, 2004). Sin embargo, es de destacar que su auge como impulsor e iniciador del interaccionismo simbólico, se da con fuerza hasta después de su muerte, cuando a partir de 1930 son sus discípulos quienes efectúan la publicación de sus importantes obras, y es reconocido por sus destacados trabajos con relación al individuo y su relación con el mundo social.

Ritzer (1993) explica que Mead, apoyado en el conductismo de Watson, trataba de explicar la experiencia del individuo a partir de su conducta, lo cual no veía como una dificultad, sin embargo, sí difería con Watson con respecto a aplicar el conductismo tal como lo hacían en sus estudios con animales, en los que funcionaba sin problema alguno. Opuesto a esto, con relación a los estudios con humanos, Mead consideraba que las experiencias analizadas deberían contemplar el interior, la conciencia y las imágenes mentales, es decir partir de la conducta, pero no únicamente considerar ello como estipulaba Watson, a lo que este último se opuso. Por tanto, el interaccionismo simbólico, que más adelante derivó de los trabajos de Mead, difiere de las teorías conductistas puras, más bien se ubican en paradigmas sociológicos distintos. Mead se definía como un conductista social, y al igual que Watson se oponía al uso de la introspección, más bien enfatizaba en la posibilidad de estudiar el acto de un individuo o de una sociedad, ya que recalca que parte de los actos de los individuos yacían del organismo mismo, y simplemente cobraba expresión, cuestión que Watson había pasado por alto. Mead estipulaba que la mente no se reducía únicamente a conductas, sin embargo, podía ser explicada a partir de ellas, en términos no idealistas, sino funcionales y objetivos.

Otro ámbito intelectual relevante en los trabajos de Mead es el pragmatismo, del cual Pierce es representante fundamental, él desarrolló:

una teoría de los símbolos para informar su versión de la razón práctica... Teoría que se suele asociar con la obra de tradiciones mucho más colectivistas. Peirce argumentaba que los sistemas de signos tienen una existencia previa a la experiencia del individuo, pero, aunque ellos brindan el contexto para el acto de la experiencia, la experiencia y la acción práctica brindan los criterios de verdad... lejos de separar el sentido simbólico de los actos individuales de los referentes "reales", problema en el interaccionismo y etnometodología (Alexander, 2000, p. 125).

Mead al igual que Peirce encausaba al pragmatismo a una orientación más colectiva, es decir, explícitamente sociológica. Carabaña y Lamo de Espinosa (1978) plantean una valoración global del interaccionismo simbólico basada en los trabajos de Mead, distinguiendo elementos puntuales, la mayoría de ellos derivados o relacionados con el pragmatismo, estos son:

1. El sentido. Es el significado, no siendo una propiedad del objeto ni del sujeto, sino del comportamiento, es decir de la relación o la manera de interactuar, usar o manipular. Este sentido puede visualizarse desde tres posturas, 1) subjetivista: como representación interna, 2) intersubjetiva: como representación culturalmente pactada, y 3) objetivista: sentido como reflejo del objeto. Se hace alusión a la pragmática de la comunicación humana ya que la acción orientada hacia un objeto es resultado de las pautas o regularidades aprendidas socialmente, y el sentido es inherente de los efectos prácticos de la comunicación.
2. La objetividad. La percepción del objeto es fruto siempre de la interacción simbólica, pero de ningún modo lo es el objeto mismo. Reducir el objeto a su constitución en el proceso de comunicación significa minimizarlo a ser objeto de lenguaje y de pensamiento, más no lo mantiene en su calidad de objeto real. Entonces, se sugiere distinguir entre el objeto natural, formado como objeto de la percepción, en una dinámica de interacción simbólica, y el objeto artificial que es resultado de un doble proceso: el del trabajo y el de la comunicación (p. 181).
3. La comunicación. En primera instancia Mead plantea la unificación de significado de la comunicación misma para todos los implicados, siendo este el primer elemento fundamental para que esta se dé. Agrega los procesos de metacomunicación y discurso pragmático, actividad cooperativa y toma del rol del otro, esto último independiente de su madurez lingüística. Otro factor indispensable es la creación de contextos comunicativos adecuados, y finalmente, tener siempre presente que no puede

desasociarse mantener el locus del proceso social en su totalidad para la producción de mensajes para entablar comunicación.

4. El trabajo. Se declara que en el interaccionismo simbólico no hay tal cual una teoría del trabajo, lo que lejos de rechazarla, se dice que hace énfasis en la necesidad de ella. Se hace la comparación de que “Mead es Marx sin teoría del trabajo... como Marx es Mead sin teoría de la comunicación... El lenguaje es la base de la realidad, de la persona, de la sociedad y del mismo trabajo”. (p. 185) Más allá de lo expresado, la única mención del trabajo en Mead es lo referido como *mano*, lo que hace alusión al trabajo individual, sin embargo, ni siquiera al trabajo como tal o como lo percibe Marx, sino más bien refiriéndose a la manipulación y experimentación.
5. Sociedad y personalidad. En el modelo que plantea Mead, la aparición de clases sociales no está presente, incluso, si es que aparecieran solo podrían representar complicaciones externas. En cuestión de las sociedades, similar a lo planteado respecto a la comunicación, Mead aboga por la generación de relaciones a través del intercambio mencionando lo siguiente:
 - a. No hay clases ni grupos intermedios coercitivos.
 - b. Los individuos entran en relaciones libremente, nunca forzados por presiones objetivas y cada uno aporta a la relación.
 - c. El *yo* es absolutamente adaptable y flexible.
 - d. La racionalidad y lógica del planteamiento de Mead, priva la interiorización y expresión de los sentimientos y emociones, de lo privado y personal, y aleja la motivación concebida de una manera irracional e instintiva.
 - e. “La sociedad no está dividida contra sí misma, del mismo modo que tampoco lo está el lenguaje... La individuación sólo puede ser resultado de una pasiva internalización de una de las infinitas perspectivas sobre lo social” (p. 191-192).

- f. La tensión. Mead expresa en el interaccionismo simbólico que la sociedad está conformada desde las relaciones previas a su existencia, y concibe que el sujeto es sus relaciones mismas, por tanto, no es posible eliminar el elemento de la tensión, más lo considera como parte del contrato social.
- g. “No hay tampoco fuerza, ni violencia, ni coacción personal o material... la fuerza personal queda reducida al individuo biológico y sus instintos” (p. 194).

Mead sostenía que los sistemas simbólicos eran los creadores principales de significados de objetos de un individuo. Para él, el proceso de simbolización, más no el individuo en sí, es lo que crea, construye o constituye nuevos objetos, es decir nuevos significados. Recalcaba el énfasis respecto a que los objetos únicamente existen por el contexto de relaciones sociales donde se presenta la simbolización. Reafirma que es el lenguaje el sistema simbólico más común, opuesto a lo que plantea la posición individualista tradicional, refuta que el lenguaje precede a la acción, posibilita la existencia de una situación, y por tanto, de un objeto (Alexander 1993; 2000).

El interaccionismo simbólico, particularmente en la perspectiva de Mead, tiene el reconocimiento de haber sido la primera teoría comunicativa de la sociedad, es por ello que amerita bastante más interés que el que le destina la sociología europea y en especial la española. En este sentido, su más importante logro es haber manifestado la relevancia del lenguaje y la comunicación como elementos centrales antropogénicos, así como el hecho haber expuesto los procesos o mecanismos para tal socialización, tal como es el otro generalizado y los procesos de *play* y de *game*. Es una realidad que la teoría social del yo es en extremo armoniosa, y racionalista la de la sociedad, más, también ahí se manifiesta una importante acción al haber abandonado definitivamente toda tentación psicológica esencialista. Lo que implica reconducir toda la psicología a psicología social, “el punto más débil del pensamiento de Mead: la marginación de la organización social de la producción y de sus escisiones internas le conduce a

un planteamiento excesivamente optimista de la sociedad, y, en consecuencia, de toda interacción” (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978, p. 200).

Estos autores declararon que el interaccionismo simbólico, con sus raíces en el pragmatismo, se tornó hacia transformarse en una teoría de la comunicación que se adjudicaba la universalidad de los símbolos sociales y el consenso. De este modo, la generación de alternativas sociales diversas o la generación de expectativas sociales contradictorias se sitúan más allá de su horizonte de claridad. El interaccionismo simbólico representa al individualismo contractualista clásico, al minimizar al individuo biológico y sus instintos. En términos de acción social, oscila entre el idealismo objetivo y subjetivo. No solamente carece de cualquier teoría de la objetividad, sino que la objetividad social también le es ajena. Tal como están plasmados en las aportaciones de Mead, para fines de estudio se clasifican las siguientes categorías: 1) pragmatismo y behaviorismo (conductismo) social, 2) acto y actitud, 3) la persona, y 4) la sociedad. En contraste con el paradigma normativo de la explicación sociológica en que se ubica la Escuela de Chicago, representada por Herbert Blumer, el interaccionismo simbólico original enfatiza el momento activo de la persona, el *yo*. Debido a la escasa importancia que el interaccionismo simbólico da al nivel macrosociológico, sus herramientas teóricas no pueden dar cuenta del cambio social (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978).

De manera más específica con respecto a los componentes del interaccionismo simbólico desde el planteamiento de Mead, Ritzer (1993) establece tres elementos o constructos, a su vez constituidos por elementos más específicos:

- El acto. Es un proceso reflexivo e inteligente, de conducta adaptativa. Necesaria y únicamente podrá darse si el individuo ha logrado el desarrollo del *self*. Se plantea en cuatro pasos o acciones.
 1. Impulso. Necesidad o tendencia manifiesta. Pulsión que orienta al individuo de determinada manera.

2. Percepción. Proceso en el que el individuo, por medio de los sentidos, busca, dimensiona y se orienta en la realidad para establecer el modo más adecuado de satisfacer o atender el impulso.
3. Manipulación. A partir de los dos procesos anteriores, se establece una serie de valoraciones acerca de cómo conseguir lo que satisface el impulso. Esta es la etapa valorativa en la cual se analiza el uso de la manipulación, distinguiéndose todas esas capacidades humanas, elementos, obstáculos u oportunidades que son posibles utilizar para la satisfacción del impulso.
4. Consumación. Empezar la acción que satisface el impulso inicial.

A pesar de que estos procesos están planteados como una serie de etapas, tanto Mead como otros autores consideran que pueden no presentarse en un orden lineal, sino que pueden vincularse o presentarse en distinto orden para lograr un proceso orgánico.

- Los gestos. Redirigiendo la atención al aspecto específico del lenguaje que es un tema en común. Alexander (1993; 2000) reitera a Mead como un claro pragmatista que enfatizaba mucho en el peso de la interacción individual concreta, refiriéndose como interacción a la que él denominaba “conversación de gestos”. Por su parte Ritzer (1993), también hace mención del gesto como “el mecanismo básico del acto social en particular y del proceso social en general” (p. 342). Finalmente, en este respecto, Néstor (2020) expresa de manera muy clara que dichos gestos pueden o no representar un significado, por ejemplo, el lenguaje y el gesto vocal, sin embargo, al igual pueden estar presentes y ser utilizados los gestos físicos con sus particulares condiciones.
- Símbolos significantes. Solo se logra la comunicación cuando los gestos son convertidos o traducidos en símbolos significantes. El lenguaje, y en específico los gestos vocales, estimula tanto al emisor como al receptor, y provoca la misma respuesta entre

individuos. Mead defiende que el pensamiento humano solo es posible a través de símbolos significantes. Es a partir de ellos que es posible la interacción simbólica.

Los procesos mentales y de pensamiento, generados y estudiados por la teoría del interaccionismo simbólico, implican necesariamente la inteligencia racional y reflexiva de los seres humanos, la cual requiere de la capacidad de inhibir momentáneamente las acciones y por supuesto las reacciones, para organizar mentalmente el abanico de ideas y posibilidades para reaccionar y actuar. Mead también analiza la conciencia, declara que la conciencia es funcional y no sustantiva, y debe explicarse como un proceso social (Ritzer, 1993).

Así bien, la interacción que es una actividad concebida desde su sentido social depende de la capacidad para definir y dar sentido a fenómenos individuales y sociales, acción denominada como: orden de lo simbólico. En este orden, el lenguaje es una forma de exteriorizar las actitudes, los propósitos, las motivaciones, las posturas o los deseos de quien habla, por tanto, el lenguaje es también un acto social y una forma de edificar la realidad. Es por lo que las acciones son comprendidas y concebidas siempre con un sentido que puede ser interpretado. Derivado de lo anterior, cabe reiterar que el individuo no es una expresión, sino más bien una representación, una versión de sí mismo que se construye y se descubre por medio del lenguaje y de significados que circulan mientras interactúa con los demás (Guzmán, 2018).

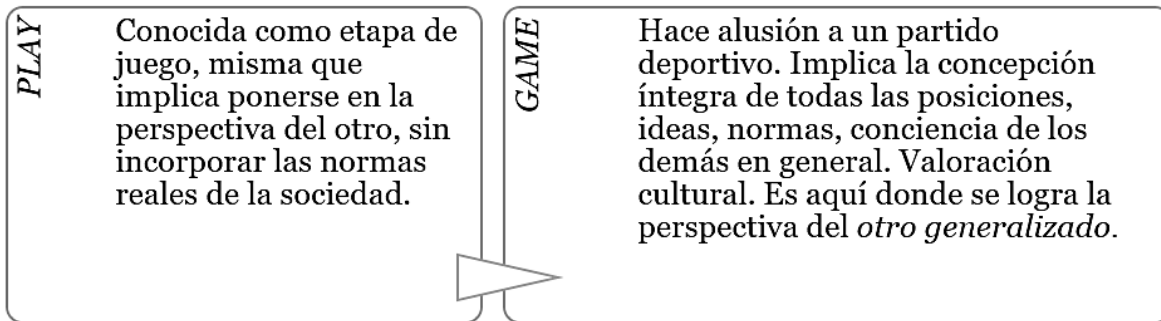
Dichas interacciones, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, valga la redundancia, permiten al individuo tener la capacidad de estimularse a sí mismo y al mismo tiempo a los demás, favorece la reflexividad y el distanciamiento antes que la socialización, y por último permite y promueve una conducta adaptativa, eficiente y controlada (Néstor, 2020). Para comprender y lograr esto, es oportuno conocer uno de los conceptos clave del interaccionismo simbólico, surgido para el análisis del individuo bajo esta perspectiva: el *self*. Este elemento se define como la capacidad del ser humano de verse como se ven otros, su utilidad recae en intentar comprender cómo es que un sujeto construye las versiones de sí mismos, es decir, su

identidad (Guzmán, 2018). Lograr esto implica entenderse a sí mismo y entender desde la perspectiva de los otros, algunos autores lo describen como situarse fuera de sí para poder evaluarse a sí mismos, lo cual es una importante ventaja adaptativa.

La teoría del *self* desarrollada por Kuhn “busca la fuente de la acción en la identidad individual construida socialmente” (Alexander, 2000, p. 140). Dentro de la perspectiva del *self* se contemplan dos etapas (figura 2), al igual que dos versiones del individuo (figura 3), las que se mencionan en la mayoría de los trabajos referentes al interaccionismo simbólico, y son indispensables para la concepción de esta perspectiva (Néstor, 2020).

Figura 2.

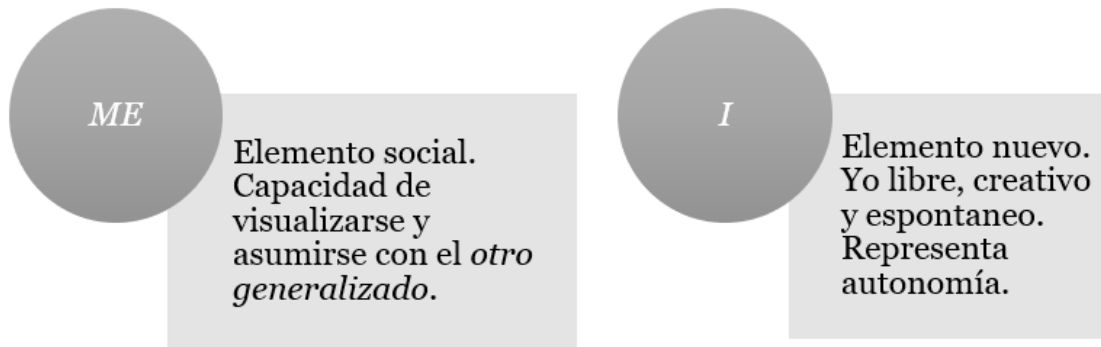
Etapas para el logro del self.



Nota: Figura de autoría propia.

Figura 3.

Conceptos de ME y I.



Nota: Figura de autoría propia.

Hasta este punto, se han abordado y desarrollado conceptos aportados por Mead, sin dejar a un lado su pensamiento dialéctico, así como sus influencias y relaciones con trabajos de autores contemporáneos a él, tales como Hegel, Watson y Marx; pero es importante recordar que, como se mencionó en el apartado biográfico, Mead no difundió ni publicó todo este trabajo como una teoría tal cual, sino que fue hasta su muerte cuando sus obras fueron publicadas y su teoría consolidada. Blumer en 1937 fue quien acuñó el término de interaccionismo simbólico, creyendo que resumía fielmente la filosofía social de Mead.

Blumer plantea un bosquejo de seis imágenes radicales, mejor interpretadas como ideas básicas, las cuales contemplan el comportamiento en el interaccionismo simbólico en las sociedades, estas son: “las sociedades o grupos humanos, la interacción social, los objetos, el ser humano como agente, los actos humanos y la interconexión de las líneas de acción” (Blumer, 1982. P. 5), tal como se explica en la tabla 1.

Tabla 1.

Ideas básicas del interaccionismo simbólico de Mead según Blumer, 1982.

1. Naturaleza de la vida en las sociedades o grupos humanos	Explica la indiscutible concepción individual del ser humano, sin embargo, destaca la relevancia e impacto de sus actos en la sociedad, y cómo la vida de toda sociedad humana es un constante engranaje de acciones, además que esto debe ser considerado, en primera y última instancia, para y en todos los esquemas de sociedades en su respectiva índole de acción social.
2. Naturaleza de la interacción social	Resalta la equivocada concepción de hablar respecto a interacción considerando únicamente los factores que involucran a esta, sino más bien esta teoría destaca la interacción que se da entre los agentes como un proceso que forma el comportamiento humano, más allá de solo acompañarlo o envolverlo. Mead menciona dos niveles de interacción social: la no simbólica que tiene lugar cuando se reacciona a un acto sin interpretarlo, y la segunda, la simbólica, es cuando se interpreta el acto como él menciona mediante la significación de gestos.
3. Naturaleza de los objetos	En esta concepción se define un objeto como todo aquello que puede ser señalado, indicado o referido, y estos necesariamente parten de un nivel de interacción simbólica. Se clasifican en tres tipos de objetos: físicos, sociales y abstractos. Es interesante la afirmación que Mead expresa respecto a que el significado del objeto emana de la interpretación que comparten las personas con quienes se interactúa, y esta concepción compartida puede cambiar incluso el rumbo de actos y vida de estas personas en tenor de cambios en la concepción de los objetos.
4. El ser humano considerado como organismo agente	Esta teoría concibe al ser como un auto-objeto capaz de interactuar consigo mismo, y a partir de ese proceso de concepción e interacción es posible actuar, y no sólo responder, ante la interacción con otro agente partiendo del propio proceso de auto-indicación o construcción propia de significados.
5. Naturaleza de la acción humana	Consiste en la forma de interpretar lo percibido y en cómo se elabora una línea de conducta a partir de esa interpretación. El ser humano debe asumir un cúmulo de situaciones y emitir un comportamiento. De igual manera es posible y preciso observar este tipo de análisis en comportamientos colectivos; es preciso resaltar que el proceso colectivo es una interacción recíproca de los agentes que intervienen, y no solo una conjunción de interpretaciones individuales.
6. Interconexión de la acción	A pesar de estar compuesta por actos colectivos, cada uno de ellos contempla su carácter distintivo e individual sin implicar que debe analizarse la acción conjunta como una serie de actos fragmentados, por el contrario, es posible hablar o concebir una colectividad y sus acciones conjuntas sin necesidad de identificar a sus miembros, y es en este campo de estudio en el que se desarrollan las ciencias sociales.

Es oportuno destacar tres ideas sustanciales de este apartado: 1) es el proceso social el que forja las normas de vida de esta, y no por el contrario; 2) ninguna sociedad funciona de manera interna como un sistema sin considerar el porqué de los actos de las personas, sino que cada acto de un individuo es producto de la interpretación y voluntad de él mismo por actuar con respecto a la situación; y 3) toda acción conjunta parte de un cúmulo de acciones, interpretaciones y concepciones previas.

Nota: Tabla de autoría propia.

En palabras de Guzmán (2018) tener un carácter social es cualidad de todas las personas, por lo que las conductas individuales surgen y deben estudiarse con relación a las conductas grupales. Por ello se hace énfasis, en esta época, en comprender y analizar la socialización, mediante su proceso de interiorización.

Según Blumer (1982) la ciencia empírica busca desarrollar imágenes y conceptos con la cualidad de poder adaptarlos ante la resistencia que presenta el mundo empírico que se estudia. La posición metodológica del interaccionismo simbólico, demanda respetar el carácter *resistente* y *real* del mundo empírico a observar, ya que es su principio fundamental, es decir, que el mundo empírico se caracteriza por una esencia ciertamente obstinada o de resistencia a ser estudiado como un escenario o elemento estructurado o constante, y es equívoco tratar de neutralizar esta esencia o forzar a que los hechos, fenómenos o individuos en el mundo empírico real encajen en un esquema previamente diseñado o segmentado, debido a que en el mundo empírico el *aquí y ahora* es un factor preponderante e indispensable a respetar por quienes se inmergen de manera científica en este mundo. A su vez, y en una concepción metodológica, también plantea 3 elementos:

- 1) la metodología abarca la investigación científica en su totalidad y no sólo un sector o aspecto seleccionado de la misma; 2) cada una de sus partes, así como el acto científico en su totalidad, deben adecuarse al carácter obstinado del mundo empírico en estudio; por lo tanto los métodos de estudio están subordinados a dicho mundo y han de ser verificados por éste; y 3) el mundo empírico sometido a estudio, y no un modelo de

pesquisa científica, es el que proporciona la respuesta decisiva sobre la investigación emprendida (p. 18).

Haciendo una puntualización del proceso que Blumer menciona, es indispensable destacar que él hace hincapié en el carácter omnipresente de una metodología en todas las etapas de un acto científico y que todos sus elementos son fundamentales en este proceso, para lo cual, el autor hace el desglose de los elementos en cuestión, tal como se visualiza en la figura 4, la cual grafica la etapa inicial desde la concepción de ideas o reconocimiento del mundo empírico dentro del cual se realizará el análisis de un problema o estudio, pasando por la determinación de cuestionamientos, así como de datos clave para contestarlos, encontrar los hallazgos, determinar sus relaciones e interpretarlos.

Figura 4.

Representación procesual del interaccionismo simbólico según Blumer, 1982.



Nota: Figura de autoría propia.

Teniendo claro ya un planteamiento metodológico del interaccionismo simbólico, es necesario reiterar que la idea en donde se origina esta teoría es un escenario social empírico. Retomando la descripción de Blumer (1982):

El mundo empírico social... es el hábito de la experiencia cotidiana, cuyas capas superiores podemos ver en nuestras propias vidas y reconocernos en las ajenas. La vida de una sociedad humana... se compone de la acción y experiencia de las gentes al afrontar las situaciones que se producen en sus mundos respectivos (p. 26).

En cuestión del escenario social Ritzer (1993) plantea, más que un lugar, a la comunidad como una institución en donde se internalizan los hábitos comunes mediante un proceso de educación, sin embargo, menciona que este proceso y esta figura de institución no destruye la individualidad y la creatividad, u oprime al ser. Esta concepción de Mead predomina como una concepción moderna para su época, e incluso para algunas instituciones o espacios sociales en la actualidad.

Alexander (2000) expresa que Blumer ha sido más que el intérprete o representante autorizado de la tradición contemporánea del interaccionismo simbólico, que ha ilustrado sus fuerzas y explicado sus debilidades de manera precisa. Su teoría, trabajos y dilemas articulan, al mismo tiempo, muy inteligentemente las tensiones implicadas por una postura tan individualista. Pero, a pesar de que este dilema ha obstaculizado al interaccionismo para presentarse de manera formal y satisfactoria como una teoría general reconocida por todos, sí ha fungido como detonador o estímulo de muchos trabajos teóricos catalogados como innovadores o creativos. En oposición a Parsons y los empiristas, distintos teóricos se han manifestado atraídos por el individualismo abierto del enfoque de Blumer a pesar de la inestabilidad que ello representa.

Para Guzmán (2018) el interaccionismo simbólico repercutió significativamente en la evolución de la psicología social clásica a la posmoderna, también conocida como nueva psicología social. Específicamente en las ramas de psicología discursiva y cultural tomó gran relevancia a partir de la crisis de la psicología tradicional de los años 60. Conceptos que antes

habían sido excluidos fueron nuevamente considerados o adoptados, tales como: reflexividad, interacción, lenguaje y significado.

Alexander (2000) coincide con respecto a la gran valía de que esta teoría impulsó el estudio del proceso de socialización, que en sus inicios era solamente objeto de la sociología, pero que rápidamente se amplió y dirigió hacia la psicología social. No obstante, también reconoce críticas hacia que todo se reduce al orden de la interacción, es decir, que reduce la interpretación del individuo respecto a las estructuras sociales. Por supuesto, ha sido igualmente criticado por considerar que sus propuestas metodológicas no aluden a la objetividad, ni consideran métodos cuantitativos. Otro ejemplo de tema de debate se plantea desde la ambigüedad de los roles de los individuos, no desde una visión funcionalista pasiva, sino más bien desde una preocupación estructural y dando más importancia al cómo que al por qué, es decir cómo afecta el rol que el individuo adopta visto como un elemento activo.

Con intención de realizar una recapitulación de este apartado, teniendo en claro los aspectos precisos y vagos de lo aquí abordado, es interesante citar a Tardivo y Fernández (2014) quienes concluyen respecto a la ambigüedad y complejidad del interaccionismo simbólico:

Aunque existen algunos principios aceptados por todos, es complicado, si no casi imposible, dar una definición y delimitar con exactitud en el tiempo el surgimiento del interaccionismo simbólico y esto demuestra la dificultad de llevar a cabo una depuración conceptual mediante la confrontación analítica de los estudios existentes. Como decía Blumer a propósito de la ambigüedad e imprecisión de los conceptos que se usaban en la psicología social, es difícil identificar “todo lo que tendría que entrar en el objetivo del concepto [de interaccionismo simbólico]” y diferenciarlo de las cosas que son externas al mismo. Si el significado conceptual es tan controvertido, más difícil será aún percibir cuál ha sido la influencia de esta corriente de pensamiento más allá de su tierra de origen (p. 52).

Como una última línea del interaccionismo, aparece un personaje importante para la continuidad de las teorías de interacción y relaciones sociales, ha sido reconocido Goffman como “el más importante interaccionista de la generación más joven que Blumer. Sus brillantes estudios han hecho más que ningún otro para legitimar esta tradición como una línea importante de la teorización posparsoniana” (Alexander, 2000, p. 141), sin embargo, ni siquiera él, con sus extensos trabajos que han desarrollado de modo fundamental el interaccionismo, escapa del todo a sus problemas. Estos trabajos e interesantes planteamientos de Goffman, y su evolución del interaccionismo, se amplían de manera independiente en el siguiente apartado.

Componentes Centrales de la Teoría de la Interacción Social

El interaccionismo simbólico como perspectiva, y en su intento por marcar una etapa y consolidarse de manera reconocida como una escuela, así como otras teorías sociales, se ubicó dividido en dos grandes etapas, la primera comúnmente identificada por los trabajos iniciales de Mead y la serie de pensadores mencionados en el apartado anterior. Posterior a dicha etapa surgen diversos pensadores quienes retomaban algunos ideales del interaccionismo, pero profundizaban en algunos aspectos, o transformaban aquellos que habían sido tan debatidos y criticados incluso. Entre estos personajes se encuentra el ya mencionado Erving Goffman, así como también Garfinkel, Cicourel y Rom Harré, este último el autor más representativo de la perspectiva denominada Etogenia.

Según Guzmán (2018) la Etogenia se define como el estudio de la interacción humana-social, que se basa y realiza su análisis principalmente en cuatro elementos: la acción humana, su dimensión moral, la capacidad de agencia de las personas y el concepto mismo de persona en relación con su actuación pública. Esta segunda etapa del interaccionismo simbólico, igualmente se tornó hacia los roles adoptados por los individuos a partir de determinada situación, “la identidad es además entendida como el resultado de los roles que adopta un individuo en un

grupo social, con lo cual, es también una especie de esquema que se puede organizar de formas distintas dependiendo de cada situación” (párr. 15).

Relacionados con esta última definición, Goffman desarrolló años más tarde sus planteamientos, publicando sus primeras obras, aun cuando el positivismo y el funcionalismo estaban vigentes, debido a ello su obra no encajaba en estas teorías, misma que tendía a considerar ingeniosa pero frívola, ligera e incompatible con la solidez y el cientifismo del positivismo funcionalista (Caballero, 1998). Incluso Tardivo y Fernández (2014) mencionan que Goffman era poco común en comparación con otros pensadores de la época, ya que se posicionó en un escenario de realidades insignificantes o vulnerables para desarrollar su teoría, siendo su intención contribuir a un mundo cotidiano, más allá de situarse en las grandes teorías o con aspiraciones de revolucionar la humanidad.

En concreto Erving Goffman plantea una perspectiva dramaturgica de las acciones. Esta teoría propone que:

Los individuos somos básicamente un conjunto de actores, porque literalmente actuamos constantemente nuestros roles sociales y que se espera de nosotros según esos roles... Actuamos para dejar una imagen social de nosotros mismos, que no solo ocurre durante la interacción con los demás, quienes reflejan las exigencias sociales que nos harán actuar de una forma determinada, sino que ocurre incluso en los espacios y momentos en los que esas otras personas no están viendo (Guzmán, 2018, párr. 16-17).

Esta perspectiva, notablemente atractiva para la época y en respuesta a las concepciones previas respecto a la interacción, destacó de entre los trabajos de los contemporáneos, debido a su consideración del factor *ajuste* del individuo ante las costumbres, pautas de acción, valores y expectativas del rol de la sociedad en la que vive. Otros tres elementos de gran relevancia e interés que se vinculan en esta propuesta son: 1) el control social, 2) el funcionamiento de grupos, y 3) el proceso de socialización, mucho más interesante es aún si se considera a la

familia como uno de los grupos del elemento dos y a la vez como un subsistema social el cual tiene presentes los roles más característicos de los grupos humanos (Fernández, 2003).

Pero antes de seguir profundizando en la teoría, es oportuno revisar brevemente quién es este personaje. Erving Goffman comenzó sus estudios de sociología en 1944 en la Universidad de Toronto donde se relacionó con el pensamiento de los autores clásicos que serán centrales en su trabajo: Durkheim, Parsons, Simmel y Weber, y en mayor medida la visión antropológica de Radcliffe-Brown. En 1945 continúa sus estudios de sociología en la Universidad de Chicago, donde conoció a Blumer quien lo conecta de primera mano con el pensamiento de Mead y el interaccionismo simbólico. En 1949 fue contratado por el Departamento de antropología social de la Universidad de Edimburgo, lo que consolidó la dimensión antropológica de su investigación, fundamentalmente por su estancia en una de las islas escocesas de Shetland en la que se dedicó a analizar la vida local. A pesar de haber manejado sus obras, no mezclando sus vivencias, es de resaltar que sus relevantes aportaciones a la sociología surgen de sus experiencias, esto es a causa de que su esposa padeció enfermedades mentales por lo que, lamentablemente, se suicidó. Una de las investigaciones más reconocida de Goffman se enfoca en los familiares y su rol con los enfermos, así como de estos con la sociedad (Funes, 2018).

Según Cambiasso (2012) el desarrollo de Goffman, en la perspectiva de la interacción social como objeto de estudio y modo de abordaje, es vasto y puede prestarse a múltiples interpretaciones. Por lo tanto, es factible mencionar algunos de sus textos fundamentales con la intención de reflexionar sobre esta perspectiva:

- 1970. El ritual de la interacción,
- 1974. La presentación de la persona (*self*) en la vida cotidiana,
- 1989. Estigma. La identidad deteriorada.

Alexander (2000) afirma que el primer y más influyente libro de Goffman es *La presentación de la persona (self) en la vida cotidiana*, menciona que le interesa la interacción

directa, frente a frente. Reitera la idea de que la vida es un escenario donde hay actores y público. Y refiere a la teoría del *self* explicando que el individuo presenta una imagen de sí mismo para determinar una situación, de manera que permita ganar algún control sobre las impresiones de los demás.

Goffman declaró que su intención era desarrollar una perspectiva sociológica desde la que pueda concebirse la vida social dentro de los límites físicos de toda estructura social, ya sea familiar, empresarial o comercial. Con su propuesta de perspectiva desde la actuación o representación teatral, como se ha mencionado, plantea analizar la manera en que la persona se muestra y muestra su actividad ante otros, la forma en que controla la impresión que los otros se forman de él, y las cosas que puede y no puede hacer frente a ellos. En este sentido, para mantener el orden de la interacción es necesario actuar mostrando conductas que sean aprobadas por los otros. Tal cual actores, las personas actúan conforme a mantener la impresión de que viven con respecto a lo considerado aceptable socialmente (Cambiasso, 2012).

Dichas expectativas y demandas de los otros permanecían presentes en una dimensión temporal amplia, incluso en algunos casos más allá de la muerte de los individuos. Estos actúan para dejar cierta imagen más allá de su muerte, y conseguir una imagen aceptable que justifique su comportamiento y con ello se obtengan recompensas o efectos prácticos. Es crucial mencionar que de las aportaciones de Goffman resalta la dimensión de las apariencias, o mejor dicho, del significado construido desde una interpretación de la imagen, el gesto y el signo humano (Fernández, 2003).

Citando a Caballero (1998), se describe a la dramaturgia de Goffman como un ritual, que crea un sentido de realidad colectiva, realidad que no es imprescindiblemente efímera. Si el ritual es exitoso, produce símbolos sociales saturados de fuerza moral. Los individuos concluyen el ritual creyendo en los símbolos, por menos temporalmente. La realidad social debe ser

construida, reproducida y sostenida. No está de más recordar que los rituales se caracterizan por ser coercitivos y ello reafirma esta perspectiva.

Goffman (1959, p. 27) utiliza cierto vocabulario técnico, relacionado con el mundo actoral, para explicar de forma más puntual y específica sus estudios y su teoría. Entre las principales definiciones se encuentran:

- *Interacción*. Se refiere a interacción cara a cara. Influencia recíproca de un individuo sobre las acciones de otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Interacción total se refiere a la ocasión en donde un conjunto de individuos se encuentra en presencia mutua continua. El término *encuentro* suele utilizarse de manera indistinta.
- *Actuación*. Actividad total de un participante en una ocasión que sirve para influir de algún modo sobre los participantes.
- *Papel o rutina*. Pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones.

Cambiasso (2016) agrega al ritual de la interacción, que los materiales más básicos de la conducta deben estudiarse en forma sistemática, para describir unidades de interacción que se construyen con ellos, así como descubrir el orden normativo que predomina en dichas unidades. Estos materiales son signos exteriores de orientación de las actuaciones, tales como las miradas, los gestos, las posturas o las afirmaciones verbales que las personas introducen en la situación. Este tipo de observación a conductas no verbales transmiten, en la mayoría de los casos, mensajes que contextualizan la interacción.

A manera de recapitulación y conclusiones respecto a Goffman, es oportuno revisar las ideas que expresa Caballero (1998, p. 147). Entre ellas destacan:

- Es uno de los grandes científicos sociales de la segunda mitad del siglo XX.

- Gran estudioso de la interacción cara a cara, él prefiere hablar del orden de la interacción o de la co-presencia, centrándose en lo que tiene de específico.
- En el orden de interacción se constituye una especie de microcosmos o de microestructura social.
- Los actores que interactúan no son seres abstractos, sino humanos, históricos, socializados y portadores de una determinada cultura, que tienen distintos grados de poder, por lo que su capacidad de acción y las consecuencias de sus acciones son muy distintas.
- Resulta poco fácil determinar las conexiones entre ese orden micro y el orden macro, es decir, determinar cómo la macroestructura sociocultural condiciona la interacción cara a cara y cómo esta interacción produce la macroestructura.
- Es cierto que la vida social tiene mucho de teatro, el cual es un teatro-verdad, en el que están dramáticamente implicadas las vidas de los actores, que no son meros actuantes, sino humanos llenos de sentimientos que están siempre en juego en sus interacciones. De ahí que en la vida social no haya mera dramaturgia, sino auténtico drama.
- De los sentimientos humanos Goffman no da cuenta, ni pretende hacerlo.

Con estas aseveraciones se concluye la revisión de la teoría de la interacción social y su principal representante Goffman, para dar paso en el apartado siguiente a los conceptos de Van Gennep y Turner.

Rites de Passage, Liminalidad y Communitas

En este apartado se abordan conceptos específicos, más allá de ahondar en una teoría amplia o un personaje particular, se presentan a Van Gennep y a Turner como desarrolladores de estos, más no se profundiza en un aspecto biográfico o contextual, más bien se describen los conceptos que podrán apoyar, en momentos posteriores, de esta investigación.

Según los aportes que Arnold Van Gennep realiza en 1908, los individuos transitan por *crisis de vida*, denominados *rites of passage* y, a partir de estudiar dichas crisis y actividades asociadas, se logran distinguir tres fases: 1) separación, 2) transición, margen o limen y 3) incorporación o agregación (Cerrato, 2017).

Aguiló (2012) documentó y publicó un estudio sobre liminalidad durante el matrimonio, para ello realizó una importante síntesis de conceptos iniciales en donde menciona:

Van Gennep denominó ritos de paso a esos ritos que acompañan los tránsitos existenciales, tratando de dominar la incertidumbre del cambio y facilitando la asunción de las nuevas obligaciones que exige su próximo estado. Estos ritos presentan según dicho autor, una estructura trifásica (ritos preliminares, liminares y postliminares) y un carácter procesual (párr. 1).

Turner hace la distinción entre los conceptos de *estado* y *transición*, definiendo el primer concepto como todo tipo de condición estable y recurrente, que puede aplicarse de formas distintas que abarcan constantes sociales del estatus, ya sea éste legal, de madurez o de momento por mencionar algunos; y el segundo concepto, la *transición*, se define como una etapa de evolución que “se caracteriza por tres fases: *separación*, *limen* y *agregación*” (Turner, 1988. P. 101). Para el primero de los casos, es decir la *separación*, el ritual de la muerte es un ejemplo cotidiano, mientras que para el ritual de *agregación* o también conocido como *incorporación*, el matrimonio es una muestra clara de ello, sin embargo, ambas categorías pudieran utilizarse para el análisis de cualquier ritual. No obstante, el ritual liminal no alude a un solo proceso como los anteriores, se refiere más bien a una transición este ambos, es decir “la separación de una posición y la reincorporación a una nueva... con unas características concretas y una gran riqueza simbólica que varía en base al contexto sociocultural de los grupos que lo protagonizan” (Valle, 1987. P. 8).

Los atributos que se otorgan a la liminalidad o a las personas liminales son ambiguos, ya que en esta condición dichas personas quedan fuera de cualquier sistema de categorías socialmente establecidas. Los sujetos liminales no se pueden ubicar en posiciones determinadas o dispuestas por leyes, costumbres, convenciones o ideologías; son más bien personas al margen o al límite como su denominación sugiere, cuya conducta suele ser pasiva o sumisa. “Sus ambiguos e indefinidos atributos se expresan por medio de una amplia variedad de símbolos en todas aquellas sociedades que ritualizan las transiciones sociales y culturales” (p. 102). Es así como a la liminalidad se le puede ejemplificar con “la muerte, con el encontrarse en el útero, con la invisibilidad, la oscuridad, la bisexualidad, la soledad o los eclipses” (Turner, 1988. P. 102), por mencionar algunos casos. Según Aguiló (2012) un suceso liminar es:

Un conjunto de acciones en torno a un núcleo de actividad... En él se genera el ambiente y circunstancias propicias para que la transformación liminar prolifere. El episodio suscita trabajos, cargas y emociones que generan... estados liminares: unos estados de gnosis, purificación e instrucción. Los estados liminares permiten vivenciar desde la interioridad la transformación (párr. 4).

Turner otorga a los entes o rituales liminales tres características: ambigüedad, invisibilidad y carencia, esto es coincidente con la catalogación que se les otorga a estos sujetos, a quienes se considera como seres sin estatus, que no pertenecen ni a un estado ni a otro, es por ello por lo que algunos los consideran como desposeídos, como entes “en el limbo”.

En un contexto actual, mediante estos planteamientos pueden explicarse múltiples fenómenos de no aceptación a sociedades minoritarias o comunidades marginadas, tales como personas homosexuales, bisexuales o transgénero por mencionar algunas, personas con discapacidad, madres solteras, adultos mayores, comunidades indígenas u otras, mismas que pueden analizarse por un lado desde el punto de vista de las posibilidades de cambio que

contienen, y por otro de los cambios que la sociedad tiene que llevar a cabo para admitirlas como entes o comunidades en estados en sí.

De igual manera Turner plantea y explica el concepto de *communitas* y establece que existen dos “modelos” principales de interacción humana, el primero de una sociedad con un sistema estructurado, diferenciado, donde existen posiciones políticas, jurídicas y económicas que separan o categorizan a los individuos mediante estatus o jerarquías; y también expresa un segundo modelo, el cual es reconocible en la fase liminal, como la sociedad en comunidad, sin estructurar y relativamente indiferenciada, donde hay individuos semejantes que se apegan a una autoridad universal o común. Para Turner (1988) la *communitas* surge donde no rige la estructura social, sino una naturaleza espontánea, concreta e inmediata en oposición a la naturaleza regida por la norma, institucionalizada y abstracta de la estructura social.

Es interesante trasladar al contexto marco de esta investigación, la postura de Turner, sus conceptos, y tratar de explicar mediante su perspectiva algunos de los fenómenos, o rituales, que suceden en una comunidad educativa de artistas a nivel superior, ya que en muchos de los escenarios de situaciones cotidianas los actores de este contexto pueden catalogarse como seres liminales, los cuales dentro su sociedad macro son seres ambiguos y en ocasiones invisibles, los cuales se encuentran en el margen de un estado, pero no encajan en él, y que tampoco logran trasladarse a un estado fijo. Es por tanto que los conceptos de liminalidad y *communitas* de Turner resultan atractivos para la explicación y desarrollo del presente estudio.

3. Metodología de Investigación

Partiendo del origen y objetivo de esta investigación, tomar la decisión sobre la metodología a utilizar implicó, como cada una de las decisiones, analizar los elementos y prioridades, así como la pertinencia de la elección. Esta investigación es de naturaleza cualitativa al enfocarse en los fenómenos de una comunidad en la que se presentan múltiples procesos personales, sociales y académicos, mismos que en este estudio se busca conocer y explicar.

Según Corbin (2016), las características requeridas para que un método sea considerado cualitativo se enlistan en 11 puntos:

1. Análisis de lo particular a lo general.
2. Abstracción y reducción.
3. Validez de las formas variadas de hallazgos.
4. Equilibrio entre arte y ciencia. Creatividad.
5. Pensamiento crítico, deductivo, analítico, proactivo.
6. Elemento artístico para la toma de decisiones. Responsabilidad
7. Adaptabilidad. No reglas fijas.
8. Voz de los participantes de la investigación.
9. Interpretación asertiva.
10. Estar dispuesto a comprometerse con la investigación y con el tiempo que implica el seguimiento del método.
11. Reconocimiento de que la teoría se construye y no emerge.

El método elegido para alcanzar los fines de esta investigación es la Teoría fundamentada (TF), método que cumple con los elementos sistemáticos de una investigación cualitativa tal como diversos autores detallan. Este método no solamente sirve para describir fenómenos, sino para crear conocimiento desde la experiencia de los participantes. Suele considerarse como un proceso tardado, complejo, y que requiere ciertas habilidades e inversión considerable de recursos humanos y tiempo, pero con resultados valiosos y pertinentes. Chun Tie, Birks y Francis (2019) expresan “la teoría no se descubre; más bien, la teoría es construida por el investigador que ve el mundo a través de su propia lente particular” (p. 3).

Habiendo revisado las características anteriores, que reafirman la calidad cualitativa de la TF, resulta interesante conocer de dónde surge este método y quiénes fueron sus iniciadores.

Orígenes del Método: Teoría Fundamentada

El método Teoría Fundamentada fue desarrollado en la década de los años 60, por los investigadores Barney G. Glaser, proveniente del departamento de sociología de la Universidad de Columbia y Anselm L. Strauss del departamento de sociología de la Universidad de Chicago. Strauss estaba relacionado con el liderazgo intelectual de Robert Park, quien a su vez reconoce la influencia de Georg Simmel, y también con el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer; mientras que Glaser con la estadística descriptiva, con la metodología cuantitativa de Paul Lazarsfeld y con la propuesta de teorías de alcance medio de Robert K. Merton (Soneira en Vasilachis, 2006).

Haciendo un recorrido cronológico del acontecer y de cuándo Glaser y Strauss llegaron a fundar juntos este importante método, Soneira en Vasilachis (2006) presenta una serie de acontecimientos que relatan esta senda, así como también Birks y Mills (2011) dejan en claro cuáles son considerados los textos seminales de este método. Ver [anexo 3.1](#).

En el libro de 1967, año en que se considera el nacimiento oficial de este método, cuando Glaser y Strauss publican *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, explican cómo la teoría podría generarse de forma inductiva y mediante estudios cualitativos, defendiendo su rigor y validez, desafiando las creencias tradicionalistas y perspectivas de la época las cuales se inclinaban por el método deductivo y cuantitativo (Chun Tie, Birks, & Francis, 2019).

Ambas tradiciones, la de Glaser y la de Strauss se conjugaron en una original síntesis que “puede definirse como una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada en información sistemáticamente recogida y analizada” (Soneira en Vasilachis, 2006, p. 153).

Por su parte, Reichertz en Bryant (2019) hace referencia a cinco variantes, con respecto a su desarrollo y las generaciones de la TF, cronológicamente son:

1. Inductiva, década de 1960. Representantes Glaser y Strauss
2. Clásica, década de 1980. Strauss, y Corbin posteriormente.
3. Prescriptiva positivista, 1990-1998. Strauss y Corbin. <Precisión. Se vincula a esta con el actual uso de software especializado>
4. Constructivista, inició en los 90. Charmaz.
5. Situacional posmoderna. Clarke. <No solo concierne a personas o sus perspectivas, sino también a artefactos, prácticas y discursos>

Concepciones y Principales Elementos de la Teoría Fundamentada

Según Corbin (2016) la Teoría Fundamentada surge con el fin de construir teoría, o mejor dicho un modelo explicativo a partir de datos obtenidos y analizados sistemáticamente mediante la estrategia que se conoce como método de análisis comparativo. Inicialmente la TF se enfocó al campo de la sociología, para posteriormente abrirse a diversas disciplinas como los negocios y la enfermería, y también derivó en distintos enfoques como el constructivista.

Para iniciar en este apartado, cabe destacar que las concepciones y definiciones de la Teoría Fundamentada son tan diversas como cruciales para el entendimiento y correcto desarrollo del sistema. Los autores que han empleado la TF en sus proyectos y que han analizado la manera en que esta se pone en práctica, la definen con conceptos e ideas afines en algunos casos, sin embargo, es interesante conocer puntualmente sus perspectivas, mismas que se concentran en la tabla 2, siempre reiterando que la TF representa tanto un método como un producto final. Para Birks y Mills (2015) la TF es uno de los diseños de investigación más populares del mundo, no solo hay muchas de publicaciones que reportan sobre estudios que utilizan este método, sino que también hay una colección de textos seminales que los investigadores pueden usar para guiar su estudio y garantizar el rigor de su trabajo.

Tabla 2.

Definiciones de Teoría Fundamentada según principales especialistas en Chun Tie, Birks y Francis, 2019 (p. 3).

Autor	Definición
Strauss y Corbin (1998)	Teoría que derivada de datos recopilados y analizados sistemáticamente a través del proceso investigación.
Glaser y Holton (2004)	Conjunto de hipótesis conceptuales generadas sistemáticamente para producir una teoría inductiva sobre un área sustantiva.
Charmaz (2006)	Método de realización de investigación cualitativa que se centra en la creación de conceptos marcos o teorías a través de la construcción de análisis inductivo de los datos.
Birks y Mills (2015)	Proceso por el cual la teoría se genera a partir del análisis de los datos.

Nota: Tabla de autoría propia.

En este método “la idea es descubrir conceptos nuevos y si uno llega a la investigación con un marco predefinido, se puede limitar este descubrimiento” (Corbin, 2016, pág. 17). Mediante la flexibilidad y adaptabilidad que caracterizan a la TF se logran hallazgos y recomendaciones que pueden contribuir para el desarrollo y reformación del pensamiento en el área sustantiva de la investigación (Chun Tie, Birks, & Francis, 2019).

La Teoría Fundamentada, a su vez, se basa en dos grandes estrategias: el método de la comparación constante, y el muestreo teórico. A través del primero el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, con la finalidad de generar teoría; es importante reiterar lo anterior, las tareas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea, y no están encaminadas a comprobar teorías, sino únicamente a demostrar que son loables (Soneira en Vasilachis, 2006). Los autores plantean que esto último se realiza a través de dos procedimientos: 1) Ajuste, es decir que las categorías deben surgir de los datos y ser fácilmente aplicables a ellos; y 2) Funcionamiento, quiere decir que las categorías deben ser

verdaderamente apropiadas y capaces de explicar la conducta en observación. Por su parte, la estrategia de muestreo teórico, mismo que se profundiza en apartados posteriores, es definido como el muestreo que se realiza para descubrir categorías y sus propiedades, y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría, a diferencia del muestreo estadístico que se realiza para obtener evidencia precisa sobre distribuciones de una población entre categorías, que pueden ser utilizadas en descripciones o verificaciones (Glaser y Strauss, 1967, citado por Soneira en Vasilachis, 2006).

A manera de concentrar generalidades sustanciales de la TF la tabla 3 presenta las principales fuentes de información, los tres procesos básicos de análisis, cantidad de participantes, instrumentos de recopilación y análisis, así como el producto cúspide del proceso.

Tabla 3.

Generalidades de la Teoría Fundamentada según Corbin, 2016.

Fuentes de información	Entrevistas, observaciones, documentos o videos con datos cualitativos.
Procesos básicos de análisis	<ol style="list-style-type: none"> 1) Hacer comparaciones constantes. 2) Hacer preguntas generadoras. <p>Muestreo teórico: Se hace con base en conceptos que van evolucionando y no con el criterio de un número de sujetos. Su propósito es desarrollar categorías relevantes en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Las ideas de este muestreo salen de las preguntas que hace el analista sobre los conceptos cuando hace el análisis.</p>
Cantidad de participantes	No existe un número predeterminado; se menciona la saturación debido a la necesidad de contar con la mayor cantidad de material para el análisis.
Instrumento de recopilación y análisis	El mismo investigador.
Producto final	Modelo explicativo. Descripción fundamentada con una serie de conceptos bien desarrollados o teoría que se desarrolla a partir de sus propiedades y dimensiones, incluyendo procesos y variaciones.

Nota: Tabla de autoría propia.

Antes de continuar, es prioritario ahondar en el elemento sensibilidad teórica, mismo que es un concepto característico de esta teoría, Corbin (2016) expresa muy puntual y claramente “conforme se trabaja con los datos, éstos adquieren un significado diferente, a eso me refiero con la sensibilidad teórica” (p. 38-39), y es mediante este elemento que durante el proceso el investigador trabaja con una especie de radar o perceptor, para analizar los datos con una visión amplia de posibilidades, aristas y vertientes, y durante ese análisis le sea posible concatenar ideas, factores o elementos y datos concretos obtenidos, para la toma de decisiones sobre el curso de la investigación y por supuesto, para la construcción de la teoría que es el fin último.

Retomando el proceso metódico de la TF y la revisión de elementos sustanciales en este método, es crucial mantener el rigor investigativo, así como la precisión procesal permanentemente, buscando la excelencia y calidad de los hallazgos. Para la primera etapa de recolección de información, que permitirá posteriormente procesar los datos obtenidos, Corbin (2016) recomienda aspectos puntuales y sustanciales:

- 1) hacer entrevistas abiertas, no estructuradas,
- 2) integrar la observación,
- 3) realizar la cantidad de entrevistas que sean necesarias para desarrollar las categorías,
- 4) mantener presente el análisis para redirigir las entrevistas y la observación incluso, y de esta forma obtener la mayor cantidad de información oportuna.

Como parte de este proceso de obtención debe trabajarse a la par el análisis, como se ha mencionado en párrafos anteriores. Corbin plantea algunas recomendaciones más para el análisis de las entrevistas ([Anexo 3.4](#)).

Como un proceso de registro y fuente de más análisis de la información obtenida, en este método se utiliza de manera muy relevante y frecuente la realización de memos y diagramas, en donde se registre lo realizado y mediante los cuales puedan generarse más preguntas y nuevas

vertientes o categorías incluso. En estos memos se debe conceptualizar más que describir, se plasman conceptos que derivan de los incidentes y también ciertas impresiones resultantes.

Siguiendo con el proceso, y habiendo revisado de manera general diversos conceptos, elementos, e incluso diseños, un momento fundamental en este método es la etapa de la codificación, siendo este uno de los momentos últimos de análisis, Corbin (2016) menciona “al codificar se examinan cuidadosamente los datos y de ahí derivan varios conceptos... la Teoría fundamentada no es un concepto que surgió de la literatura, sino un concepto que surge directamente de los datos” (p. 28).

Reafirmando lo anterior, Glaser y Strauss (1967) en Wagner, Lukassen y Mahlendorf (2010) plantean que la TF es considerada como un método en constante desarrollo, nunca como un producto perfeccionado. El proceso es irreversible, sin embargo, si los conceptos son demasiado específicos, o demasiado generales, pueden remediarse, en el primer caso combinando categorías y obteniendo categorías más generales y, en el segundo caso, desglosando una categoría que es demasiado general en dimensiones o aspectos más específicos. Tal como mencionan Birks y Mills (2015. P. 10):

Existen varios términos que se utilizan para describir la codificación en la TF, lo que puede volverse confuso. En el texto original, Glaser y Strauss (1967) prestaron poca atención a la descripción del proceso de codificación, asumiendo que el lector sabría lo que implica. Desde entonces, el proceso de codificación en los estudios de TF ha tenido fases de ser bastante elaborado (Strauss y Corbin, 1990), para volverse mucho más sencillo en tiempos más recientes (Charmaz, 2012; Charmaz, 2014; Saldana, 2013).

El proceso de codificación, bajo este método de investigación, por sí mismo abarca e implica cuantiosas tareas, acciones y procesos cognitivos, en algunos casos simultáneos y en otros tantos repetitivos (ver [anexo 3.5](#)), que pueden e incluso deben llevarse a cabo en múltiples ocasiones hasta llegar a la saturación y a partir de ella a la construcción de la teoría o modelo

explicativo para el fenómeno estudiado. En ello recae el extensivo trabajo que conlleva la realización de una investigación bajo este método.

Para finalizar este apartado, resulta interesante revisar algunas de las conclusiones expresadas por Soneira en Vasilachis (2006, p. 171) respecto al método TF y sus alcances aplicados a investigaciones realizadas:

- Nacida de la combinación de dos tradiciones intelectuales y académicas distintas de la sociología norteamericana, abarcó no solo el ámbito de esta disciplina, sino que se expandió a las ciencias sociales en general, a la psicología y produjo importantes contribuciones en el campo de la enfermería y la educación.
- Es el método más citado en el mundo por investigadores que hacen investigación cualitativa (Qualitative Data Analysis, QDA), de acuerdo con las búsquedas en bases de datos (Google, Medline, Cinahl, Psyclit, Econlit).
- En general todos los autores coinciden en señalar que puede combinarse provechosamente con otras tradiciones de investigación cualitativa.
- Implica un conjunto de métodos esenciales para el diseño de la investigación, que deben utilizarse para que el producto final se considere una TF (*Birks y Mills, 2015*).

Sistematización del Método y su Relación con la Teoría

Es innegable el debate acerca de la orientación y realización de la revisión de la literatura en la TF (Charmaz, 2006; McGhee *et al.*, 2007; Dunne, 2011). Académicos y estudiantes suelen polemizar sobre el uso de la literatura cuando proponen desarrollar un proyecto de investigación usando Teoría Fundamentada (Bryant, 2009) y no se diga para estudiantes de posgrado ya que reciben señales cruzadas respecto a la TF, lo cual en la mayoría de los casos les genera confusión, y dudan sobre cómo y cuándo realizar una revisión de la literatura en su estudio (Urquhart y Fernández, 2006; Bryant y Charmaz, 2007). A pesar de que los teóricos que dan

sustento a la TF coinciden en el innegable valor de realizar una revisión de la literatura, la duda principal recae sobre cuándo y cómo llevar a cabo dicha revisión (Charmaz, 2006; Dunne, 2011). ¿Debería realizarse la revisión de la literatura antes del trabajo de campo? ¿Debería hacerse al final del proceso de análisis? ¿Son todas las teorías existentes relevantes para el proceso de investigación? A continuación, se presentan algunas ideas en torno a las fases, o también llamadas olas de la TF, y cómo abordan el uso de conceptos existentes.

La revisión de literatura sigue siendo motivo de debate en la TF ya que, por un lado, hay autores que adoptan posiciones contrarias, tal vez de acuerdo con la ola que les influye más, y por el otro, la TF no suele ser un método que proponga seguir un único camino para llevar a cabo una revisión de la literatura. Los más alineados con la visión original, consideran que no es necesario realizarla desde el principio del proceso de investigación (Glaser y Holton, 2004; Nathaniel, 2006), mientras que los más contemporáneos como Strauss y Corbin (1990, 1998) o Kathy Charmaz (2006, 2008) creen que es evidente la necesidad de llevar a cabo una revisión de la literatura al principio del proceso de investigación y luego ampliarla en el diálogo teórico-empírico ya que la construcción conceptual del fenómeno, o teoría, haya surgido.

La primera ola, la Teoría Fundamentada de Glaser, admite la influencia del interaccionismo simbólico a través de la escuela de Chicago y su colega Anselm Strauss. En la versión seminal de 1967 se propone de manera ambigua que la TF puede combinar datos cualitativos y cuantitativos (Holton, 2008). Desde la perspectiva de Glaser, vista como una metodología de investigación general, la TF no está restringida a ninguna perspectiva epistemológica u ontológica particularmente; más bien, puede abrir la puerta para cualquier perspectiva filosófica adoptada por el investigador (Holton, 2008).

Dice Glaser que un investigador que realice TF está libre de cualquier suposición filosófica durante todo el proceso de investigación. Glaser, como fundador de la TF y firme representante de la primera ola, nunca rompe con la idea de considerar al investigador como un

observador neutral que no tiene en cuenta el contexto situacional del que surgen los datos, sostiene que, ni marcos teóricos, ni la formulación del problema o las preguntas de investigación deben guiar al investigador al ingresar al área sustantiva, el investigador debe adoptar una posición de inicio, de arranque, de comienzo, que permita encontrar el problema de investigación en el área de estudio, problema que no se establece al principio del proceso de investigación (Glaser, 2018). El objetivo de esta forma seminal de realizar TF es evitar imponer conceptos preconcebidos que puedan sesgar la construcción de explicación o teoría emergente (Nathaniel, 2006; Holton, 2008), sino más bien ir directamente a los datos, manteniéndose con una mentalidad abierta hacia lo que está sucediendo en el área de estudio, evitando contaminarlos (Hallberg, 2010; McCallin, 2006). En este sentido, tener una mente abierta significa ser capaz de actuar con curiosidad y sensibilidad ante lo que surja (Luckerhoff y Guillemette, 2011). No se revisan ideas teóricas porque el investigador entra en campo lo más pronto posible y trata de hacer emerger esas ideas centrales (Holton, 2008). Dejar de lado ideas preconcebidas y marcos teóricos ayuda a no contrastar lo que ya se sabía con lo que se genera y con ello se garantiza el surgimiento de las categorías emergentes y la credibilidad de la investigación (Glaser, 1992). Para él, el investigador debe permitir que los datos se expresen por sí mismos y tratar de entender la realidad manteniendo la objetividad en lugar de adoptar una orientación interpretativa. Esta postura fue un pilar en 1967, aunque se fue ajustando con el tiempo, por lo que es imperioso revisar las actualizaciones teórico-metodológicas.

Glaser y Holton (2004) asumen que realizar la revisión de literatura al principio del proceso de investigación es una pérdida de tiempo y el investigador corre el riesgo de leer sobre ideas que no sean conducentes. Esta idea de suspensión temporal de la literatura como le llaman Luckerhoff y Guillemette (2011) se basa en el texto seminal de Glaser y Strauss que propone asegurar la emergencia de categorías, en lugar de forzarlas, a partir de los datos sin ninguna contaminación de marcos preconcebidos como se ha mencionado.

Soneira en Vasilachis (2006) destaca la importancia de que el fenómeno central decanta a partir de la identificación de una categoría central y sus relaciones, y es también a partir de este punto que se puede identificar la literatura relevante. Dentro de esta lógica es muy difícil, por no decir imposible, elaborar a priori un estado del arte bajo esta perspectiva. Por otra parte, los procedimientos de recolección, codificación, análisis, clasificación e interpretación de la información se realizan a lo largo de todo el proceso de investigación, y se operativizan.

De primera instancia, una estrategia efectiva según los autores es, tal cual, ignorar la literatura de teoría y hechos sobre el área en estudio, para asegurar que la emergencia de categorías no se vea “contaminada” por conceptos tal vez más adecuados para diferentes áreas, pero que no se puede anticipar si serán los idóneos para las categorías emergidas, en concreto las aproximaciones y afinidades con la literatura se podrán establecer una vez que hayan surgido las categorías analíticas nucleares (Glaser y Strauss, 1967). El texto base de este método de investigación propone que las teorías deben ser examinadas y relacionadas con el proceso de investigación hasta después de la aparición de la categoría central y sus propiedades. Para esta postura originaria, la literatura será otra fuente de datos que se incorporará en la comparación con la teoría emergente, después de que la categoría central, sus propiedades y otras categorías hayan tenido lugar (Glaser y Holton, 2004; Holton, 2008).

Por otra parte, en la segunda ola, con un Anselm Strauss distanciado de Bernie Glaser, Strauss y Corbin (1990) adoptan una postura diferente y señalando que hay diferencia entre una mente abierta y una mente vacía, abogan por refutar la abstinencia de la literatura (Dunne, 2011). Argumentan que es valioso llevar a cabo una revisión de la literatura en las etapas iniciales del proceso de investigación y creen importante que el investigador aporte al proyecto de investigación sus propios antecedentes multidisciplinarios. Strauss y Corbin (1990, 1998) aconsejan utilizar experiencias personales y profesionales, sugerencias profesionales, literatura profesional o técnica para fortalecer el propio estudio de investigación (McClann y Clark, 2003).

Incluso recomiendan el uso o inclusión de literatura no específicamente técnica, ya que contempla información sobre el contexto en el que las personas operan (Mills *et al.*, 2006). Sin embargo, es importante destacar que Strauss y Corbin (1990, 1998) no proponen una extensa revisión de la literatura antes de la aparición de la categoría central, cuestión similar a lo último expresado en la primera ola. Defendían su argumento de no querer estar tan inmersos en la literatura como para estar limitados, e incluso agobiados en términos de esfuerzos creativos por haberse adentrado al conocimiento de la literatura (Strauss y Corbin, 1990). Las lecturas iniciales permiten estimular la sensibilidad teórica, plantear preguntas importantes, dirigir la selección de participantes, conocido como muestreo teórico, y proporcionar una fuente secundaria de datos y validez de la investigación (McGhee *et al.*, 2007). Para Strauss y Corbin, es valiosa la revisión de literatura, pero demarcan que no debe regir las acciones de indagación, ciñendo el desarrollo del proyecto, por lo que sugieren que la revisión extensa de literatura se realice hasta el final del análisis de la investigación.

Según los académicos de la tercera ola de la TF, también llamada constructivista, la cimentación del modelo que explica el fenómeno, o teoría, se construye dentro de la interacción continua entre el investigador y los participantes, por lo que emplear literatura relevante en las etapas iniciales del proceso de investigación ayuda a identificar el problema de investigación. Es pertinente decir que Charmaz (2006), al igual que Strauss y Corbin (2008), advierte que es importante evitar el uso extenso de la literatura antes de la recopilación y análisis de datos. Kathy Charmaz, como autora clave de la tercera ola, aboga por una revisión breve y relevante relacionada con el área sustantiva para que el investigador pueda utilizar críticamente la literatura y luego volver a ella después de completar el análisis. Propone analizar trabajos relevantes relacionados con su problema de investigación específico y luego se desarrolle una teoría fundamentada (Charmaz, 2006). En su opinión, el investigador puede evaluar y sintetizar trabajos anteriores en el área de estudio. De manera similar, Urquhart y Fernandez (2006) proponen llevar a cabo una revisión de literatura preliminar para explorar teorías existentes

concernientes al área sustantiva, pero sostienen que la revisión principal de la literatura se refina ya que aparece la categoría central.

A manera de síntesis se puede decir que las olas dos y tres, es decir, la de Strauss y la Constructivista de Charmaz han abogado por una revisión de la literatura inicial, mientras que la postura de Glaser es una inducción ambigua y *naïve* (Charmaz, 2006). La principal razón de realizar una sólida revisión inicial de literatura es evitar, como coloquialmente se expresa, reinventar la rueda (Thornberg, 2012), al descubrir lo que ya se ha descubierto y encontrar problemas de investigación o preguntas de investigación ya respondidas. Por último, para balancear los argumentos en favor y contra del uso de la teoría, es pertinente decir que será el académico/investigador, el agente determinante, quien ejercite su capacidad de atender el proyecto de investigación, siendo sensible y reflexivo, con respecto a lo que emerja en los datos y sobre los elementos que componen las teorías existentes. En pocas palabras, en cualquiera de las tres olas o etapas principales de la TF: 1) Glaser, 2) Strauss / Corbin o 3) Charmaz o Constructivista, es importante que el investigador sepa cómo y cuándo utilizar la literatura existente (Dunne, 2011) y dejarlo claro para evitar confusiones.

Esta investigación tomó argumentos de las posturas evolucionada y constructivista, rescatando lo esencial que puede proporcionar una revisión inicial base para guiar los fundamentos teóricos de esta, sin perder el foco de que es durante el trabajo de campo, y etapas de procesamiento de la información, cuando en conjunto con los participantes surgen y se construyen en conjunto las categorías estructurales del modelo explicativo.

De manera oportuna, como recapitulación de la sistematización del proceso de investigación de la TF, es interesante y claro el planteamiento de Soneira en Vasilachis (2006), ellos lo sintetizan en los siguientes pasos:

1. Recolección de la información teórica (conceptual)
2. Primera obtención de información con los participantes (entrevistas)

3. Registrar y organizar la información mediante las herramientas o estrategias adecuadas
4. Destinar un momento a la primera reflexión panorámica de lo realizado
5. Primer análisis a profundidad
6. Iniciar la categorización y codificación
7. A partir de los datos obtenidos, redirigir la siguiente ronda de entrevistas y nuevo análisis (se repite este proceso las veces que el investigador considere necesarias hasta la saturación de los conceptos).
8. Una vez concluidos los procesos de análisis, inicia la integración final, la cual Corbin (2016) lo describe como “entretejer todas las categorías para lograr un marco teórico, es el paso final del análisis y aquel que da lugar a la teoría” (p. 48).

Como se ha mencionado, cada investigación y cada investigador es quien, con base en la naturaleza de su contexto y estudio, regula, desarrolla y determina su proceso, mediante la sensibilidad teórica característica de este método.

Finalmente, volteando la mirada hacia la perspectiva teórica que plantea el presente estudio, históricamente la TF ha estado vinculada con el interaccionismo simbólico, incluso como se ha mencionado, la etapa evolucionada de la TF hace alusión a esta relación. En una recopilación de ideas originales de Strauss y Corbin conocida como “el capítulo perdido”, constituida por 16 supuestos se declara: “Los supuestos provienen de una perspectiva de interaccionismo simbólico de la vida social, que incluye temas de significado, acción e interacción, yo y perspectivas” (párr. 1). Entre los supuestos destaca el yo implícito en todos los métodos esenciales de la TF, sin embargo, es en el acto de interpretar y en el desarrollo de la sensibilidad teórica donde predomina el concepto interaccionista simbólico del yo. El proceso de atribuir significado a los datos corresponde a los métodos esenciales codificación inicial y codificación intermedia, durante estas fases el investigador atribuye significado a los datos mediante el uso de códigos, no obstante, atribuir significado no es un acto aislado, a través del

proceso de comparar constantemente códigos de datos y categorías que el investigador interactúa con los datos, reevaluando continuamente el significado de que está hallando o está sucediendo (Chamberlain-Salaun, Mills, & Usher, 2013).

Según Wagner, Lukassen y Mahlendorf (2010) el uso correcto de la TF requiere estudios profundos de teoría sociológica para evitar malas interpretaciones, en este caso del interaccionismo simbólico, además de que no se debe subestimar el esfuerzo necesario para comprender los conceptos multifacéticos, y en parte controvertidos, de la TF.

La presente investigación se nutre de estudios que han sostenido la conjunción del interaccionismo simbólico con la TF, dirigiendo dichos aportes y experiencias hacia la construcción de la propia teoría sustantiva de la temática en cuestión: el sentido de pertenencia en una comunidad de artistas en contexto de educación superior; por supuesto enriqueciendo con las perspectivas teóricas abordadas durante la investigación como se ha planteado en el debate del presente apartado.

Técnicas para el Trabajo de Campo

Esta investigación recurrió a dos técnicas principales de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y *snaplogs*, con esta combinación de herramientas fue posible acceder a perspectivas profundas y diversas sobre las experiencias de los participantes. Mientras las entrevistas facilitaron un diálogo reflexivo que profundizó en trayectorias, relaciones y valores compartidos, los *snaplogs* permitieron de manera visual y simbólica expresar aquello que no siempre se articula verbalmente. Ambas técnicas elegidas desde una decisión sustentada en sus alcances, sus características y principalmente el perfil de los participantes y la investigación en cuestión.

Entrevista Semiestructurada

Una entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de datos utilizada en la investigación cualitativa y en ciencias sociales. Se trata de una forma de entrevista que combina elementos de una entrevista estructurada y una entrevista no estructurada. En una entrevista semiestructurada, el entrevistador tiene una guía o un conjunto de preguntas predefinidas, pero también se le permite explorar temas y preguntas adicionales durante la entrevista, de acuerdo con las respuestas y la dinámica de la conversación. A diferencia de una entrevista estructurada, donde las preguntas son fijas y se formulan de la misma manera para todos los participantes, en una entrevista semiestructurada se busca una mayor flexibilidad para adaptarse a las necesidades y perspectivas individuales de los entrevistados. La guía de preguntas proporciona un marco general para la entrevista, pero permite que se realicen preguntas de seguimiento, se profundice en temas específicos o se aborden aspectos que surjan durante la conversación. Al tener una estructura básica pero flexible, se puede explorar una variedad de temas y permitir que los participantes aporten su conocimiento y perspectivas individuales. Aunque las preguntas están ordenadas, los participantes pueden responder libremente (Tejero, 2021).

En otras palabras, una entrevista semiestructurada es una técnica de investigación que combina preguntas predefinidas con la flexibilidad para explorar temas adicionales durante la entrevista. Es una herramienta valiosa para obtener datos a profundidad y contextualizados durante estudios cualitativos.

Snaplog

Los *snaplogs* son una técnica de investigación visual cualitativa que combina fotografías tomadas por los propios participantes con textos breves que las acompañan. Esta metodología permite explorar y documentar dimensiones subjetivas y complejas de fenómenos sociales, especialmente en contextos educativos, artísticos y laborales (Filstad *et al.*, 2019; Bramming *et al.*, 2012). Su carácter performativo y reflexivo facilita la representación de emociones, prácticas cotidianas, relaciones y vínculos con los espacios, desde la perspectiva situada de quienes integran la comunidad. Tal como lo subrayan Vince y Warren (2011), el uso de imágenes en investigación organizacional permite incorporar dimensiones estéticas y afectivas de la experiencia, frecuentemente invisibilizadas en métodos más estructurados.

Los *snaplogs* resultaron especialmente pertinentes para este estudio debido al perfil de los participantes: artistas, docentes y estudiantes del ámbito de las artes, cuya expresión simbólica y sensibilidad estética son centrales en su experiencia formativa y profesional. Al permitir la representación libre, situada y espontánea de lo que significa pertenecer a una comunidad artística, esta técnica favorece una comprensión más rica de los sentidos individuales y colectivos de pertenencia. Su estructura no directiva evita la imposición de categorías externas y prioriza la mirada de los propios sujetos, respetando la diversidad de trayectorias y voces.

Desde una perspectiva teórico-metodológica, los *snaplogs* se sostienen en los fundamentos de la Teoría Fundamentada Visual [TFV], una extensión de la teoría fundamentada clásica que incorpora imágenes, objetos y mapas conceptuales en el proceso de análisis (Ligita *et al.*, 2020; Konecki, 2011). Esta perspectiva propone una lógica inductiva para construir categorías sustantivas a partir de datos visuales y escritos, aplicando procesos de codificación, memos, análisis estructural del producto visual y construcción de relaciones teóricas (Knigge & Cope, 2006). La TFV, aunque metodológicamente compleja, permite una

mayor profundidad en la investigación cualitativa, especialmente en campos donde lo simbólico, lo estético y lo emocional tienen un lugar destacado, como en las comunidades artísticas (Silverio *et al.*, 2020).

Así, la elección de los *snaplogs* se justifica no solo por su afinidad con los lenguajes propios de los participantes, sino también por su potencial para captar dimensiones materiales, simbólicas y afectivas de la pertenencia. En este sentido, la flexibilidad metodológica enriquece la investigación al capturar experiencias humanas en sus múltiples capas y al ampliar las posibilidades de análisis contextualizado. En un entorno fluido, creativo y horizontal como el de una comunidad artística educativa, esta combinación de técnicas permite construir una narrativa más matizada, plural y situada sobre lo que significa pertenecer.

No obstante, se reconoce que esta técnica no está exenta de críticas. Algunos autores advierten que su aplicación depende en gran medida de las interpretaciones del investigador, lo que puede introducir sesgos si no se integran adecuadamente las voces de los participantes (Filstad *et al.*, 2019). A pesar de ello, los beneficios que ofrece para capturar la complejidad del fenómeno estudiado la convierten en una herramienta metodológicamente válida y sustantivamente valiosa para el presente estudio.

Software Especializado para el Tratamiento de la Información: DEDOOSE

Dedoose es una plataforma en línea diseñada para la gestión y análisis de datos cualitativos y mixtos, siendo una herramienta poderosa para investigadores que buscan optimizar el proceso de organización, análisis e interpretación de grandes volúmenes de datos en sus investigaciones. Acepta información en diversos formatos digitales, como entrevistas, encuestas, documentos, imágenes y videos, y puede utilizarse bajo una modalidad gratuita con ciertas limitaciones en funciones, mientras que la versión de paga desbloquea diversas posibilidades para el tratamiento de la información. Su interfaz intuitiva permite a los investigadores importar datos,

crear códigos y categorías, y aplicar estos códigos de manera manual o automática a los datos. Además, Dedoose ofrece una amplia gama de funciones analíticas que incluyen la visualización de datos mediante gráficos interactivos, el análisis de patrones y tendencias, y la comparación entre diferentes conjuntos de datos, siendo especialmente útil para investigaciones complejas que requieren un enfoque multidimensional. La plataforma también garantiza la seguridad y confidencialidad de los datos mediante protocolos de encriptación y opciones de acceso controlado (Dedoose, s/f).

Además de sus capacidades analíticas, Dedoose es altamente colaborativa, permitiendo a múltiples usuarios trabajar en el mismo proyecto simultáneamente desde diferentes ubicaciones. Esto es particularmente valioso para equipos de investigación que necesitan coordinar y compartir su trabajo en tiempo real y fue un factor esencial para el desarrollo, revisión y asesoría de este proyecto.

Por tanto, Dedoose no sólo optimiza el proceso de análisis de datos cualitativos y mixtos, sino que también mejora la eficiencia y colaboración entre investigadores, haciendo posible llevar a cabo estudios complejos con mayor precisión y cohesión. Por todas estas cualidades y beneficios al manejar grandes cantidades de información, Dedoose fue elegida como herramienta para esta investigación, tanto por su estilo tradicional de codificación como por el análisis avanzado de datos.

Consideraciones Éticas

En el desarrollo de esta tesis, se sostiene la premisa fundamental de que el conocimiento no es una entidad estática, sino más bien una construcción activa e interpretativa, influida por la interacción dinámica entre el investigador y los participantes. Según González, A. (2002), los evaluadores/investigadores deben ser ciudadanos con habilidades y disposición para la comunicación, para reflexionar y analizar, pero principalmente para comprender y tener en

cuenta los valores, prioridades, inquietudes y vulnerabilidad de los participantes de una investigación.

La elección del número de participantes se rige por un criterio cualitativo, priorizando las necesidades inherentes al proceso de conocimiento, más allá de la cuantificación o algo meramente numérico. En todo momento, se reconoce y respeta la dignidad de las personas involucradas, tanto del investigador como de los participantes, considerando la comprensión, el protagonismo y la cultura como el núcleo central de la acción investigadora.

Se prioriza el respeto a la individualidad, reconociendo la singularidad de cada persona en el proceso de investigación. La ética de la comunicación se sostiene como un pilar fundamental, fomentando el diálogo auténtico y garantizando el consentimiento informado de todos los participantes, asegurando así la transparencia y la integridad en cada fase de la investigación.

La discusión sobre la ética en la investigación cualitativa deberá ser un asunto más amplio y plural, y no meramente un asunto de “gente de la academia”. En este marco ético, se busca no solo generar conocimiento significativo, sino también contribuir al bienestar y al respeto integral de aquellos que participan en este proceso de construcción y exploración del saber (González, A. 2002).

Descripción del Contexto

La comunidad en donde se desarrolla el presente estudio se ubica en el Estado de Yucatán, al sureste de la República mexicana, reconocida por su geografía, su cultura indígena Maya y sus zonas arqueológicas. Cuenta con alrededor de 2.3 millones de habitantes y una distribución geopolítica de 106 municipios. Su capital, la ciudad de Mérida cuenta con 995 mil habitantes según el censo de 2020 (INEGI, 2021). Y a partir de este mismo censo se resaltó que “los indicadores en economía, educación, migración, salud y participación laboral, entre

otros...colocan a Yucatán como uno de los estados más seguros y competitivos, así como de mayor crecimiento económico y calidad de vida, del país” (Gobierno del Estado de Yucatán, 2021. Párr. 1).

La sociedad yucateca es considerada como generadora y consumidora de arte a nivel local, nacional e internacional, según el portal oficial de su gobierno “desde sus raíces históricas, Yucatán y los yucatecos han dado señaladas muestras de su vocación por la cultura y las artes” (Gobierno del Estado de Yucatán. SEDECULTA., 2021. Párr. 1).

En el ámbito cultural, la ciudad de Mérida ha sido designada en dos ocasiones como Capital Americana de la Cultura, siendo la primera en recibir este reconocimiento en el año 2000, y por segunda ocasión en el 2017, nombramiento que impulsa y promueve a nivel continental la cultura de la ciudad designada. Este galardón se funda en 1998 como una organización acreditada ante la Organización de los Estados Americanos (OEA) y con el reconocimiento de los parlamentos latinoamericano y europeo “con el objetivo de contribuir a un mejor conocimiento entre los pueblos del continente americano, respetando su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común; cohesionar internamente y proyectar internacionalmente” (CAC, 2021. Párr. 1).

Respecto a instituciones educación superior [IES] Yucatán cuenta con cerca de 100 organismos, de los cuales 80 son instituciones privadas con RVOE registrados en el estado, y otras 20 entre públicas o descentralizadas, tal como la Universidad Autónoma de Yucatán, conformando así al sistema de educación del estado. (Gobierno del Estado de Yucatán. SIIES., 2021.). En la capital yucateca se ubican 43 de estas IES (Ayuntamiento de Mérida. s/f.). Lo más destacable de esto, es que sólo una de las instituciones existentes se enfoca a la impartición de programas académicos de Arte a nivel superior.

Desde inicios del presente siglo, en el estado, la profesionalización de las prácticas artísticas ha tenido un gran auge e interés por la comunidad artística local, sin embargo, como

se ha mencionado en capítulos anteriores, es por muchos otros desconocida o ignorada, y en definitiva escasamente estudiada. Es por tanto que este trabajo se desarrolla dentro de la comunidad de artistas que convergen en el contexto de educación superior en Yucatán; comunidad conformada por docentes, egresados, estudiantes y artistas en vinculación.

Generalidades Contextuales de la Comunidad

Podría decirse que cada la comunidad se encuentra subdividida según la especialidad artística a la que pertenezcan, y cada una engloba un “mundo” diferente, es decir una subdivisión en comunidades diferentes, a pesar de que actualmente se encuentren geográfica u organizacionalmente en el mismo espacio, mas no siempre en las mismas condiciones o circunstancias. Por lo anterior resulta interesante conocer los rasgos de cada una de las cuatro áreas artísticas en las que se encuentran inmersos los participantes de esta investigación, sin embargo, en el interés de preservar la confidencialidad reiterada y de que en realidad se trata de un ejercicio académico de interés y no algo de primera necesidad para el proyecto, basta con señalar cuáles son estas y dar un muy breve bosquejo de sus características. Las comunidades son: 1) artes visuales, 2) música, 3) teatro, y 4) danza.

Los integrantes de la comunidad de artistas visuales se caracterizan por estar en permanente creación de obra. La relación entre maestros y estudiantes se distingue por la admiración, el respeto y la confianza, construida a partir del tiempo compartido en talleres de fotografía, pintura o grabado, donde se concentra una gran carga horaria curricular y extracurricular. Esta convivencia, orientada por docentes-mentores, genera una especie de familia artística, donde predomina la camaradería y el trabajo en equipo. Incluso cuando los proyectos son individuales, se percibe un ambiente de fraternidad entre compañeros y una constante guía por parte de los profesores, quienes en muchos casos transforman su función en una especie de adopción simbólica de sus tutorados. Sin perder de vista los límites y funciones de cada persona, esta comunidad converge en un entorno de solidaridad, unión y pertenencia.

En la comunidad de música, los maestros suelen estar activos en el mundo artístico, ya sea como intérpretes, directores o gestores de agrupaciones locales y nacionales. Los estudiantes, desde etapas tempranas de su formación, también se integran a estas agrupaciones, ya sea por invitación o por motivos económicos. Esta inserción temprana en la vida artística profesional permite que los jóvenes músicos compartan la visión de sus mentores e inicien de forma acelerada su incorporación al medio artístico local, lo que distingue notablemente a esta comunidad.

La comunidad de teatro, o “los teatreros”, como ellos mismos se llaman, constituye una sociedad muy particular, donde predomina la unión, el compañerismo y la solidaridad. Existe un deseo constante por construir un mundo ideal de igualdad y valores compartidos; sin embargo, al reconocer que esto no siempre es posible, muchos de sus integrantes adoptan como impulso cotidiano la lucha constante por acercarse a ese ideal. La gente de teatro se caracteriza por su actitud propositiva y un toque de rebeldía. Defienden con firmeza el humanismo como ideología y estandarte, en su afán por rescatar la esencia de cada individuo, enaltecer sus capacidades y atender sus necesidades. Muchas veces, esta motivación es también el origen de su creación artística. Una parte significativa del profesorado en teatro también participa en la comunidad escénica estatal, lo que mantiene su vigencia en escenarios y proyectos de gestión cultural tanto locales como nacionales. Esta cercanía con artistas en activo favorece que los estudiantes se integren a procesos creativos reales que, en muchos casos, se convierten en antesala de su futura inserción laboral.

La comunidad de danza cuenta con una historia rica y profunda en el estado. Por ejemplo, la escuela de danza clásica local fue fundada hace más de 80 años. En un plano más artístico y cultural que académico, múltiples compañías de danza folclórica, contemporánea y popular han operado durante décadas, ofreciendo espacios para quienes practican esta disciplina y para quienes han aspirado a una carrera profesional en ella, incluso cuando esta no

era del todo reconocida socialmente como una profesión. La sociedad yucateca ha sido, a lo largo del tiempo, tanto impulsora como consumidora de la danza, desde la infancia hasta la adultez.

En cuanto al perfil de sus integrantes, destaca el respeto, la disciplina y la claridad en los roles de maestro y alumno, elementos heredados de los métodos clásicos de enseñanza que perduran hasta hoy. Es manifiesta la admiración de los estudiantes hacia los docentes que, desde su rol pedagógico, han formado bailarines de alto nivel, tanto en entornos profesionales como en proyectos no formales. Estos últimos, cuando se realizan con calidad y compromiso, representan un aporte social valioso para la región.

Estas cuatro comunidades disciplinares conforman el universo de referencia de la presente investigación. No se busca analizarlas por separado ni comparar sus lógicas internas, sino entenderlas como partes constitutivas de una comunidad artística universitaria más amplia, en la que los procesos de pertenencia se entrelazan con experiencias compartidas, trayectorias cruzadas y redes interdisciplinares que rebasan los límites de cada área.

Una de las primeras coincidencias existentes tiene que ver con los modos de ingreso y permanencia en la comunidad. En el caso del personal docente, el acceso suele ocurrir mediante invitación, ya sea por parte de la institución o de otros colegas, lo que representa un reconocimiento a su trayectoria profesional, artística o formativa. En muchos casos, esta invitación expresa también un reconocimiento personal, dada la dificultad de separar la vida del artista de su práctica profesional. Es común que la experiencia de varios integrantes es coincidente con respecto a que fue la comunidad misma quien facilitó e hizo posible su integración.

Para los estudiantes, el ingreso está mediado por procesos de selección que incluyen audiciones o pruebas específicas, debido al nivel de especialización requerido. Por lo general, se trata de jóvenes que ya han tenido una trayectoria previa en su disciplina y buscan en la

comunidad universitaria no solo una certificación formal, sino un espacio de profesionalización, pertenencia e intercambio con otros artistas. En muchos casos, los aspirantes han atravesado procesos personales significativos, de confrontación y resistencia para llegar a esta elección, lo que refuerza su sentido de compromiso y querer ser parte de la comunidad.

Uno de los aspectos de mayor valor para los miembros de esta comunidad es la posibilidad de establecer redes profesionales desde la etapa formativa. Las y los docentes, al mantenerse activos en el campo artístico, invitan a estudiantes a participar en proyectos, generando oportunidades concretas de colaboración. Esta práctica fortalece los vínculos entre generaciones y abre espacios de intercambio interdisciplinares, muchas veces fuera de los salones de clase. A través de estos proyectos, la comunidad se articula no solo en lo académico, sino también en lo social y profesional.

Finalmente, si bien la institución de educación superior funge como punto de convergencia para esta comunidad, el interés de esta investigación no está centrado en describir dicha institución ni en delimitar las comunidades disciplinares, sino en comprender el sentido de pertenencia que emerge como una red extensa de experiencias, relaciones y trayectorias compartidas. A partir de esta perspectiva global y comunitaria, se desarrolla el trabajo de campo y análisis que se presentan en los siguientes apartados.

Los Participantes de la Investigación

Como se ha descrito detalladamente en el apartado de contexto, para esta investigación los participantes fueron convocados como integrantes de los cuatro contextos o subcomunidades existentes en la IES hasta el 2023.

Definir y concretar a los participantes fue un proceso determinante, de análisis y valoración bajo el criterio primordial de contar con personas clave, con base en sus trayectorias

y vivencias dentro de la comunidad, pero principalmente la riqueza de la información que proveerían, lo que es determinante para la construcción de la teoría sustantiva.

Cabe señalar que los participantes fueron convocados e invitados a formar parte de este proyecto de manera totalmente voluntaria, con carácter confidencial, así como con fines exclusivos de investigación. Se les expresó la mecánica de trabajo para la TF, principalmente para, en caso de ser favorable su respuesta, contar con su aceptación informada del proceso recurrente de diálogos y colaboraciones que se requerirían durante la investigación. Una vez que cada uno manifestó su aceptación se dio inicio con la primera ronda de entrevistas teniendo en claro ya el grupo que co-construiría la presente investigación.

En la tabla 4 se presenta el concentrado de 12 participantes que conformaron el grupo de voces de la investigación, tanto para la primera como para la segunda ronda de entrevistas. En la primera columna se presenta el conjunto de un número y dos siglas el cual será el código asignado para denominar a los entrevistados, identificándolos cada vez que sean mencionados en las siguientes secciones de la investigación, pero manteniendo su anonimato según las consideraciones éticas establecidas. Como un segundo dato, en la columna dos de la tabla, se incluye la disciplina artística a la que pertenecen en la IES y de la cual son especialistas. En la columna tres se establece el año en el que cada uno expresó haberse acercado o insertado a la comunidad; y, por último, el o los roles fungidos desde su inserción hasta la fecha de la primera entrevista. Como se observa en la misma tabla, son tres personas los que pertenecen al área de música, a la de danza son cuatro, de artes visuales son dos integrantes y de teatro son tres personas. Es importante externar que, en un inicio estaban planteados 3 integrantes de cada subcomunidad artística, sin embargo con el carácter de total voluntariedad que se ofreció a los participantes, únicamente uno de los doce candidatos inicialmente planteados, no aceptó la colaboración para esta investigación, expresando la negativa por falta de tiempo; esta es la razón por la que se optó por un treceavo candidato que contara con el perfil y atributos para ofrecer aportes oportunos, y sobre todo, que contara con la intención y disponibilidad requerida para

participar. De manera inmediata y voluntaria este último expresó su aceptación y con ello se convirtió en el participante número doce.

Tabla 4.

Participantes.

Participante	Disciplina artística	Año de inserción en la comunidad	Papel/es
Participante 1	Música	2009	Egresado de licenciatura, docente.
Participante 2	Danza	2015	Docente.
Participante 3	Artes visuales	2006	Egresado de licenciatura, docente.
Participante 4	Danza	2005	Docente.
Participante 5	Danza	2017	Egresado de licenciatura, docente.
Participante 6	Teatro	2002	Egresado de licenciatura y maestría, docente, coordinador.
Participante 7	Danza	2018	Estudiante de licenciatura.
Participante 8	Teatro	2002	Docente, coordinador, director de área.
Participante 9	Teatro	2002	Egresado de maestría, docente, coordinador.
Participante 10	Música	2019	Estudiante de licenciatura.
Participante 11	Música	2011	Docente, coordinador, director de área.
Participante 12	Artes Visuales	2010	Docente, egresado de maestría y coordinador.

Nota: Tabla de autoría propia.

En la tercera columna de la tabla 4, se manifiesta el año en que cada participante expresó fue la fecha de su inserción en la comunidad. Este rango varía desde los participantes con más años dentro de la comunidad, siendo en el año 2002 su acercamiento, hasta el más reciente en integrarse, en el 2019. Se identifica un amplio rango de años, es decir un tiempo distanciado entre los más longevos con los más jóvenes integrantes de la comunidad, no obstante este es un elemento que funge favorablemente para los fines de la investigación, tanto si son integrantes antiguos, que fundaron o conocieron la comunidad desde sus inicios, o si son integrantes de

reciente ingreso, ya que estos últimos pueden brindar la percepción de una comunidad, tal vez muy diferente ante sus ojos, en comparación con la mirada de los demás participantes; es decir, cada integrante aportará sus experiencias en las diversas facetas que le tocó insertarse y permanecer.

Se destaca que algunos participantes han desempeñado más de un papel como integrantes de la comunidad en cuestión, y éste ha cambiado o se ha añadido otro dentro de la misma comunidad, pero desde una faceta distinta. Existiendo los roles de: estudiante y egresado, tanto de licenciatura como de maestría, docente, coordinador y director de área.

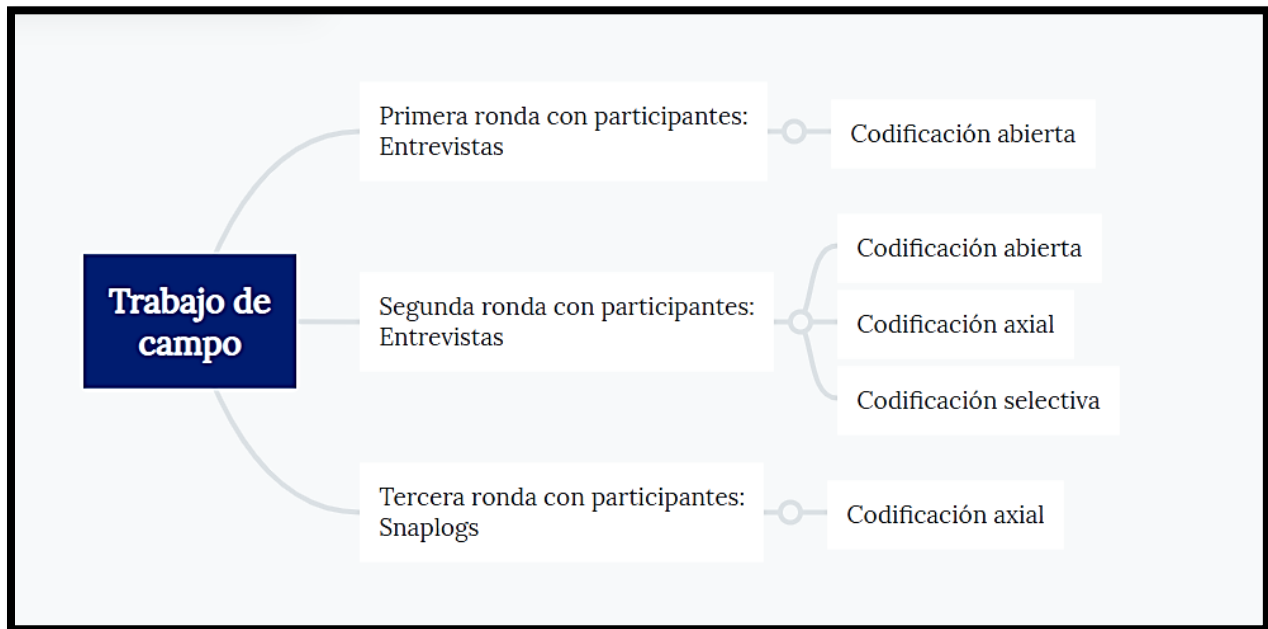
Cabe destacar que más allá de las diferentes clasificaciones disciplinarias o papeles que fungen los doce participantes de la investigación, todos reiteran ser parte de la comunidad objeto de estudio, como única, es decir comparten un solo universo, el arte.

El Trabajo de Campo: Descripción del Proceso

Tal como señala la literatura, denotando coincidencia entre los principales autores de la TF, el trabajo de campo implica un proceso cíclico, donde es necesario realizar un primer acercamiento, procesar los datos, identificar patrones, categorías o códigos iniciales, y regresar al campo en múltiples ocasiones para profundizar el análisis. Este estudio se estructuró en tres momentos clave: dos rondas de entrevistas semiestructuradas y una tercera etapa mediante el uso de *snaplogs*. Todas las etapas trabajadas desde la perspectiva de la TF con respecto a sus procesos de codificación y análisis, y con el objetivo de co-construcción de una teoría sustantiva que explique el fenómeno de estudio. Estas etapas se muestran gráficamente en la Figura 5.

Figura 5.

Trabajo de campo.



Nota: Figura de autoría propia.

La primera ronda de entrevistas se puso en marcha en octubre de 2022, con el registro inicial de dos entrevistas. Sin embargo, debido a diversos factores logísticos y de agenda, fue hasta febrero de 2023 cuando el trabajo de campo pudo retomarse con mayor continuidad, permitiendo que, a lo largo de ese año, se concretaran los encuentros con el resto de los participantes. Esta etapa concluyó en octubre del mismo año, sumando doce entrevistas realizadas, correspondientes a la totalidad del grupo participante.

Este primer momento implicó varias acciones encadenadas: el diseño y prueba del guion de entrevista semiestructurada, el acercamiento personalizado a cada participante para explicar los fines del estudio y solicitar su colaboración, la programación y en algunos casos reprogramación de las sesiones, así como la preparación del espacio técnico para el registro digital de las sesiones. Aunque todos los participantes mostraron una disposición genuina y entusiasta, fue necesario mantener flexibilidad en los tiempos, ya que en la mayoría de los casos

se trataba de personas activas en contextos laborales, artísticos o académicos que debían reorganizar sus agendas para participar.

A la par de la realización de las entrevistas, se efectuó el proceso de documentación y transcripción. Se utilizaron herramientas digitales de la paquetería Microsoft Office 365, en particular el programa Word con la función “transcribir voz”, a partir de los archivos de audio generados mediante la plataforma Zoom. Una vez obtenida la transcripción automática, se procedía a la depuración del texto, trasladándolo a un nuevo documento donde se realizaba la curaduría y organización del contenido. Este proceso fue realizado de manera rigurosa, cuidando el sentido original del discurso de cada participante y anotando observaciones relevantes en los memos analíticos.

El desarrollo de esta etapa también incluyó múltiples sesiones de tutoría con el asesor de la investigación, en las que se revisaban avances, se discutían decisiones metodológicas y se ajustaban criterios de análisis conforme iban emergiendo los primeros códigos. La codificación se realizó de manera manual utilizando hojas de cálculo, bajo un esquema abierto que permitiera detectar de forma inductiva los temas, frases clave, referencias y relaciones significativas presentes en las narrativas de los entrevistados.

Este primer momento del trabajo de campo representó no solo el arranque formal del estudio, sino también una etapa de acercamiento sensible a las experiencias y voces de los participantes. Fue una fase particularmente demandante en términos de gestión, organización y análisis, pero también profundamente enriquecedora, ya que permitió establecer vínculos de confianza con los participantes, fundamentales para el desarrollo posterior del estudio.

La segunda ronda de entrevistas se desarrolló durante el primer trimestre del año 2024, como parte del segundo acercamiento a los participantes. Esta fase se planteó con el propósito de contrastar los hallazgos obtenidos en la primera ronda y profundizar en la interpretación colectiva de las experiencias compartidas, ya no desde la exploración inicial, sino desde un ejercicio reflexivo que integrara sus reacciones ante las primeras categorías emergentes. De este

modo, la segunda intervención se centró en recoger las percepciones, observaciones y resonancias personales de los participantes ante los primeros patrones y conceptos que comenzaban a delinearse como parte del análisis preliminar.

El trabajo de campo en esta etapa se llevó a cabo de manera intensiva, completándose en un periodo de siete semanas de entrevistas, seguidas por cuatro semanas destinadas a la transcripción del nuevo material y seis semanas adicionales para su codificación y análisis. A diferencia del primer momento, en el que se optó por una codificación abierta desarrollada manualmente en hojas de cálculo, para esta segunda fase se incorporó el uso del software Dedoose, especializado en el procesamiento de datos cualitativos. Esta decisión respondió a la necesidad de manejar un volumen mayor de información y facilitar la organización, segmentación y triangulación de los datos.

Todas las entrevistas fueron nuevamente registradas en audio, transcritas y documentadas. El proceso de captura, curaduría y anotaciones siguió la misma lógica de la etapa anterior, asegurando consistencia en los criterios metodológicos. La mayoría de las entrevistas se realizaron a distancia, mediante la plataforma Zoom, con excepción de una que se llevó a cabo de manera presencial. Las sesiones oscilaron entre los 29 y los 74 minutos, y durante esta segunda ronda, al igual que en la primera, los participantes se mostraron en general dispuestos, colaborativos y abiertos en sus discursos. Si bien iniciaron con un tono más bien formal o profesional, fue evidente que, en la mayoría de los casos, a medida que avanzaba la entrevista, su expresión verbal y no verbal adoptaba un carácter más relajado e involucrado con el tema. Esto se acentuó aún más en esta segunda ronda.

Al finalizar, muchos compartieron comentarios coincidentes con respecto a que se sintieron sorprendidos y satisfechos con el ejercicio, describiéndolo como una conversación amena, con preguntas que jamás se habían planteado a sí mismos. Lo calificaron como un espacio reflexivo y estimulante, que los llevó a revivir experiencias significativas, algunas incluso guardadas en su memoria sin haberse verbalizado antes. Como peculiaridad, un par de

participantes expresó cierta duda sobre si sus respuestas serían útiles para la investigación, dada la naturaleza fluida y relajada del diálogo. Esta percepción, probablemente asociada a ideas previas sobre investigaciones doctorales rígidas o altamente estructuradas, fue registrada como hallazgo en los memos, por su relevancia en términos metodológicos y por evidenciar cómo la apertura emocional se convierte también en una vía para acceder a capas más profundas de información, interpretación y sentido, sin comprometer el rigor analítico de esta investigación.

En términos de codificación, esta segunda ronda representó un avance clave mediante el análisis axial y, posteriormente, la codificación selectiva. A partir de los códigos abiertos obtenidos, se procedió a agrupar y relacionar las categorías emergentes, identificando dimensiones estructurales del sentido de pertenencia en la comunidad objeto de estudio. Este proceso no sólo consolidó las categorías generadas, sino que permitió visualizar conexiones y tensiones entre ellas, dando pie al desarrollo de un modelo interpretativo más robusto y articulado, que sirvió de base para el siguiente momento metodológico.

La tercera ronda del trabajo de campo consistió en la aplicación de una técnica visual asincrónica, peculiar, no reconocida por muchos, pero visionaria y acertada con respecto al perfil de los participantes y de la comunidad estudiada: los *snaplogs*. Esta etapa fue diseñada para complementar la información recabada en las dos rondas previas de entrevistas, y representó una forma alternativa de profundizar en el significado que los participantes atribuyen a su pertenencia dentro de la comunidad artística en educación superior. A diferencia de las entrevistas, esta técnica no implicó un encuentro sincrónico, sino una convocatoria individual a los mismos participantes que habían estado presentes en las fases anteriores, sin embargo, la respuesta para esta última fase fue efectiva en once de los doce participantes, y respetando el carácter voluntario de participación, se efectuó esta tercera ronda con el material obtenido.

La solicitud fue clara y concisa: se pidió a cada participante enviar una imagen tomada por sí mismo que respondiera a la pregunta “¿Qué significa para ti pertenecer a la comunidad de

artistas en el contexto de la educación superior en Yucatán?”, acompañada de un breve texto explicativo, no mayor a 200 palabras, en el que se relatara la razón de su elección. Esta estrategia metodológica buscó propiciar una reflexión personal desde un lugar más introspectivo, expresivo y simbólico, permitiendo a cada participante representarse con libertad tanto en lo visual como en lo narrativo.

Se reiteraron los principios éticos establecidos: confidencialidad, respeto al uso del material y la finalidad exclusiva de investigación. En esta etapa no se marcaron criterios sobre el tipo de imagen o el enfoque narrativo, dejando abiertas las posibilidades de expresión. Lo anterior favoreció el surgimiento de respuestas espontáneas, heterogéneas en forma y contenido, pero profundamente significativas.

La recepción de los materiales se realizó en un periodo aproximado de tres semanas, durante las que se sostuvo contacto vía correo electrónico o mensajería directa, según la preferencia de cada participante. Al completarse la recopilación, se organizó una tabla de entrada múltiple con base en un abordaje de análisis multimodal (Sommer, 2021), mediante el que se examinaron los elementos visuales, espaciales y componentes de las imágenes. Este análisis se complementó con la lectura reflexiva de los textos, contrastando ambos lenguajes, visual y escrito, para captar la complejidad de sentidos expresados.

Culminar el trabajo en campo y la obtención de información mediante el análisis de *snaplogs*, no sólo amplió el corpus del estudio, sino que aportó nuevos matices al proceso de análisis, y dio lugar a capas simbólicas que difícilmente habrían emergido únicamente a través del discurso oral, proporcionando una perspectiva más rica y detallada sobre cómo los participantes perciben e interactúan con su entorno, así como también cómo viven y expresan su pertenencia a la comunidad, su profesión y su arte. Los resultados correspondientes se detallan en el siguiente capítulo.

4. Hallazgos

Como punto de partida, para conocer y analizar los hallazgos resultantes del trabajo en campo, es oportuno reiterar los puntos centrales o propósitos de la investigación, así como las directrices iniciales, intermedias y finales en la exploración.

El objetivo general de este trabajo que plantea explicar de qué manera se configura el sentido de pertenencia en esta comunidad artística, considerando las experiencias vividas por sus integrantes y la interacción de elementos y condiciones particulares del individuo y su entorno; y a su vez los objetivos específicos, han guiado la indagación en aspectos cruciales para comprender esta compleja dinámica. Para ello, como se describió en el capítulo anterior y expresó de manera precisa la Figura 5, las tres rondas de trabajo en campo fueron momentos contundentes, acertados y eficaces para la obtención del material que cada participante, en los diferentes momentos y bajo las diferentes técnicas, tenía para aportar. El respectivo análisis e identificación de hallazgos funge como pieza clave para la construcción del modelo teórico explicativo, mismo que es el fin de esta investigación. Es oportuno detallar y describir los hallazgos de cada momento del trabajo en campo para la posterior comprensión de las conclusiones y tejido de elementos que explican el fenómeno.

Primera Ronda

Durante la primera etapa del trabajo de campo se planteó el uso de entrevistas semiestructuradas para explorar tres grandes ejes de diálogo con los participantes: 1) proceso de inserción a la comunidad, 2) experiencias en la comunidad y 3) detonadores del sentido de pertenencia. Este diálogo, a pesar de estar inicialmente diseñado con la guía de 14 preguntas (se adjunta [anexo 4.1](#)), en todos los casos se realizó con la flexibilidad, sensibilidad teórica y empatía por parte del entrevistador hacia el entrevistado, dedicando particular atención a las

vivencias comentadas y temáticas prioritarias o significativas que surgían o predominaban durante el diálogo con cada participante.

Es de destacar que los participantes ahondaron en la temática 1) proceso de inserción a la comunidad, pero también compartieron múltiples experiencias de aportes en ambas vías dentro de ésta, describieron vivencias y emociones a causa de eventos que han detonado y consolidado su sentido de pertenencia a la misma y, finalmente, se enfocaron en mencionar elementos del contexto o institucionales que limitan el funcionamiento óptimo.

En primer lugar, se exploró el proceso de inserción de los integrantes a la comunidad, esto permitió llevar a cabo un análisis detallado de los trayectos de los integrantes, identificando los momentos clave y las experiencias que marcaron su acercamiento e inserción, mismas que se concentran en la tabla 5 con el primer código denominado: 1. Acercamiento e inserción.

Tabla 5.

Código 1. Acercamiento e inserción.

Código 1. Acercamiento e inserción

- a) Soy originario de fuera de Yucatán (Participantes 3, 4, 6, 10, 11 y 12).
 - b) Estudié fuera de Yucatán y regresé (Participantes 8, 10 y 11).
 - c) Previamente a la disciplina artística que me dedico ahora, estudié o pretendía estudiar otra profesión (Participantes 3, 6 y 12).
 - d) Me enteré de la IES sin buscarlo, por acción o invitación de alguien de la IES (Participantes 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11 y 12).
 - e) Trabajaba en un proyecto de formación artística en Yucatán (como formador o estudiante), previo a mi inserción a la IES (Participantes 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12).
 - f) Me considero o me consideran parte de los fundadores de la IES (Participantes 4, 6, 8 y 10).
 - g) Me enteré por difusión o promoción de la IES, no por algún integrante de la comunidad (Participantes 3 y 5).
 - h) Yo quería ser artista desde la infancia-adolescencia (Participantes 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10 y 12).
-

Nota: Tabla de autoría propia.

Entre las respuestas más coincidentes con respecto a cómo los integrantes de la comunidad se han acercado y logrado insertarse, destacan cuatro realidades:

- La mayoría de los participantes ya se encontraba dentro de un proyecto de formación artística en el estado de Yucatán (ya sea como formador o como estudiante), antes de haberse acercado a la Institución de Educación Superior, y en algunos casos antes de conocer a gente de la comunidad que ahora conforman.
- La mayoría de los participantes se acercaron a esta comunidad sin buscarlo, más bien por la acción o invitación de alguna persona que ya se encontraba inmersa.
- La mayoría de los participantes ya tenían claro desde su etapa de infancia o adolescencia que querían dedicarse al arte; esto es mucho tiempo antes de conocer y pertenecer a la comunidad en cuestión.
- La mitad de los participantes entrevistados son nacidos y/o formados en arte fuera de Yucatán, expresan que, desde su experiencia de acercamiento, “algo se despertó”, y por tanto decidieron establecerse en la región para formar parte de esta comunidad yucateca de artistas.

Por lo anterior, a partir de las realidades analizadas, es posible identificar cinco elementos determinantes en el proceso de inserción a la comunidad en cuestión, y por tanto que influyen de manera significativa en la configuración del sentido de pertenencia en la comunidad de estos artistas. Estos elementos clave, no materiales, es decir, intangibles, corresponden directamente a uno de los objetivos específicos de esta investigación. Los elementos hallados son:

1. Arraigo preexistente en proyectos artísticos: La presencia previa de los participantes en proyectos artísticos antes de unirse a la IES sugiere un compromiso temprano con el ámbito artístico. Esto podría influir en la profundidad de su vinculación con la comunidad, es decir su nivel de conexión, ya que su interés por el arte se desarrolló antes de su ingreso a la institución.
2. Influencia de las conexiones personales: La mayoría de los participantes se unieron a la comunidad artística debido a acciones o invitaciones de personas ya inmersas en ella.

Esto destaca la importancia de las conexiones personales y las redes sociales (en el sentido académico de la expresión, no referido a plataformas comerciales por internet) en la formación de comunidades artísticas, señalando la relevancia de las relaciones interpersonales en este contexto.

3. Vocación artística temprana: El hecho de que la mayoría de los participantes tuviera claridad sobre su vocación artística, desde la infancia o adolescencia, resalta la prioridad y preponderancia de su compromiso con el arte. Este aspecto puede tener implicaciones significativas para comprender la motivación y la persistencia en la participación, pertenencia y permanencia en la comunidad.
4. “Despertar” al llegar a esta comunidad: La experiencia de "algo que se despertó" en aquellos nacidos y formados fuera de Yucatán sugiere una influencia importante del entorno en el desarrollo artístico. Este hallazgo puede alimentar discusiones sobre la diversidad de influencias y experiencias que contribuyen a la identidad artística. Y, por último;
5. Decisión de establecerse en la región: después de un despertar artístico, destaca la atracción singular que ejerce la comunidad o la región sobre individuos con experiencias artísticas previas. Es interesante cómo esta decisión afecta su sentido de pertenencia y contribuye a la riqueza cultural y académica de la comunidad.

Observar y analizar estos elementos hallados en el código uno, permitió continuar con el análisis de las siguientes respuestas, la identificación del código dos y revisar tanto posibles coincidencias como contrastes con los elementos siguientes. El segundo código identificado durante el análisis de las entrevistas con los participantes se relaciona con el elemento dos del párrafo anterior, es decir: Influencia de las conexiones personales; para fines de esta investigación este segundo código se denominó: 2. Vínculos personales. En la tabla 6 se expresan las diversas respuestas al respecto emitidas por los participantes.

Tabla 6.

Código 2. Vínculos personales.

Código 2: Vínculos personales

- a) Conocía a una persona que trabajaba o estudiaba en la IES y ella me acercó a esta comunidad (Participantes 1, 4, 6, 7, 8, 9, 11 y 12).
 - b) Conocía a alguien que formaba parte de la comunidad o de la IES aunque no fue la persona que me acercó (Participantes 2, 5, 6, 7 y 9).
 - c) No conocía, ni me relacionaba con nadie que trabajara en la IES (Participante 3).
 - d) La persona que me acercó a la comunidad ya era mi mentor (Participantes 1 y 9).
 - e) Dentro de la comunidad encontré una persona que se convirtió en mi mentor (Participantes 3, 6 y 10).
 - f) Actualmente tengo una relación (familiar o de pareja) con otro integrante de la comunidad (Participantes 1, 2, 5, 7, 8, 9, 10 y 11).
-

Nota: Tabla de autoría propia.

De las respuestas concentradas en la tabla 6, dos son especialmente representativas, ya que ambas fueron expresadas por ocho de los doce participantes entrevistados:

- Coinciden en haber establecido vínculos con la IES a través de conexiones preexistentes, ya que tenían conocimiento o contacto con personas que trabajaban o estudiaban en la institución en el momento en que decidieron involucrarse. Resulta esencial aclarar que en las respuestas citadas se distingue el término "acercó", mismo que se utiliza exclusivamente para describir este contacto como un medio, canal o vía, sin atribuir necesariamente a la persona conocida un papel determinante o decisivo en la elección, del entrevistado, de permanecer dentro de la comunidad. Vale la pena señalar que estos integrantes, de conexión o contacto, ya formaban parte tanto de la IES como de la comunidad artística independiente de la institución, una dualidad que fue particularmente evidente, en su momento, en las distintas etapas de acercamiento de cada participante entrevistado, y es de destacar que continúa siendo una característica distintiva hasta la fecha.

- Entablan en la actualidad una relación directa con otro, u otros artistas de la comunidad, ya sea filial, fraterna o marital. Es decir, su entorno familiar es parte de la comunidad en cuestión.

En resumen, mientras que la primera realidad destaca el predominio de conexiones personales previas para la participación en la IES, la segunda resalta la integración del entorno familiar en la comunidad artística, enriqueciendo así la comprensión de los factores que contribuyen a la configuración del sentido de pertenencia. Este segundo aspecto permite concretar un elemento clave más que, enlistado junto con los cinco anteriores se presenta a continuación con el número seis, para fines de esta investigación se denomina:

6. Entorno familiar en la comunidad artística: subraya la integración profunda del entorno social de los entrevistados. La comunidad no se limita a una red profesional o educativa, sino que se extiende a las relaciones familiares, revelando una conexión más amplia y arraigada.

En otro sentido, profundizando en el eje de exploración enfocado a las experiencias de los participantes en la comunidad, la tabla 7 concentra únicamente las respuestas recurrentes con respecto a lo que la comunidad aporta al entrevistado, y viceversa, es decir, lo que el integrante considera aportar a la comunidad. Cabe destacar que fue particularmente notoria la fluidez o velocidad con la que venían a la mente y voz de los entrevistados las respuestas al primer caso, sin embargo, cuando se trataba de reconocer y expresar lo que, como individuo, el participante aporta o brinda a la comunidad, fue interesante el momento de pausa, reflexión profunda, introspección o incluso, pudiera haberse presentado, en cierta medida, un elemento de duda o modestia, que no suele ser tan común en los artistas.

Tabla 7.

Código 3. Aportes de y para la comunidad.

Código 3. Aportes de y para la comunidad	
De la comunidad al integrante	Del integrante para la comunidad
a) Me alimenta la multidisciplinaria y la interacción con otros artistas (Participantes 1, 7 y 11).	a) Brindo congruencia, comparto e imparto lo que soy y lo que creo (Participantes 4, 6, 9, 10 y 11).
b) Me brindó una nueva etapa de vida, nuevas formas. Representa avance profesional, cuestionamiento, crecimiento y superación (Participantes 2, 4, 7 y 11).	b) Soy un/a artista formando artistas (Participantes 4, 5, 10 y 11).
c) Me alimenta el rebote de ideas, pensamientos y la interacción con la gente (Participantes 3, 9 y 12).	

Nota: Tabla de autoría propia.

En conjunto, estas expresiones sugieren una relación dinámica y enriquecedora entre el individuo y la comunidad, donde ambas partes se benefician, recíprocamente, en términos de desarrollo personal y profesional.

Continuando con el análisis, así como en los dos primeros códigos surgieron seis elementos clave, como realidades determinantes en la integración de la comunidad y su sentido de pertenencia, dentro del tercer código los elementos emergidos responden más bien a una especie de constructos o simbolismos muy particulares de la gente que conforma esta comunidad, lo que se vincula fielmente con los fundamentos de la teoría del interaccionismo simbólico que, como se ha descrito, se enfoca las interacciones sociales y los significados simbólicos de las cosas, y cómo influyen en la construcción de la realidad social, cuestión que ocurre en la exploración dentro de la comunidad de artistas en contexto de educación superior en la que se enfoca este estudio.

Los constructos o elementos intangibles emergidos de este tercer código se enlistan dando continuidad a la numeración de los elementos hallados anteriormente. De igual manera que en los casos anteriores, se acompañan de su respectiva interpretación en el contexto, es decir una definición connotativa de cada uno de ellos:

7. Multidisciplina, interacción e intercambio de ideas. Estos elementos juntos hacen referencia a la posibilidad que brinda el hecho de pertenecer a la comunidad para entablar relaciones artísticas en un entorno donde diversas disciplinas y artistas convergen, proporcionando una experiencia enriquecedora para el individuo, como creador, como consumidor de arte y como ser humano incluso. El intercambio de ideas y pensamientos se percibe como una fuente valiosa de inspiración, de apoyo e incluso simplemente de sostén en actividades artísticas que son individuales, sin embargo, el hecho de saber y tener presente que existe una comunidad alrededor, disponible para cuando se le requiera, brinda certeza y aporta acompañamiento tanto intelectual como personal y social.
8. Nueva etapa de vida y nuevas formas. Sugiere que la comunidad no solamente representa un espacio de innovación y creación por la propia naturaleza del arte, sino que también se asocia con un cambio significativo en la vida del individuo ya que la comunidad actúa como un catalizador para nuevas formas de expresión y desarrollo personal.
9. Crecimiento personal y profesional. Aunado a conceptos afines, advierte que la comunidad impacta positivamente y contribuye al avance, al cuestionamiento, al crecimiento y a la superación personal y profesional del individuo.
10. Brindar congruencia y compartir creencias. Los integrantes de la comunidad destacan la importancia de brindar congruencia, lo que implica alineación entre sus acciones y creencias. Además de la disposición de compartir y enseñar lo que se es y en lo que se cree, contribuyendo a la coherencia de la comunidad. Muestra de este constructo surge

como una especie de frase bandera, o slogan, una expresión que representó, entre 2018 y 2019, a gran parte de la comunidad de docentes-artistas de la IES: “Artistas formando Artistas, lo cual simbolizaba fuertemente un valor agregado que distinguía a la institución en el proceso de profesionalización de nuevos integrantes de la comunidad, y al mismo tiempo otorgaba un estatus distintivo a los docentes que formaban parte y cumplían ese perfil de artista activo y al mismo tiempo artista-docente para brindar o formar a los nuevos artistas estando dentro del medio, en vigencia y con total congruencia y coherencia con el objetivo de la comunidad.

Continuando con el análisis de la diversidad de experiencias compartidas por los participantes y profundizando en otro aspecto recurrentemente mencionado, fue interesante enfocar la mirada a uno de los elementos más presentes y significativos de las conversaciones en esta primera ronda, así como de mayor diversidad, dando lugar con ello al cuarto código identificado, mismo que alude a las emociones.

Los entrevistados manifestaron haber transitado, en su trayecto en la comunidad, por un cúmulo de emociones que no pueden enlistarse en su totalidad, y que han sido tanto contrastantes como intensas, esto debido a las diversas etapas, roles o experiencias que han vivido dentro de la comunidad. Es importante hacer esta revisión de carga emocional que acompaña el proceso de pertenencia.

En primera instancia, resulta interesante observar en la figura 6, de manera concentrada, todas las emociones expresadas por los participantes durante la exploración en este sentido en las entrevistas. La herramienta visual utilizada, conocida como nube de palabras, grafica el tamaño de las palabras según la cantidad de veces que se repiten. En este caso todas las más pequeñas fueron expresadas una sola vez por los entrevistados, sin embargo, las palabras con mayor frecuencia expresadas fueron: frustración en primer lugar siendo la palabra más repetida, en segundo lugar: felicidad, y en tercer lugar de frecuencia resultaron: tristeza, orgullo, alegría, motivación y empatía.

Figura 6.

Emociones en la comunidad.



Nota: Figura de autoría propia.

Para fines de un análisis de estas emociones con una propuesta de organización más clara, se recurrió a el planteamiento teórico del psicólogo Paul Ekman, quien identificó seis emociones básicas en la década de 1970, reconocidas así en el campo de la psicología debido a que cumplen un carácter de universalidad, función evolutiva y tienen patrones fisiológicos específicos similares (Carabantes, 2023). Estas se clasificaron en:

- **Felicidad:** Se experimenta cuando se logran metas o se encuentran situaciones placenteras o satisfactorias.
- **Tristeza:** Relacionada con pérdidas, fracasos, separaciones o eventos desfavorables.
- **Miedo:** Surge ante situaciones de peligro o amenaza.
- **Ira:** Relacionada con la frustración, la injusticia, violaciones percibidas a las normas, o alguna amenaza a objetivos propios o deseos.
- **Sorpresa:** Ocurre ante eventos inesperados, situaciones novedosas o desconcierto.

- Desagrado, asco o aversión: Se experimenta en respuesta a estímulos desagradables, repulsivos o contaminantes, desde el punto de vista físico o incluso moral.

Clasificando todas las emociones expresadas por los participantes en las entrevistas, a partir de la catalogación de Ekman en seis grandes grupos, fue posible identificar valiosos hallazgos, y una apreciación distinta a lo que, en primera instancia, refleja la figura 6. Para esto se presenta la figura 7, misma que agrupa y muestra de mayor a menor el grupo de emociones aludidos por los entrevistados.

Figura 7.

Emociones en la comunidad, agrupadas según Ekman, con número de frecuencia.

Felicidad (25 respuestas)	Ira (12 respuestas)	Miedo (9 respuestas)	Tristeza (9 respuestas)	Sorpresa (4 respuestas)	Aversión (cero respuestas)
<ul style="list-style-type: none"> •Felicidad •Alegria •Motivación •Entusiasmo •Empatía •Gratificación •Satisfacción •Orgullo •Pasión •Tranquilidad •Calma •Silencio 	<ul style="list-style-type: none"> •Frustración •Ira •Rabia •Enojo •Envidia 	<ul style="list-style-type: none"> •Miedo •Nerviosismo •Ansiedad •Preocupación •Inseguridad •Incertidumbre •Duda •Temor 	<ul style="list-style-type: none"> •Tristeza •Depresión •Dolor •Melancolía •Llanto •Desprendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> •Sentimientos contrastantes •Adrenalina •Sorpresa 	

Nota: Figura de autoría propia.

Cabe reiterar que durante las entrevistas se expresó a los participantes que contaban con plena libertad de expresar sus ideas y externar lo que sintieron, esto generó claramente el deseo y confianza de compartir. Para el momento en el que se abordó la temática de las emociones, fue una particularidad que de manera inmediata surgían respuestas en los participantes con frases o palabras que referían ambigüedad, generalidad y no precisión, es decir, no conceptos concretos, sino respuestas como por ejemplo: “muchas”, “todas las emociones”, “uh, qué te puedo decir”, por mencionar algunas, sin embargo pronto alguna de esas frases daba paso a respuestas concretas y rápidas, y en otros casos a una introspección bastante profunda, convirtiéndose en

un momento de silencio, recuerdos y múltiples expresiones no verbales además de las comentadas.

Otra peculiaridad en la exploración de las emociones, y que se refleja tanto en la figura 6 como en la figura 7, y es preciso distinguir, es que, a pesar de que en frecuencia la emoción más expresada fue “frustración” (figura 6), verificando de manera analítica y a partir de la clasificación de Ekman fue posible comprobar en la figura 7 que las emociones más recurrentes, según lo expresado, fueron las del tipo de “felicidad”, rebasando, en cantidad, más del doble a las expresadas en el grupo de “ira” a la cual pertenece el ejemplo de frustración. A pesar de estar clara la proporción y recurrencia de las emociones, aún mejor utilizando la propuesta de Ekman, se consideró oportuno profundizar respecto a la exploración de las emociones en la siguiente ronda del trabajo de campo, para contrastar, comprender o confirmar lo que los participantes, como comunidad, expresaron en esta primera ronda, y así, en una segunda exploración lograr su contribución a partir de sus propias apreciaciones de estos primeros hallazgos.

Como último eje de la exploración en esta primera ronda del trabajo de campo se indagó en el componente central de esta investigación: el sentido de pertenencia; la exploración consistió en solicitar a los entrevistados su explicación, en primera instancia, respecto a cómo o qué detona el sentido de pertenencia hacia su comunidad y, a pesar de que las respuestas surgidas fueron por demás diversas ya que cada integrante lo explicaba mediante vivencias muy propias y particulares del área artística a la que pertenecen, fue posible distinguir coincidencias en frases y motivaciones intrínsecas de los integrantes de la comunidad más allá del área artística de la que forman parte o del papel que fungen o fungieron dentro de la comunidad. Las cuatro respuestas más coincidentes se presentan en la tabla 8.

Tabla 8.

Código 5. Detonadores del sentido de pertenencia.

Código 5. Detonadores del sentido de pertenencia

- a) Amar una misma cosa (Participantes 2, 5 y 8).
 - b) Percibir que lo que tengo para aportar es único, valorado y útil, provechoso para la comunidad, para quienes desean recibirlo (Participantes 4, 6, 7, 9 y 10).
 - c) El compromiso recíproco y crecimiento personal, una especie de alimento (Participantes 5, 7 y 8).
 - d) Estar en los momentos difíciles, mantenerse en la lucha, en la defensa del proyecto (Participantes 8, 9 y 11).
-

Nota: Tabla de autoría propia.

El análisis de las respuestas contenidas en la tabla 8 proporciona algunos constructos adicionales a los hallazgos de la investigación, mismos que corresponden a valores universales aplicados al contexto artístico-académico, estas conjeturas se derivan de las propias respuestas de los entrevistados, así como el análisis de sus anécdotas y las propias formas de expresión durante las entrevistas, dando valor a gestos y expresiones no verbales como estipula la metodología de la TF. Los valores reconocidos en este análisis son:

1. Amor: se refiere en este contexto a la conexión emocional y afectiva con objetos, causas o la comunidad misma, y es un factor esencial para el sentido de pertenencia.
2. Beneficio comunitario: reconocimiento de que las contribuciones tienen un valor sustancial para el desarrollo y fortalecimiento de la comunidad artística. Implica una conciencia sobre la repercusión positiva que dichas aportaciones generan en los demás integrantes y en el tejido colectivo que los une.
3. Unicidad: es el reconocimiento de que las contribuciones de cada integrante son únicas y beneficiosas para la comunidad. Refuerza el valor anterior y, a su vez, el sentido de pertenencia.
4. Compromiso recíproco: esta unión de dos valores se refiere al vínculo mutuo de responsabilidad, entrega y corresponsabilidad que se establece entre los miembros de la comunidad artística. Este valor emerge cuando el compromiso individual con el colectivo

es correspondido con apoyo, reconocimiento y acompañamiento, generando la dinámica de reciprocidad que fortalece el sentido de pertenencia.

5. Resiliencia: en este contexto los participantes expresan, en diversas formas, que es compartida y predominante la perseverancia, persistencia, tenacidad y disposición a permanecer en los momentos difíciles del grupo u obstáculos presentados, y que el frecuente acto de trabajar en la comunidad y permanecer para defender el proyecto (artístico, académico o institucional), demuestra un compromiso profundo y sostenido que fortalece la conexión.

Los valores hallados en este último trayecto de análisis durante la primera ronda, representados en la figura 8, reflejan el ideario implícito que motiva a los participantes en su actuar cotidiano dentro de la comunidad, y contribuyen a su desarrollo personal, profesional y emocional, al sentirse parte activa de una red que les nutre y a la cual también aportan significativamente.

Figura 8.

Valores en la comunidad.



Nota: Figura de autoría propia.

A manera de recorrido final de los hallazgos identificados en este primer momento de la investigación, se recapitulan los cinco primeros códigos, generados mediante la etapa de

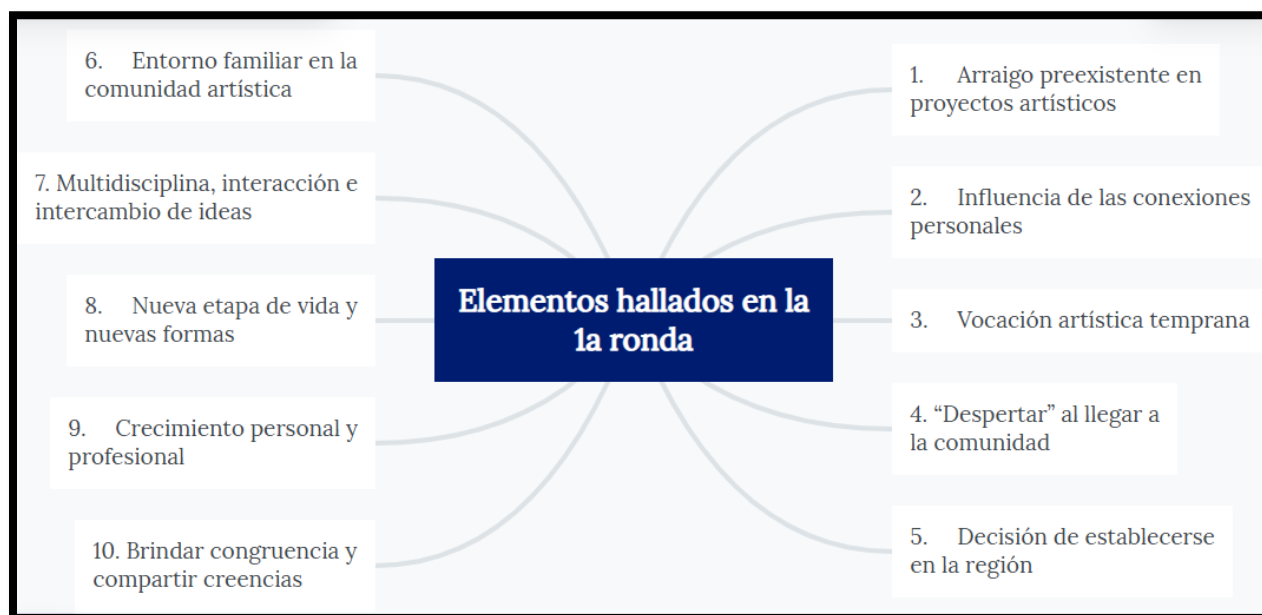
codificación denominada abierta o inicial según coinciden las diferentes corrientes de autores de TF, a partir de la primera labor de clasificación de la información:

1. Acercamiento o inserción
2. Vínculos personales
3. Aportes de y para la comunidad
4. Emociones en la comunidad
5. Detonadores del sentido de pertenencia

La identificación de los elementos clave compartidos por los participantes de la comunidad, tangibles o intangibles, hallados en este proceso de indagación, fue un importante arranque para la investigación. La figura 9 concentra los aportes de los participantes, traducidos a constructos que revelan que la pertenencia al grupo se expresa y configura a través de diversos aspectos, momentos y detonadores.

Figura 9.

Hallazgos: elementos, constructos y valores.



Nota: Figura de autoría propia.

A partir de esta primera etapa de desarrollo e identificación de códigos, elementos, emociones y valores, la investigación inició perfilada a sus objetivos, principalmente el de conocer los trayectos de acercamiento e inserción, analizar de primera mano las experiencias narradas por los participantes e identificar la interacción de elementos individuales y del entorno que influyen en la construcción de esta conexión, única y significativa, denominada sentido de pertenencia, en esta comunidad de artistas en Yucatán. Por supuesto, los resultados presentados en este apartado fueron un primer bosquejo de los alcances y objetivos que pretende.

Entre las conclusiones más destacadas que dirigieron la siguiente etapa con los participantes, resaltan: a) el fuerte sentimiento de compromiso por parte de los integrantes una vez inmersos en la comunidad que, permanecen con convicción y con el compromiso de mantenerla activa; b) la satisfacción derivada de la pertenencia, lo cual es algo totalmente simbólico, es decir, los beneficios que obtienen los integrantes de la comunidad abarcan dimensiones profesionales, emotivas y artísticas, eclipsando en importancia a los aspectos materiales o económicos, lo que sugiere que la motivación se encuentra arraigada en recompensas intangibles; y por último, c) el bienestar y satisfacción experimentados por los integrantes al contribuir al desarrollo artístico de otros miembros y del contexto del arte en la sociedad, la reciprocidad entendida como una interacción mutua, donde todos aportan y se benefician, emerge como un componente esencial en esta dinámica.

Para dar seguimiento a lo identificado, continuar con la indagación y, con ello, con la búsqueda de responder las preguntas de esta investigación, el trabajo de campo para la segunda ronda se planteó como se expresa en el siguiente apartado.

Segunda Ronda

El guion de entrevista para la segunda ronda se diseñó con el objetivo de profundizar en los hallazgos obtenidos en la primera y, como marca la TF con base en lo señalado en diálogo por

los propios participantes. Utilizando de nueva cuenta una guía semiestructurada, las preguntas se enfocaron en explorar aspectos como las emociones predominantes en los discursos, las reacciones de los participantes ante la clasificación de sus respuestas emocionales según la tipología de P. Ekman (Carabantes, 2023), y la relación de estas emociones con su sentido de pertenencia. Los participantes a través del diálogo enfocado expresaron ideas sobre su proceso de acercamiento y permanencia en la comunidad, así como sobre los elementos que consideran fundamentales tanto para su integración como para el fortalecimiento de esta, tales como la interacción interdisciplinaria y el apoyo mutuo.

Además, se abordaron aspectos relacionados con los vínculos personales y familiares que sostienen con otros artistas, y las acciones concretas que estos vínculos contribuyen a la cohesión grupal. Se indagó sobre los altibajos experimentados en su relación con el colectivo artístico, solicitando ejemplos específicos y reflexiones sobre el papel de este en momentos críticos. Finalmente, se exploraron las motivaciones de los participantes para seguir formando parte de la comunidad y las condiciones que podrían llevarlos a abandonarla, en un panorama supuesto, así como sus perspectivas sobre su vida fuera de este entorno. Esta exploración permitió desarrollar una visión más detallada y enriquecida de los factores que influyen en el sentido de pertenencia de los artistas dentro del contexto estudiado.

En el [anexo 4.2](#) se presenta la guía de entrevista completa, no obstante, de manera sintetizada, en la tabla 9 se enlistan los aspectos abordados en la segunda ronda de entrevistas, haciendo distinción entre el bloque de hallazgos para profundizar, y los nuevos aspectos a explorar. La principal diferencia respecto a la primera ronda fue que, con base en la mecánica operativa de la TF, el objetivo de la segunda fue recopilar impresiones sobre los hallazgos generales obtenidos en la anterior. De esta manera, se buscaba compartir esquemas y obtener de cada participante sus reflexiones, deducciones, conclusiones y comentarios iniciales. Estos

aportes fueron fundamentales para desarrollar la codificación y el análisis en esta ronda del trabajo de campo.

Tabla 9.

Aspectos abordados en la segunda ronda de entrevistas.

Hallazgos de la primera ronda	Nuevos aspectos indagados
a) Emociones compartidas en la comunidad: felicidad y frustración	f) Altibajos en la comunidad
b) Trayecto de inserción a esta comunidad: en su mayoría sin buscarlo	g) Motivo de permanencia
c) Aportes de y hacia la comunidad: interacción interdisciplinaria, nuevas etapas o visiones, y congruencia.	h) Motivo de separación (si fuera el caso)
d) Relaciones personales o vínculos con otros integrantes de la comunidad	i) Visión fuera de la comunidad (si fuera el caso)
e) Compromiso y lucha compartida por los integrantes de la comunidad	

Nota: Tabla de autoría propia.

El análisis en la segunda ronda se subdividió en tres momentos de codificación con el vasto material generado en las entrevistas, primero se desarrolló un ejercicio de codificación abierta, posteriormente se realizó la primera codificación de segundo nivel por medio de la codificación axial hallando tres grandes categorías y, para finalizar, tras identificar afinidades y cruces entre algunos códigos se concluyó este análisis con un trabajo de codificación selectiva.

En la codificación inicial, se comenzó la organización de la información generada empleando 25 códigos abiertos, lo que permitió identificar un total de 310 extractos, es decir, citas textuales provenientes del discurso de los entrevistados. De los 25 códigos registrados, siete concentraron 50% del total de menciones, es decir, la mitad de los participantes hicieron referencia a ellos, lo que los posiciona como los temas más recurrentes y significativos en esta etapa del análisis. En orden de densidad de respuestas, estos fueron:

1. Conexiones personales o familiares con artistas de la comunidad – 37 extractos
2. Resiliencia (defensa y lucha) – 32 extractos
3. Frustración – 31 extractos
4. Pedagogía / Enseñanza del arte – 24 extractos
5. Unidad y beneficio comunitario – 22 extractos
6. Amor / Enamoramiento – 21 extractos
7. Multidisciplina e interacción con otros artistas – 21 extractos
8. Felicidad / Satisfacción – 19 extractos

A partir de la lectura analítica de los 310 extractos y de las conclusiones derivadas de la primera ronda, que ya habían revelado aspectos clave en torno a las formas de inserción, permanencia y vinculación afectiva con la comunidad, se impulsó una nueva fase de análisis mediante codificación axial o de segundo nivel. Este procedimiento permitió reensamblar los datos fragmentados y detectar relaciones entre códigos, lo que condujo a la identificación de categorías más amplias y articuladas que configuran la base del modelo explicativo propuesto. En la tabla 10 se representa el ejercicio de comparación que plantea Corbin (2016) describiéndola como la fase del análisis que comienza con la identificación y conceptualización de un primer incidente en los datos. A partir de ahí, se comparan nuevos incidentes, si presentan similitudes se agrupan en una categoría, si son distintos, se conceptualizan por separado, dando lugar a nuevas categorías, mismas que se describirán en las páginas siguientes.

Tabla 10.

Etapa de Comparación en la TF, según Corbin (2016).

Conclusiones en la 1ª ronda	Categorías emergidas en la 2ª ronda
a) El fuerte sentimiento de compromiso que expresan los integrantes una vez que se integran plenamente a la comunidad, desde donde sostienen la convicción y responsabilidad de mantenerla activa.	1. Lo épico
b) La satisfacción simbólica derivada del sentido de pertenencia, que se manifiesta en dimensiones profesionales, emocionales y artísticas, superando en importancia los beneficios materiales o económicos, lo cual apunta hacia la búsqueda de recompensas intangibles como eje motivador.	2. Lo místico
c) El bienestar asociado al desarrollo artístico colectivo, así como a la posibilidad de aportar al entorno cultural y social, en una lógica de reciprocidad, entendida como intercambio continuo de beneficios simbólicos entre los miembros.	3. El legado

Nota: Tabla de autoría propia.

En este momento de brote de las primeras categorías, se exploró y valoró de forma minuciosa su denominación, acorde con los significados que las frases codificadas contenían, así como la comparación mencionada con las ideas extraídas de la primera ronda. La tabla 11 describe detalladamente los conceptos y autores que sustentan su designación a partir de la relación con su contenido, destacando que estas concepciones se presentan como definiciones connotativas para los fines de este estudio.

Tabla 11.

Categorías identificadas con codificación axial, en la segunda ronda de entrevistas.

Categorías	Concepción
<i>Lo épico</i>	Se refiere a un evento, logro o experiencia impresionante por su grandeza, dramatismo o significancia. Los actos épicos se relacionan con lo heroico, donde se realizan hazañas que van más allá de las capacidades humanas ordinarias, enfrentándose a grandes desafíos y adversarios (Abrams y Harpham, 2014).

<i>Lo místico</i>	Se refiere a la cualidad misteriosa, enigmática o fascinante del arte, su espacio y el actuar de su gente, que despierta un sentido de asombro, espiritualidad o trascendentalismo. Esta cualidad cuestiona las convenciones sociales y las instituciones establecidas en la búsqueda de una comprensión más profunda y particular de su realidad o su verdad (Emerson, 2003; James, 1902).
<i>El legado</i>	Se refiere al proceso mediante el cual los artistas se esfuerzan por crear y consolidar una herencia artística que subsista más allá de su tiempo, dejando una huella perdurable a través del arte. Este proceso incluye la formación de nuevas generaciones, la creación de instituciones educativas y la transmisión de conocimientos y valores dentro de la comunidad. El legado no solo busca preservar la historia y las tradiciones, sino también fomentar un sentido de pertenencia, cotidianidad y continuidad (Bourdieu, 1993; Dewey, 1934).

Nota: Tabla de autoría propia.

En este segundo momento de codificación en la segunda ronda se catalogaron 255 extractos, la clasificación correspondiente dio como resultados:

1. Lo épico - 59 extractos
2. Lo místico – 98 extractos
3. El legado - 105 extractos

Para fines de profundización y organización de los hallazgos, presentando de manera fiel las ideas expresadas por los participantes, se desarrollan los apartados correspondientes a cada una de las categorías con las vivencias más contundentes expresadas durante las entrevistas y codificadas en esta segunda ronda.

Lo Épico

Esta primera dimensión hallada en el proceso de codificación axial va más allá de la realización de actos extraordinarios; se arraiga en la manifestación de grandeza, dramatismo y significancia que deja una marca imborrable en la historia y en la memoria colectiva. Los eventos y logros épicos se distinguen por su capacidad para inspirar y conmover, al presentar hazañas que

superan las capacidades humanas ordinarias y desafían los límites conocidos. Estas acciones, permeadas de un carácter heroico, a menudo implican la confrontación de grandes obstáculos y adversarios poderosos, poniendo a prueba no solo las habilidades técnicas, sino también la fortaleza moral y el espíritu resiliente de los individuos de la comunidad.

Lo épico se relaciona con narrativas de valentía y sacrificio, donde los protagonistas se adentran en desafíos que demandan un alto grado de compromiso y determinación, elementos que destacan desde la primera ronda de entrevistas con los participantes. Estos actos no sólo destacan por su magnitud y dificultad, sino también por el impacto profundo que tienen en la comunidad artística y en el tejido social. A través de historias de lucha y resistencia, lo épico celebra la capacidad humana de aspirar a lo extraordinario, por encima de circunstancias adversas y lograr lo que parecía imposible.

La necesidad de crear se refleja en el empeño de transformar experiencias comunes en relatos heroicos, elevando lo cotidiano a niveles de grandeza y significancia épica como por ejemplo se identifica con la expresión: “un maestro me decía, el arte es un bisturí, un bisturí que te abre y no lo sientes hasta que lo sientes, hasta que sientes ya la herida. Me parece muy bonito y creo que por ahí va... la comunidad” (Participante 6_Teatro).

Desde esta perspectiva, pertenecer a una comunidad artística se vive como un destino marcado por la resistencia, una suerte de condena asumida con dignidad y sentido de propósito tal como expresa este fragmento:

“Tal vez si desaparecemos la gente no se va a dar cuenta, pero nosotros somos una especie... Los artistas, sobre todo los del teatro, somos una especie que nacimos condenados al exterminio, a la desaparición desde el inicio de los tiempos y han pasado muchos siglos y aquí estamos resistiendo. Es parte de nuestro destino, resistir, porque somos una minoría, porque somos una clase vulnerable” (Participante 9_Teatro).

En esta épica cotidiana, ser artista se equipara con luchar de manera incansable por sostener lo propio, por abrirse paso en contextos adversos, sin claudicar, como expresa uno de los participantes quien afirma “yo creo que ser artista ya es sinónimo de lucha, o sea, ser artista en este país... ser artista ya es sinónimo de aferrarte, de hacer las cosas, de lograrlas” (Participante 12_Visuales).

Estas trayectorias se nutren también de las caídas, percibidas no como fracasos sino como oportunidades de crecimiento y renovación cuando se testimonia “las caídas son duras, esos momentos también nos hacen, posteriormente, crecer, nos permite reorganizarnos, nos permite replantear, nos permite ser personas con propuestas y soluciones creativas, permite eso, que crezcamos en muchos sentidos” (Participante 11_Música).

Así, el compromiso con el arte no se asume como una elección ligera, sino como un llamado que exige esfuerzo sostenido, tenacidad y convicción como cuando se enuncia:

“creo que quien quiere entrar a esto, sí tiene que saber que el esfuerzo es mucho, que no puedes tirar la toalla porque no te aceptaron en algún lado, que debes tener resistencia, resiliencia, amor, aguante, que tienes que estar ahí” (Participante 12_Visuales).

En el contexto de la profesionalización artística, lo épico se manifiesta en la dedicación y el esfuerzo, que se puede calificar como incansable, de los artistas por alcanzar la excelencia, a menudo enfrentando desafíos significativos tanto en su desarrollo personal como en su interacción con el entorno profesional. La búsqueda de reconocimiento, la lucha por la superación de barreras y la realización de contribuciones significativas al campo del arte forman parte de esta dimensión. En este sentido, lo épico no sólo celebra los grandes logros, sino también los procesos arduos y los trayectos llenos de obstáculos que los artistas deben emprender en su camino hacia la profesionalización y la trascendencia.

Lo Místico

De la misma exploración emerge la segunda dimensión denominada “lo místico”, que impregna tanto su práctica como sus interacciones. Esta cualidad mística no solo se refiere a lo misterioso y enigmático del arte en sí, sino también a la profunda conexión espiritual y trascendental que estos artistas sienten hacia su trabajo y entre ellos mismos. Es un aspecto que cuestiona las normas sociales y las estructuras convencionales, buscando una comprensión más íntima y particular de la realidad y su verdad. Este sentido de lo místico fomenta un sentido de pertenencia único, donde el asombro y la espiritualidad juegan un papel crucial en la consolidación de una comunidad que trasciende las diferencias generacionales y disciplinarias.

En esta sección, se explora cómo esta cualidad mística se manifiesta en las experiencias y narrativas de los artistas, revelando las múltiples facetas de su conexión espiritual y trascendental con su obra, su entorno y entre ellos mismos, y cómo esto contribuye a su sentido de pertenencia y comunidad.

Al considerarse el misticismo algo subjetivo, ambiguo, por algunos inexplicable, para otros lo sustancial para la vida, y dentro del ámbito artístico aún más amplio y profundo, las vivencias y aportaciones de los participantes manifiestan destellos de diferentes perspectivas y elementos sustanciales, es decir la mirada desde dónde perciben y expresan, o la prioridad de lo que les genera un sentir y cómo lo viven es en gran medida diversa, desde priorizar lo romántico o el enamoramiento, pasando por la libertad o la necesidad de expresión, hasta la fraternidad, interacción o convivencia. Todas las anteriores son ideas que surgieron de las aportaciones expresadas por los participantes.

Las voces de los participantes revelan cómo el vínculo con lo artístico trasciende la técnica o el oficio para situarse en un plano más profundo, donde se entrelazan la necesidad de expresión, la búsqueda de sentido y una especie de impulso vital que no siempre puede

explicarse desde lo racional. El arte aparece entonces como un vehículo para canalizar lo más esencial de la existencia, como una práctica que se vuelve inevitable, incluso cuando implica desgaste físico, emocional o mental. Esta dimensión mística se hace evidente, por ejemplo, en la vivencia del arte como una fuerza liberadora, espiritual, pero también exigente y desgastante, aparece con fuerza en el testimonio de una participante de música:

Entonces creo que hay que luchar para... la necesidad de expresar eso, lo que te provoca el arte... La liberación. La paz espiritual que te da. Y la tranquilidad viene a través de un proceso que a veces es. ¿Puede llegar a ser violento? No, o sea, violento de pasarse muchas horas, ya sea lo que sea, practicando en general o la misma disciplina diaria para llegar a ser un artista profesional, pues se me hace como muy, muy nocivo, dañino... con mucho, con mucho carácter, como que hay que hacerlo (Participante 1_Música).

En ese sentido, lo místico no se opone a lo arduo, sino que convive con la tensión y la entrega que implica mantenerse fiel a una vocación profundamente vívida. No obstante, el proceso artístico no solo implica esfuerzo, entrega o dolor; también experimenta plenitud, sobre todo cuando el sentido profundo del hacer artístico logra imponerse ante las dificultades. Así lo expresa con claridad un participante de teatro:

De vez en cuando el objetivo se vuelve mucho más grande que el obstáculo, y es entonces cuando nos sentimos plenos y vivimos muy bien, cuando nos dan la beca, cuando nos vamos a la gira, cuando nos dicen que es maravilloso, cuando nos otorgan un premio, cuando nos dan, ahí el objetivo es bien grandote y no hay obstáculo, pero la mayoría de las veces hay obstáculo y a veces el obstáculo nos avasalla. Tenemos que entender, inteligentemente hacer crecer el objetivo para que no nos sintamos tan desprovistos (Participante 9_Teatro).

Esta perspectiva revela cómo el sentido de trascendencia no siempre proviene de momentos extraordinarios, sino de la capacidad de mantener el rumbo frente a las dificultades,

alimentando la convicción personal y colectiva. Si bien esta experiencia podría rozar lo épico, es importante señalar que las vivencias no se presentan de forma pura ni aislada, y suelen estar atravesadas por matices de varias dimensiones a la vez. En este caso, lo que emerge con más fuerza es la introspección emocional, el anhelo de plenitud y la necesidad de encontrar sentido más allá del obstáculo.

Lo místico también se manifiesta como una búsqueda continua de descubrimiento, una chispa que se enciende al integrarse a un colectivo que comparte lenguajes, intuiciones y sensibilidades. El arte funciona como campo de exploración y como lugar donde es posible mirar hacia dentro y hacia los otros, desde un asombro compartido narrado por uno de los participantes con la frase “ser como esos seres investigativos que descubren y todo, es lo que justamente, pues nos mantiene con esa chispa, de querer seguir aprendiendo más y descubrir esto, estos descubrimientos que tenemos cuando ya estamos inmersos dentro de la comunidad” (Participante 7, Danza). Aquí, el descubrimiento no solo alude al saber técnico, sino a un conocimiento de sí y del otro que nutre el sentido de pertenencia desde la emoción y la curiosidad.

En esta dimensión aparece también el reconocimiento de lo humano como materia prima del arte. No se trata solo de trabajar con emociones, sino de habitar narrativas profundamente humanas que vinculan y conmueven. La creación artística, en palabras de un actor y docente, se convierte en una forma de abordar lo universal desde lo íntimo: “nuestros temas, digamos, de lo que va todo el asunto, son como de las propias narrativas humanas, en donde evidentemente todos coincidimos y todos tenemos algo que decir” (Participante 6_Teatro). Esta coincidencia en lo humano es parte de lo que sostiene el lazo entre los integrantes de la comunidad, pues el arte se vuelve medio de encuentro y resonancia.

Asimismo, la relación con la práctica artística no se limita al enamoramiento inicial. Lo que comienza como fascinación suele transformarse en una decisión vital que implica esfuerzo,

dolor y permanencia. Este mismo participante afirma que “enamorarse es válido, pero el enamoramiento dura un momento... querer quedarse pese a toda esa situación... yo no hablaría del enamoramiento, hablaría de amor, amor real. De amor a la profesión... al sentirte parte de” (Participante 6_Teatro). Esta declaración articula claramente cómo el sentido de pertenencia no se construye solo desde la admiración idealizada, sino desde el compromiso cotidiano con una forma de vida, con una comunidad y con una vocación.

De esta manera, el misticismo en la experiencia artística no se reduce a una noción abstracta o espiritualizada, sino que está íntimamente ligado al cuerpo, a la disciplina, a la resistencia y también al placer de crear. Es una dimensión en la que conviven lo luminoso y lo arduo, lo individual y lo colectivo. La romantización del proceso creativo añade una capa de idealización al esfuerzo cotidiano, pero la vivencia real del amor al arte revela también los sacrificios implicados. Este contraste entre idealización y realidad subraya la complejidad de la relación entre el artista y su obra: una relación inspiradora, pero también desafiante. En ese trayecto, la comunidad funciona como red de apoyo y como espacio donde se resignifica el sentido de continuar. Ser parte de ella brinda un refugio, una fuente de identidad y un territorio compartido desde el cual es posible explorar, transformarse y crecer.

El Legado

El legado se refiere al proceso mediante el cual los artistas se esfuerzan por crear y consolidar una herencia artística que perdure más allá de su tiempo. Este proceso implica, en primer lugar, recibir y apropiarse de lo que su comunidad ofrece y, casi de inmediato, trabajar para dejar una huella perdurable a través del arte. Incluye la formación de nuevas generaciones, la creación de instituciones educativas y la transmisión de conocimientos y valores a sus contemporáneos y a las futuras generaciones. Este legado busca preservar la historia y las tradiciones, y también fomentar un sentido de pertenencia, cotidianidad y continuidad dentro de la comunidad.

En muchos casos, la huella que se desea dejar no se limita a las habilidades técnicas o conocimientos académicos, sino que apunta al corazón mismo del quehacer artístico: los valores, la entrega y el amor profundo por lo que se hace. Tal como lo expresa una de las participantes desde la experiencia docente en danza, “al final el legado que yo quería dejar en ellos es el amor, la pasión, el compromiso, el respeto hacia el otro ser humano, hacia estar formando la empatía, muchísimos valores que tú como maestro relacionas directamente con el alumno” (Participante 5_Danza).

El deseo de transmitir lo aprendido no nace únicamente del deber profesional, sino de una convicción vital y afectiva de que el conocimiento y la experiencia no pueden, ni deben perderse; se trata de preservar aquello que ha costado tanto construir, y confiar en que otros lo multiplicarán, como expresa este participante:

Entonces todo eso que aprendí yo decía, no puede caer en saco roto, se lo tengo que pasar a alguien, porque es como una semillita y ese alguien lo va a volver un saco, seguramente. Yo no puedo tirar a la basura tanto esfuerzo, tanto que me sacrificué y sacrificué a mi familia (Participante 2_Danza).

Desde otra perspectiva, este impulso también se entiende como una responsabilidad ética. Compartir lo aprendido no es sólo un acto de generosidad, sino una necesidad profundamente conectada con el rol de haber sido, antes que todo, estudiante. El legado implica reconocer las carencias u obstáculos en la propia trayectoria académica y trabajar para que otros puedan caminar con más y mejores herramientas, o incluso accedan a oportunidades que quien transmite no pudo acceder, como expresa “es... una obligación compartir lo aprendido... hay una especie de obligación ética en pasar, transmitir el conocimiento y construir bases para que los demás transiten en algo que a veces tú no pudiste transitar... trabajas para el estudiante que fuiste” (Participante 9_Teatro).

Al igual, el impacto de este legado no solo se observa desde el pasado o en el presente inmediato, sino que proyecta efectos de transformación duraderos en los otros. El acto docente

se convierte en una plataforma desde la que es posible incidir en la vida de los demás, no solo como artistas, sino como personas. Esta ideología se refleja en expresiones como “entender que nuestro trabajo, nuestras acciones, también está contribuyendo a los cambios de vida o cambio de mente de quienes están también en este entorno” (Participante 11_Música).

Finalmente, el legado se enmarca en un ciclo donde quienes enseñan alguna vez aprendieron, y en esa herencia viva se mantiene la pertenencia. El vínculo con los propios maestros continúa latente en la manera en que se forma a las nuevas generaciones. La vivencia que narra este participante describe claramente la mentalidad, el sentir y el fenómeno de la transmisión aunado con el deber y la vocación:

Yo pienso que viene de que antes de que seas maestro de arte tuviste que ser alumno, entonces eso es. Es la herencia que te dio tu maestro, entonces tus maestros tienen ese compromiso, ese sentido de pertenencia a la institución, a sus alumnos, porque los artistas somos muy apasionados, eso es una constante, ni modo, entonces somos muy apasionados, somos muy viscerales, unos o más que otros. Entonces, obviamente eso se lo tienes que transmitir a tu alumno. No hay de otra. Entonces ellos lo absorben de esa manera, pienso yo... luego son docentes y pues les heredas, pues ese sentido de pertenencia y de compromiso, pienso” (Participante 2_Danza).

Para esta tercera categoría, en síntesis, el legado dentro de la comunidad artística en contexto de educación superior no se concibe como una herencia fija ni como un traspaso unidireccional, sino como un proceso continuo de construcción, reinterpretación y renovación colectiva. Lo que se transmite no es solo conocimiento técnico o disciplina artística, sino también valores, principios pedagógicos y un sentido profundo de responsabilidad hacia las nuevas generaciones, no tan evidentemente preservado en otros contextos de enseñanza o en otras disciplinas fuera del arte. Este traspaso ocurre mediante la práctica cotidiana, la

convivencia pedagógica, el ejemplo y el compromiso afectivo que los participantes manifiestan hacia sus estudiantes y colegas.

Los testimonios muestran que este legado se enraíza tanto en la experiencia personal como en el compromiso ético con la formación, generando una red de significados que da forma al sentido de pertenencia comunitario. El legado, entonces, se revela como una fuerza viva que articula la memoria compartida, el presente creativo y la proyección hacia el futuro, mediante relaciones de cuidado, inspiración y continuidad dentro del campo artístico.

Dado el alcance, la riqueza y la diversidad de las vivencias relatadas por los participantes durante la segunda ronda del trabajo de campo, fue posible, a través de un tercer momento analítico mediante la codificación selectiva, identificar nuevos códigos emergentes que permitieron reforzar los hallazgos del análisis al tiempo que permitió subdividir el espectro general de las tres categorías principales: lo épico, lo místico y el legado. Recordando que este procedimiento de codificación selectiva tiene como finalidad construir una historia analítica, o enlazar, a partir de códigos centrales que articulan y profundizan las categorías identificadas. Así, se conformaron nueve códigos nuevos, los cuales afinan la comprensión del fenómeno y permiten observar con mayor nitidez las distintas formas en que los participantes expresan, encarnan y reproducen su sentido de pertenencia dentro de esta comunidad artística. Su desarrollo se presenta en el siguiente apartado.

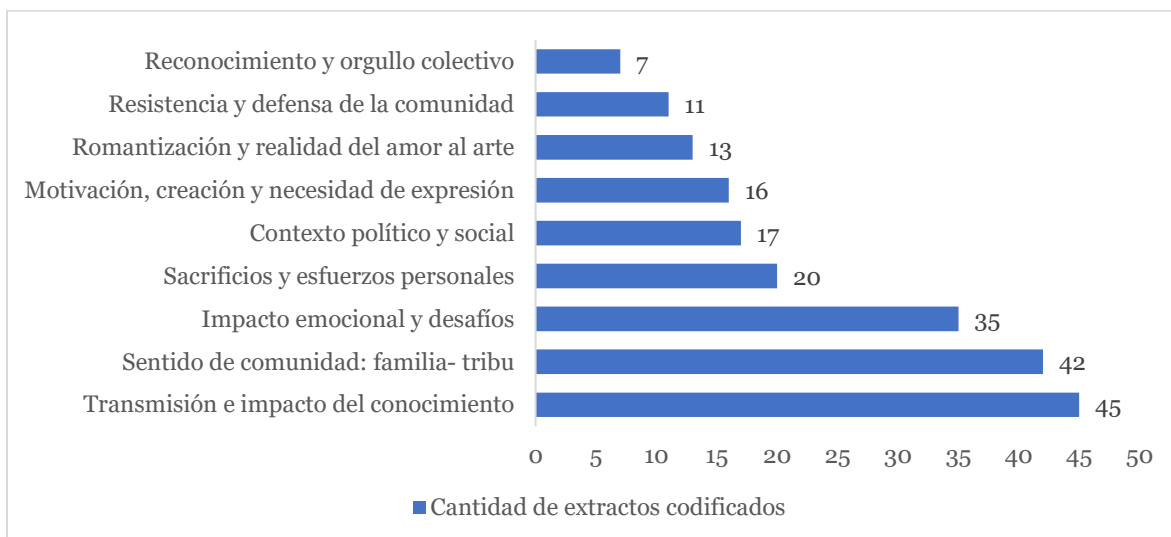
Nuevos Códigos Emergidos de las Tres Categorías

Derivado del análisis cada vez más profundo que implica y demanda la TF, además de la vasta información obtenida, y con el objetivo de llegar a la saturación de códigos, en este tercer momento de la segunda ronda de trabajo en campo se revisaron nuevamente los 255 extractos de la codificación axial previa donde se clasificaron las tres grandes categorías. De esta nueva recodificación emergen nueve nuevos constructos o ejes que describen el impacto y significación de pertenecer a la comunidad de profesionalización de artistas en Yucatán. Los nuevos códigos

se representan en la figura 10, con su respectiva densidad de respuestas, y se desarrollan uno a uno con las vivencias relatadas por los participantes a continuación.

Figura 10.

Nuevos códigos. Segunda ronda: codificación selectiva.



Nota: Figura de autoría propia.

Transmisión e Impacto del Conocimiento.

El primero de los nuevos códigos que emerge directamente vinculado de la categoría El legado, fue en esta nueva codificación, el más citado entre los 255 extractos revisados, este código denominado “Transmisión e impacto del conocimiento”, fue referido 45 veces (Figura 10). Esta perspectiva concibe la transmisión del conocimiento como acto fundacional de pertenencia, mismo que aparece ligado estrechamente al compromiso ético y emocional con la formación de nuevas generaciones. Más que una práctica profesional, la enseñanza es comprendida por los participantes como una continuidad vital, un gesto de retribución hacia quienes los formaron y un acto intencional de siembra en los otros. Esta noción de legado implica tanto la reproducción de saberes como la construcción de vínculos humanos que trascienden lo técnico, lo institucional y lo generacional.

El deseo de enseñar, en el sentido formativo de la expresión, se enuncia como una responsabilidad que va más allá de las obligaciones pactadas, contratos firmados o deberes, y se vincula más bien directamente con el deseo de incidir en el entorno desde una posición de coherencia personal y profesional. Como lo expresa uno de los participantes indicando: “no voy a dar una clase por darla, así porque me paguen y órale ya está, cumplí mis horas, sino porque verdaderamente uno está interesado en colaborar, en que los chicos aprendan... en que este estado tenga nuevas cosas” (Participante 12_Visuales). El acto de enseñar se vuelve, en este sentido, una forma de contribución a la comunidad y una vía para renovar el compromiso ella.

Varios testimonios manifiestan también el sentido de retribución hacia los propios formadores, como parte de un ciclo que da continuidad a la comunidad artística. Esta percepción revela un fuerte vínculo emocional con las figuras que marcaron la trayectoria artística de cada participante, y sugiere que el legado es también una forma de honrar esa historia compartida, tal como lo expresa la experiencia a continuación:

Siento un compromiso real con quienes me formaron... me dieron todas las herramientas que tuvieron en sus manos para que yo lograra lo que he logrado. Obviamente, pues yo tuve que también tomarlo y hacer lo mío, pero siento que más que nada es eso. Entonces lo resumimos como una retribución (Participante 5_Danza).

Además del compromiso, algunos testimonios destacan el impacto simbólico del legado, cuando éste se hace evidente en la repetición o apropiación de gestos, discursos y prácticas. Uno de los participantes relata con asombro y emoción:

De pronto ir a una clase, asomarte a una clase, ver y decir ¡está dando mi clase! ¿No? ¡esa es la clase que yo doy!, ¡ella está haciendo!, ¡me la copió! pero no me la copió, es el legado, es que es así, ¿no? Nosotros nos vamos conformando de ese modo... Dándote cuenta de... que para algunos podemos ser importantes, significativos e inclusive... una huella” (Participante 9_Teatro).

La enseñanza en el ejemplo anterior se asume como una forma de permanencia, de traspaso casi invisible pero profundamente significativo. Por otra parte, la noción de congruencia como eje formativo también se hace presente. La enseñanza no se limita al contenido explícito, sino que involucra un modelo de conducta, una manera de habitar el rol docente con autenticidad, como se comparte en esta idea: “aquí sí puedo, es donde puedo aportar... ese aportar congruencia, me gusta mucho la palabra, porque si no eres congruente entre lo que dices y lo que haces, entonces no creo que puedas enseñar eso que dices que estás enseñando” (Participante 4_Danza).

Otros aportes hacen énfasis en los valores transmitidos desde la práctica formativa, particularmente aquellos relacionados con el amor por la profesión, la empatía y el respeto por el otro. Como señala un participante: “sobre todo lo que pienso que les puedo aportar, pues ese amor, la profesión, la vocación... ese transmitir el amor a lo que se hace, el amor a las otras personas, porque cuando eres maestro, pues no es para ti” (Participante 2_Danza). La frase resalta la dimensión altruista de la docencia artística y el deseo de incidir positivamente en la experiencia del otro.

Este compromiso con el otro se articula también como una forma de responsabilidad colectiva, al reconocer que los estudiantes de hoy pueden convertirse en figuras clave para las siguientes generaciones, tal como se cita: “creo que es importante como artistas o como comunidad artística, el reflexionar que, posiblemente, y me ha pasado, con quienes trabajemos aquí en procesos de enseñanza-aprendizaje, se conviertan en figuras representativas en la vida de las nuevas generaciones” (Participante 11_Música). Transmitir, entonces, no sólo implica dejar algo, sino también construir las condiciones para que ese “algo” siga creciendo, ramificándose y transformándose.

En esa misma línea, aparece una visión más íntima sobre el papel del estudiantado en la vida del docente, donde la enseñanza se convierte en una fuente de sentido personal. Una

vivencia muy peculiar expresada por el participante 9, refleja su sentir en esta relación con los estudiantes expresando:

A los chicos yo les digo a veces un poco románticamente... “a estas alturas de mi vida me son más importantes ustedes a mí que yo a ustedes”. Es decir, para un pedagogo es importante el estudiantado y a veces lo necesitamos, ¿no? Lo necesitamos para sentirnos bien, para sentir que estamos siendo útiles” (Participante 9_Teatro).

Esta afirmación pone en evidencia una reciprocidad afectiva en la relación pedagógica que alimenta también la continuidad de la comunidad. Finalmente, otra intervención del mismo participante sintetiza de manera contundente lo que significa haber dejado huella en los demás:

Que tú puedas entender que alguien en algún momento de tu vida pueda decir “él es mi maestro, él fue mi maestro”, ahí hiciste escuela. No en hacer salones bonitos, sino en quedarte en el concepto poético técnico de compromiso de alguien. A mí me parece que eso me mantiene allí (Participante 9_Teatro).

Dichos testimonios manifiestan que la verdadera herencia no está en las estructuras físicas, sino en las huellas simbólicas que perduran en la memoria, el compromiso y la práctica de otros. Este nuevo código, el más presente en toda la segunda ronda de entrevistas permite detalladamente distinguir y dimensionar el impacto de enseñar, no solamente como transmitir conocimiento, sino como la posibilidad y, para muchos, la misión sembrar una visión del mundo y una forma de existir con los otros dentro de esta comunidad.

Sentido de Comunidad: Familia- Tribu.

De manera amplia, la perspectiva de comunidad se hizo presente como el segundo código más referido en esta etapa. Dicha amplitud contempló algunas vivencias de la comunidad como familia, como tribu, ya sea por lazos consanguíneos, lazos afectivos o lazos de convivencia y cotidianidad por el hecho de pertenecer a este grupo. Tal como se presentó en la Figura 10, este

nuevo código se generó en 42 menciones dentro de los extractos codificados en esta etapa. Esta recurrencia no solo evidencia su centralidad, sino también la profundidad con la que se experimenta la pertenencia.

En efecto, la comunidad artística, tal como es experimentada por los participantes, se vive no sólo como un espacio laboral o académico, sino como un entorno afectivo que en muchas ocasiones se convierte en un verdadero sistema de contención. La metáfora de la “tribu” o la “familia” emerge como una constante que da cuenta del tipo de vínculos construidos, los cuales no se fundan únicamente en la afinidad profesional, sino en el reconocimiento mutuo, la complicidad cotidiana y la comprensión emocional que sólo quienes comparten el mismo camino pueden ofrecer.

Así lo expresa una de las participantes al reflexionar sobre su historia personal:

Soy hija de una actriz y, por ejemplo, justo la semana pasada que estuve allá en su estreno, y me siento en un lugar tan cómodo en un teatro, es un lugar donde siempre ha sido mi casa, siempre ha sido dónde está mi mamá, desde chiquita... Entonces yo creo que se da mucho en las familias, eso lo que mamas, lo que vas viendo natural, pues es tu naturalidad, es tu naturaleza, lo que está ahí” (Participante 4_Danza).

Y, reiterando que las categorías y códigos son hilos entretreídos, y que no son dimensiones que puedan netamente vislumbrarse o analizarse de manera separada, con este ejemplo se vuelve a dirigir la mirada a la categoría del Legado, que en el ámbito artístico no siempre se construye desde una ruptura o búsqueda en solitario. En algunos casos, se hereda desde la cuna, se vive como una continuidad natural, afectiva, que ancla al artista desde la infancia y le proporciona una identidad profundamente arraigada.

Por otra parte, cuando esa raíz no proviene de la familia de origen, la comunidad artística educativa se convierte, por sí misma, en una especie de familia elegida, un espacio donde se

tejen nuevos lazos que permiten a los individuos sostenerse y expandirse. En palabras de otro participante: “Si no vienes de una familia de artistas, bueno, la escuela de alguna manera se vuelve tu familia... y eso es lindo de pensar” (Participante 6_Teatro). Esta perspectiva resalta cómo el sentido de pertenencia se construye también desde la necesidad de reconocimiento, apoyo mutuo y validación.

Aun desde un tono más lúdico o provocador, otro participante señala con claridad la potencia del encuentro entre semejantes: “A los estudiantes... les digo ‘en la preparatoria ustedes eran el rarito, la rarita, y de pronto llegan a un sitio donde encuentran raritos y raritas de la misma especie como yo’, y entonces nos vamos conformando como tribu” (Participante 9_Teatro). Este gesto de identificación entre quienes comparten sensibilidades particulares constituye una base sólida para la construcción del sentido de comunidad, que trasciende lo funcional y detona una red afectiva y simbólica. En contextos artísticos, esta red se activa de forma casi automática ante las dificultades, frustraciones o crisis personales, como relata otro testimonio:

Solo un artista o alguien de tu área va a entender lo que tú estás pasando y, muchas veces, no te va a dejar caer, al contrario, te va a apoyar para que tú sigas, para lo que tú necesites, te van a apoyar al final de cuentas (Participante 10_Música).

Este apoyo no es sólo deseado, sino percibido como necesario y estructural, constituye una de las principales razones por las cuales las personas eligen permanecer en esta comunidad. La conexión emocional, la complicidad cotidiana y el acompañamiento son elementos que dan forma a una identidad compartida.

Algunos testimonios expresan con énfasis el nivel de implicación emocional que genera esta pertenencia. Una de las participantes reflexiona:

Fuera de la comunidad... me sentiría huérfana, me sentiría muy mal, me sentiría como mutilada, como no sé, muy, muy mal. No solamente porque ha sido mi familia durante tantos años, no solamente, sino porque es como mi esencia, lo que yo soy (Participante 2_Danza).

Este tipo de declaraciones pone en evidencia que el sentido de comunidad artística no es un añadido secundario, sino una dimensión estructural de la identidad. Para quienes la viven desde adentro, estar dentro o fuera de la comunidad modifica su forma de estar en el mundo.

El vínculo no se basa únicamente en la afinidad emocional o la historia compartida, sino también en un principio de identificación más amplio que permite sostener el esfuerzo y sobrellevar las adversidades. Así lo plantea un participante:

Históricamente las comunidades se han construido a base de una identificación. No se puede construir una sociedad, una nación, si no hay una identidad y la identidad debe construirse a partir de las personas. Es solo por eso que la gente se queda, por eso la gente soporta cierto tipo de frustraciones, es por eso (Participante 3_Visuales).

Desde esta perspectiva, el sentido de comunidad adquiere un valor instrumental, político y existencial, permite resistir, permanecer, dar sentido al sacrificio, tal como se describió explícitamente en la categoría “Lo épico”.

Relacionado con lo anterior, el lazo comunitario se visualiza también como una red de cuidado activa, tangible, que emerge con fuerza en momentos de dificultad. Tal como se expresa en el siguiente testimonio:

Un poco en ese sentido, y lo que a veces nos arropa como comunidad... pienso, en algunos casos no nos dejamos caer, viene el hombro, viene el otro tipo de apoyo, y eso es lo que me parece interesante... creo que para que se llame comunidad necesita existir también esa red ¿no? esa red como apoyo ante posibles procesos frustrantes... y a su vez,

en eso se teje una especie de familia, ahí, con lo ríspido que pueden ser a veces las relaciones familiares también, pero familia a final de cuentas (Participante 6_Teatro).

Finalmente, surgió entre los diálogos y el análisis del elemento familia, específicamente el aspecto de apoyo familiar e influencia en el acompañamiento y logro de un artista, por lo menos en etapa de infancia y formación, “los padres tienen un perfil. Si la niña no llega es porque no tuvieron el perfil, ni los padres, ni la niña. Entonces, ya desde allá se conjunta todo lo de la casa y tu formación como artista” (Participante 2_Danza).

Esta red, tejida entre pares, mentores y generaciones diversas, constituye una de las dimensiones más potentes y duraderas del sentido de pertenencia, aquella que permite no solo hacer arte, sino vivir en esta comunidad y vivir como artista, no por muchos comprendido, reconocido o aceptado. Sin embargo, pertenecer también implica habitar con intensidad las emociones, enfrentarse a tensiones constantes y afrontar los desafíos que conlleva sostener una vocación en contextos cambiantes. A continuación, se explora un nuevo bloque de experiencias que da cuenta de ello.

Impacto Emocional y Desafíos.

El impacto emocional es una constante latente en las trayectorias de los artistas que forman parte de esta comunidad. En sus relatos, los desafíos no se reducen únicamente a condiciones externas, sino que muchas veces surgen de tensiones internas, dilemas éticos o desajustes entre la vocación y las dinámicas institucionales. En este sentido, la frustración, el agotamiento emocional, la autoexigencia y la sensación de desvalorización son expresiones comunes que atraviesan los discursos de los participantes, revelando cómo el ejercicio artístico-docente, si bien profundamente significativo, también puede volverse un terreno de lucha, contradicción y desgaste.

Así lo expresa una de las docentes de danza:

Uno se ha puesto la camiseta y te hacen sentir que eres totalmente desechable y eso es muy frustrante, ¿no? Porque entonces dices ¿en dónde he depositado tanto? y no es que estemos esperando el pedestal, pero sí un reconocimiento a que sí has aportado ahí algo ¿no?, que sí hay una semilla tuya ahí, que sería distinta que si hubiera sido otra persona. Entonces esa falta de reconocimiento por parte de la institución... creo que te frustra porque te va secando un poco, te va haciendo decir, bueno, si aquí no me valoran para qué... estoy aquí” (Participante 4_Danza).

Estas vivencias no solo remiten a lo institucional, también se relacionan con los modos en que se confronta la libertad creativa dentro de una comunidad que, paradójicamente, puede operar como espacio limitante. En palabras de otro participante:

Yo he tenido experiencias donde por tratar de hacer las cosas correctas, a mi manera, no se han obtenido muy buenos resultados, inclusive fueron sancionadas, entonces ese tipo de experiencia también me obligan un poquito a reflexionar y analizar ¿desde dónde y con quién tú puedes ser libre de tu realización artística o de tus procesos? porque, aunque sea tu misma comunidad, a veces esa exigencia y esos resultados que yo puedo llamar positivos, terceros probablemente no (Participante 5_Danza).

Una de las tensiones más agudas surge precisamente cuando se percibe que el compromiso y la entrega no son correspondidos, o que el entorno no comparte la misma intensidad en cuanto al sentido y el valor del trabajo artístico como expresa el enunciado “el hecho de que tú ames algo y a nadie le importe genera ciertos niveles de desangelado, de frustración y de tristeza” (Participante 9_Teatro). Esta desilusión se amplifica cuando las decisiones externas vulneran procesos que han sido construidos con convicción y esfuerzo personal, como expresa esta otra vivencia:

Sí, tengo muy claro el asunto de cuando estás luchando por algo y viene alguien que no piensa igual y esa persona que no piensa igual tiene el poder de decidir y, entonces, pues te cierra un proyecto o te dice: no, mira no, yo considero que no va por ahí. Aunque lleves mucho tiempo pensándolo, proyectándolo, pues cambian las situaciones y no, no se da, o no como esperas, y es bastante frustrante (Participante 6_Teatro).

En otras ocasiones, la presión viene desde dentro, es decir, del propio cuerpo, de los estándares de excelencia o de los modelos heredados, sobre todo en disciplinas como la danza, donde las exigencias físicas y técnicas son especialmente rigurosas. Uno de los participantes que pertenece a esta disciplina expresa:

Probablemente la frustración se pueda abordar porque siempre tenemos la idea de buscar la perfección que no existe. Y no sólo es una perfección técnica, sino que estamos tan inmersos en ciertas características particulares que debemos tener como bailarines... entonces las exigencias que nos vamos planteando normalmente van buscando ese estándar al que en la realidad no vamos a poder llegar (Participante 5_Danza).

En otras disciplinas, como el teatro, este desgaste emocional también responde a la acumulación de aspiraciones truncadas, obstáculos estructurales o condiciones que no permiten el desarrollo pleno del potencial artístico:

Generalmente tenemos algún tipo de aspiraciones, de objetivos, o de sueños, de cosas que queremos lograr y que bueno... en el camino... nos vamos encontrando con obstáculos y demás, y creo que en el ámbito artístico, pues somos... apasionados, sensibles... las cosas nos conmueven más de alguna manera... y pues lo que no se consigue fácilmente, o las cosas donde encontramos obstáculos... nos tienen que llevar a eso, a la frustración de sentir que de repente, a pesar de nuestro empeño, de nuestro trabajo... de todo lo que ponemos, pues las cosas no son tan fáciles... por no decir imposibles” (Participante 8_Teatro).

Específicamente el campo de la docencia también implica retos significativos que, si bien pueden parecer más racionales o cotidianos, repercuten directamente en el ánimo y la motivación de quienes se dedican a formar nuevas generaciones, tal como expresó uno de los docentes entrevistados:

A veces, a mí me pasa como docente, me produce también frustración que los chicos no lean, por ejemplo, o que no se interesen por su carrera, o que no se interesen por averiguar, por investigar. Pero yo creo que también me pongo a reflexionar y esto es un problema que viene desde muy abajo, pues desde que empiezas tu vida académica (Participante 12_Visuales).

En conjunto, los desafíos emocionales que enfrentan los miembros de esta comunidad no provienen de un solo frente, sino de múltiples fuentes, entre ellas se encuentran las propias expectativas, la respuesta de los otros, el reconocimiento o ausencia de él, los modelos normativos y las tensiones institucionales. Sin embargo, estos desafíos no anulan su compromiso, sino que lo complejizan, poniendo en evidencia que sostenerse en el camino del arte y de su profesionalización implica también saber convivir con la fragilidad, la incertidumbre y el desgaste emocional en múltiples vivencias.

Sacrificios y Esfuerzos Personales.

En esta etapa del análisis se identificaron 20 referencias directas que dieron lugar al código “Sacrificios y esfuerzos personales”, que se distingue del código anterior por centrar la atención no tanto en factores externos que impactan emocionalmente a los artistas, sino en aquellas renuncias, decisiones y esfuerzos que ellos mismos asumen como parte de su trayecto personal y profesional. A diferencia del impacto emocional provocado por elementos contextuales, aquí se revela lo que cada individuo está dispuesto a entregar en nombre de su vocación, por ejemplo:

tiempo, estabilidad, economía, comodidad e incluso bienestar físico o emocional. Se trata de un compromiso que excede lo profesional o lo académico, y que se traduce en una forma de vida.

Una de las expresiones más enfáticas en este sentido aparece en la metáfora empleada por un participante, que condensa en una imagen visceral el nivel de entrega que supone mantener viva la vocación artística, incluso en los momentos más críticos como se relata:

Esto no se puede apagar, es un fuego, es un fuego que constantemente pareciera que se va a extinguir y llega alguien, inclusive en tiempos ya de crisis enorme, que es capaz de inmolarse para que el fuego no se apague, ya no hay leña, pues yo me aviento al fuego con tal de que no se apague” (Participante 9_Teatro).

La intensidad de esta declaración encuentra eco en otras narrativas que, desde distintos enfoques, aluden al sacrificio sostenido. En algunos casos, estas decisiones implican la renuncia a oportunidades formativas por priorizar a la familia o por falta de condiciones favorables. Una de las participantes compartió de manera muy particular su experiencia: “a mí me costó mucho, mucho, terminar mis estudios como bailarina... jamás me arrepiento, ni pienso que haya sido como que un sacrificio... me costó mucho dinero personal, del dinero de mi casa, de mi familia prepararme ¡Muchísimo!” (Participante 2_Danza).

El sacrificio económico, como constante en las trayectorias artísticas, es también reconocido por quienes han debido sostener su pertenencia a pesar de un entorno laboral poco retributivo, tal como refleja esta vivencia con los múltiples cuestionamientos que genera en los artistas inmersos:

Sí seguimos teniendo un salario realmente infame. ¿Por qué sigues ahí? Porque creo que todavía puedo seguir aportando, pero sí, entonces ¿qué me haría soltarlo? En el momento en el que económicamente necesite otra cosa, pues *bye*, porque si tú no me lo vas a otorgar, yo lo tengo que buscar en otro lado (Participante 4_Danza).

Estas condiciones, sin embargo, no siempre son vividas desde el pesar, sino como una elección de vida. Hay quienes, aun en situaciones personales adversas, han optado por seguir en el camino del arte, aunque ello implique postergar el bienestar económico o aceptar formas alternativas de subsistencia como expresa esta experiencia: “en los momentos más bajos de mi vida siempre me aferré a la música, o sea, preferí salir a tocar a la calle que trabajar en un lavadero de coches por ejemplo. Preferí, isí, siempre!” (Participante 1_Música).

Esta elección de la vida en el arte implica también una conciencia clara del grado de esfuerzo que exige formarse y mantenerse en la comunidad artística, como narra este participante: “yo siempre se los digo tanto a estudiantes como a familiares como a quien sea, que estudiar arte es, yo creo que lo doble, lo triple, lo cuádruple de disciplina y de esfuerzo” (Participante 12_Visuales), opinión que pudiera parecer imprecisa o vaga, pero que es compartida por muchos, y que se vincula con la perspectiva descrita anteriormente en la categoría “Lo Épico”.

Otro ejemplo de la fortaleza, resistencia y lucha intrínseca que habita en los artistas en esta comunidad es la opinión que expresa este participante: “quienes nos dedicamos a las artes, sabemos que vamos a tener que picar piedra y que necesitamos muchísimo carácter para crecer dentro de una comunidad que al final sí, sigue un poquito hermética, sigue un poquito cerrada” (Participante 5_Danza).

En conjunto, estos relatos configuran un imaginario de lucha interna donde el sacrificio no siempre es percibido como carga, sino como una elección vital profundamente ligada al sentido de pertenencia. El artista no solamente entrega lo que tiene, sino también lo que es, en favor de una convicción que se materializa en su hacer cotidiano. Este tipo de compromiso permite comprender con mayor profundidad el lazo entre identidad, vocación y comunidad. En las siguientes secciones se analizarán otros códigos emergentes que, desde diferentes ángulos,

continúan desentrañando esta compleja pero persistente relación entre lo que se da y lo que se recibe en el entramado de una comunidad artística educativa.

Contexto Político y Social.

Con una frecuencia de 17 menciones durante esta codificación de la segunda ronda de entrevistas, el “Contexto político y social” emerge y pone en evidencia cómo los desafíos que enfrentan los artistas no se limitan al terreno personal, emocional o pedagógico, sino que también se relacionan con factores estructurales más amplios. A diferencia de los códigos anteriores, que se relacionaban con las afectaciones individuales que impactan emocionalmente al artista, internamente o desde la comunidad misma, este código examina las condiciones impuestas por el sistema político, económico y social que rodea a la comunidad artística, y que muchas veces limita o condiciona su accionar. Esta dimensión permite comprender cómo el sentido de pertenencia también se construye y se tensiona frente a marcos institucionales, culturales y simbólicos que, en lugar de reconocer y sostener la labor artística, pueden obstaculizar su fortalecimiento y el reconocimiento de su valor profesional, poniendo en riesgo su estabilidad y el respeto a su función social.

El tejido social y cultural en el que se inserta esta comunidad artística puede ser, en algunos casos, excluyente o complejo para quienes provienen de otras regiones o trayectorias. Así lo expresa un participante al reflexionar sobre el arraigo y la dificultad de insertarse en el contexto local reiterando “y ha pasado, gente que no ha podido quedarse. La sociedad yucateca no es una sociedad fácil... están muy orgullosos... de sus usos y costumbres... pero no es exclusivo de la comunidad artística” (Participante 6_Teatro). Esta observación no sólo da cuenta de las dinámicas sociales que atraviesa la región, sino que introduce el problema de cómo las identidades culturales y los regionalismos pueden volverse barreras sutiles para la integración de nuevas visiones o agentes artísticos. En ese mismo sentido, otra participante advierte sobre el riesgo de una visión cerrada expresando “no porque vengas de fuera eres mejor, sino es el hecho

de que seamos de múltiples visiones lo que la enriquece. Y entonces sí, luchar para que no se vuelva a querer cerrar a: Yucatán es solo para los yucatecos” (Participante 4_Danza).

Más allá de los aspectos identitarios, se evidencian tensiones vinculadas con las condiciones materiales y de reconocimiento simbólico que el contexto ofrece o niega. La falta de políticas culturales estructuradas, que garanticen condiciones justas para la práctica artística, es un tema reiterado. Así lo expresa una participante con contundencia:

Hay un punto ahí, de cómo se han movido las políticas culturales, en el que otra vez todo es... como una beca ¿no? entonces es un apoyo... ¡pero no es el pago a tu trabajo!
¡valórame lo que soy, no tengo por qué estarte rogando porque me bajes el recurso!
(Participante 4_Danza).

Este testimonio refleja una de las problemáticas más sensibles del contexto artístico, la invisibilización del arte como trabajo o profesión, que en una cantidad importante de ocasiones es sustituido por mecanismos asistencialistas que, lejos de resolver la precariedad, la perpetúan. En esa misma línea, otro participante subraya “esta es una de las comunidades que necesitan de los estímulos que ofrece el Gobierno... porque no sobrevive necesariamente de productos comerciales, no es un negocio” (Participante 9_Teatro).

Se refuerza así la necesidad de distinguir entre la lógica del mercado y el valor social y formativo del arte, y de reclamar un sistema de apoyo más equitativo y permanente, no inestable o dependiente de mandatarios, períodos políticos o desconocimiento de cómo funciona esta comunidad y lo que realmente requiere. A su vez, las condiciones laborales en instituciones educativas y artísticas también son parte de esta precarización. El vínculo entre frustración personal y contexto económico aparece con claridad en el siguiente extracto, “que la palabra frustración haya sido la más mencionada definitivamente yo se lo atribuiría a las condiciones laborales... más que nada de contratación... de prestaciones, de dinero específicamente” (Participante 1_Música).

Por último, las representaciones que los miembros de la sociedad, así como los mismos participantes tienen sobre el arte y quienes lo enseñan también juegan un papel determinante. El arte, lejos de ocupar un lugar central en la construcción del tejido social, suele ser minimizado o reducido a estereotipos, como manifiesta la siguiente opinión:

Creo que eso igual nos afecta mucho dentro del país, que no le dan peso, es como de que: ¡ah! pues el maestro de educación artística “monta los bailables” y ya, pero pues no le dan el peso realmente a lo que de verdad es y te enseña el arte” (Participante 7_Danza).

Estas voces, provenientes de distintas disciplinas, coinciden en señalar que el contexto político y social no es solo el fondo donde se desarrolla la práctica artística, sino un agente o un actor más, que la condiciona, la desafía y muchas veces la desvaloriza. Aun así, la comunidad se mantiene, se organiza y resiste, no sin dificultades. Este panorama evidencia la necesidad de revisar no solo las políticas públicas y las condiciones de contratación, ingreso o permanencia a los diversos contextos laborales en la profesionalización del arte, sino también las narrativas sociales que moldean su lugar en la vida comunitaria. Tal vez conocer y adentrarse al núcleo de su práctica, o de los significados que para los artistas representa el arte y su creación, como plantea el siguiente código, pueda sensibilizar a los líderes sociales, políticos e institucionales, para la atención asertiva, eficiente y óptima de las normatividades y condiciones laborales de los artistas a nivel profesional, pero, para ello, lo primero que deberá estar presente es empatía e interés.

Motivación, Creación y Necesidad de Expresión.

La motivación intrínseca y la necesidad de creación constituyen uno de los impulsos más entrañables entre los artistas de esta comunidad. En este código, que tuvo 16 menciones en la codificación selectiva, se observan referencias que vinculan la práctica artística con el deseo profundo de expresar lo intangible, lo subjetivo y lo vital.

Este impulso no se limita a una vocación profesional, sino que aparece en los relatos como una fuerza que define el sentido de vida, incluso por encima de la lógica económica o de estabilidad. Así lo expresa uno de los participantes afirmando que:

Va más allá del dinero... la necesidad de expresar, y además, no solo la necesidad de expresar, sino lo que te deja cuando tú terminas una obra de arte, ya sea como ejecutante, como creador, como director. Y pues para mí el arte también es el resultado artístico de tu salud (Participante 1_Música).

Desde esta perspectiva, el arte no solo se concibe como producción cultural, sino como una forma de salud emocional, de equilibrio personal. La motivación se presenta aquí como un flujo vital que no busca solamente comunicar, sino sostener al artista en su devenir cotidiano.

Otra de las dimensiones que emergen de las narrativas de los participantes es el carácter profundamente humano de la creación artística. La práctica del arte no se realiza en aislamiento, sino en diálogo permanente con experiencias personales, emociones y la vida compartida. Así lo describe otro de los participantes:

Pero todo tiene que ver con lo humano prácticamente. Nada humano nos es ajeno... contar algo a través del cuerpo, a través de la pintura, a través de la música... Al final todo es este mundo humano expresado a través de metáforas visuales. Entonces, evidentemente, todo tiene que ver con ¿Quién soy? ¿qué estoy sintiendo? ¿Cómo me aporta el trabajo de los otros? porque va a ser algo con lo que yo voy a trabajar después (Participante 6_Teatro).

Desde la perspectiva relatada, la motivación por crear se enlaza con una ética del reconocimiento, una sensibilidad que permite transformar lo vivido en símbolo, gesto o imagen, con la intención de que esa expresión vuelva a ser reconocida y resignificada por otros. La

creación artística, desde esta visión, se inscribe en una cadena de sentidos compartidos que refuerzan el sentido de pertenencia.

Por otro lado, un participante destaca el deseo de compartir y traer nuevas propuestas como un motor que moviliza tanto la creación como la enseñanza, conectando motivación, identidad territorial y responsabilidad cultural:

Ese sentido de crear y de hacer, y creo que eso es lo que nos une otra vez, el hecho de querer hacer las cosas, de querer traer y de querer compartir, de amar esta comunidad, de amar este estado, y de querer traer a la gente, de querer mostrarle a la gente cosas nuevas... explicarle porque también hay muchísima mala información en las redes... explicar qué está sucediendo, por qué existe esto, por qué se considera que esto es arte (Participante 12_Visuales).

Este testimonio también permite visibilizar la dimensión pedagógica del impulso creativo, especialmente cuando se transforma en una forma de mediación cultural que no solo transmite conocimiento, sino que amplía las posibilidades de comprensión y valoración del arte en el entorno inmediato. La creación se convierte así en un gesto generoso de apertura hacia los otros, relacionada con la categoría del Legado y a su vez con lo Místico, que entrelaza compromiso social, identidad colectiva y afecto por la comunidad.

En conjunto, estos extractos permiten comprender que la motivación artística no responde únicamente a un deseo de creación, sino a una necesidad vital, profundamente conectada con el bienestar emocional, el reconocimiento de lo humano y la vocación por compartir y transformar. Esta motivación continua, motivada también por un amor profundo hacia el arte, la comunidad y su enseñanza, será el punto de partida para el siguiente código, donde se profundiza entre la visión romántica del quehacer artístico y las realidades que la desafían.

Romantización y Realidad del Amor al Arte.

El amor al arte, como fuerza motora en la trayectoria de los artistas, fue un tema recurrente en los testimonios, señalado en 16 ocasiones durante esta fase del trabajo de campo. Se manifestó como un sentimiento profundo, cargado de intuiciones, metáforas afectivas y reflexiones sobre la vocación. A diferencia de una pasión pasajera, este amor se perfila como una relación continua, compleja y muchas veces contradictoria, atravesada por ideales, vínculos y necesidades internas. Su presencia dentro de la comunidad artística no es solo un motor creativo, sino también un lazo de permanencia y una brújula que orienta decisiones y trayectorias.

En algunos casos, la experiencia amorosa se expresa como una identificación inmediata con el entorno y con quienes lo habitan. Así lo enuncia un participante, al reflexionar sobre los lazos afectivos que surgen cuando se encuentra un lugar de pertenencia:

Creo que la romantización del amor, incluso filosóficamente, entabla una relación social, de comunidad e interpersonal, la cual es inevitable sentir cuando conoces a alguien afín a ti... En el momento en el que te sientes identificado, apapachado, que puedes ser parte, ahí es cuando existe esa... intuición de querer quedarse (Participante 3_Visuales).

La conexión emocional, ligada al concepto de vocación, también aparece como un punto de llegada, un hallazgo que confirma el sentido de estar en el lugar correcto, como describe el fragmento “creo que la palabra aquí es vocación, esa voz que te dice en qué lugar estás feliz. Y yo creo que fue eso, como el encuentro, la búsqueda del lugar feliz” (Participante 6_Teatro).

En otro testimonio, el amor es conceptualizado a través de una metáfora que revela la evolución del afecto con la práctica artística. La lujuria, la ternura y la dependencia trazan un recorrido simbólico que comienza en la fascinación, transita por el apego emocional y culmina en la imposibilidad de desprenderse de lo amado:

Para mí el amor es la combinatoria de ternura, no, el amor empieza con la lujuria, después le sumas la ternura y después termina siendo dependencia. Entonces llegas a una actividad por lujuria, es decir, porque me van a pagar mucho o porque aquí me están chuleando demasiado y de pronto le empiezas a agarrar cariño, y lo problemático es cuando ya necesitas de ello (Participante 9_Teatro).

Este vínculo amoroso también puede tener como detonante las relaciones profesionales y afectivas que se forjan dentro de la comunidad. La posibilidad de trabajar junto a personas admiradas y reconocidas se convierte en una experiencia que reaviva el enamoramiento, no solo hacia la práctica artística, sino también hacia el espacio compartido. Uno de los participantes expresa:

Si habláramos de esta metáfora del enamoramiento, yo creo que se dio, en mi caso, a partir de las relaciones profesionales que fueron surgiendo, es decir, de repente, el tener esta fortuna de poder trabajar en un mismo espacio con personas que ya reconocía y admiraba en el medio artístico local, en un entorno académico... fue como ¡órale!, este enamoramiento hacia el espacio, la comunidad, creo que vino del reconocimiento y la admiración hacia el trabajo de mis colegas, en ese momento, ahora hay muchos otros factores (Participante 12_Visuales).

Finalmente, el vínculo con el arte alcanza en algunos discursos un compromiso de vida que no se concibe sin la creación o la práctica artística, uno de los más contundentes extractos del mismo participante relata “sí, yo sí quiero morir haciendo esto... no podría distanciarme del arte, o sea, de verdad que no” (Participante 12_Visuales).

Estos fragmentos revelan que el amor al arte no es una simple inclinación emocional, sino una dimensión constitutiva de la identidad. Es un compromiso duradero, que trasciende los momentos de dificultad y enmarca el sentido de pertenencia a la comunidad artística como un vínculo afectivo profundo, a la vez romántico y realista. Sin embargo, esta fuerza afectiva

también entra en tensión con otras realidades, como los sacrificios personales, las presiones laborales o el desgaste institucional. Particularmente en la siguiente sección, se analizan otras formas en que esta tensión se presenta, que ponen a prueba a los artistas, su resistencia, sus lazos con la comunidad, su vocación y su permanencia.

Resistencia y Defensa de la Comunidad.

En esta etapa del análisis, el código “Resistencia y defensa de la comunidad” emergió con 13 menciones y refleja un conjunto de experiencias que expresan la percepción colectiva de vulnerabilidad, pero también de firmeza ante un contexto adverso. Si bien algunos de estos testimonios se vinculan con emociones de frustración o sacrificio, lo que marca la diferencia de los códigos previos es su énfasis en el papel activo de la comunidad frente a fuerzas externas que la amenazan o desestiman su valor. Aquí, los participantes no sólo se reconocen como parte de un grupo afectado, sino como agentes conscientes que asumen la responsabilidad de preservar y defender la legitimidad del arte y la educación artística como un derecho, una forma de vida y una necesidad social.

Tal como lo señala un participante desde su experiencia docente y artística, se vive un entorno polarizado que interpela directamente a las escuelas de arte, cuyos principios muchas veces contrastan con los discursos dominantes. Esta confrontación ha hecho a la comunidad artística desarrollarse en medio de una fuerza incómoda, crítica y en resistencia:

Es una comunidad en resistencia y la resistencia pues obliga una defensa. Y, además, también es difícil coincidir hoy en día cuando hay mucha polarización, está muy polarizado el ambiente político entre los que piensan que vamos bien, contra los que dicen pues vamos menos bien. En fin, no sé, como que todavía hay mucho pensamiento con discusión radicalizada, no pensada, no cuestionada y justamente creo que la labor de

nosotros es cuestionarnos en nuestro quehacer, buscar cierta congruencia y seguir defendiendo, o sea, defender nichos como las escuelas de arte (Participante 6_Teatro).

Este sentido de lucha se intensifica cuando se perciben decisiones externas que debilitan las estructuras de apoyo, los recursos o la legitimación del trabajo artístico. En palabras de otro participante, las imágenes empleadas remiten directamente a una lucha de supervivencia, en la que el artista resiste incluso sin herramientas, defendiendo con el cuerpo aquello que lo sostiene, tal como relató detalladamente:

Por eso las frustraciones, porque a ese nivel estamos, estamos sobreviviendo, estamos tratando de que no se extinga, estamos tratando de librar una batalla, estamos y de pronto nos dicen que no, que no tienen para darnos más balas, le dices a la institución, es que ya nos quedan cuatro cartuchos, que está todavía el enemigo y estamos peleando, pues no, no, no hay para balas, pues ni modo, vamos a cachazos y entonces nos vamos a enfrentar cuerpo a cuerpo (Participante 9_Teatro).

La defensa del arte, como bien colectivo y como forma de vida, se vincula también con la necesidad de visibilizar al sujeto artístico ante un entorno que no siempre lo reconoce. Esta noción no se limita a las carencias estructurales, sino que apunta también a una lucha simbólica por ser escuchados, comprendidos y respetados como miembros legítimos de la sociedad:

El defender que obviamente la educación artística, el arte es sumamente valioso en el ser humano y anteponernos a esa otra comunidad que no ve el arte como un estilo de vida... anteponernos a ese tipo de gente y decir: no, pues es que aquí estamos, o sea, nosotros también existimos (Participante 7_Danza).

En conjunto, estos testimonios retratan una comunidad que, más allá de sus afectos o vocaciones individuales, asume una postura activa ante el deterioro de las condiciones para el arte y la formación artística. Resistir no significa únicamente sobrevivir, sino también sostener

una causa colectiva, defender espacios, valores y lenguajes, y preservar una forma de existencia que es constantemente desafiada desde afuera. Esta defensa colectiva, como veremos en el siguiente código, también se acompaña de gestos de cuidado, inspiración mutua y reciprocidad afectiva entre quienes la conforman.

Reconocimiento y Orgullo Colectivo.

Este noveno y último de los códigos presentados en esta sección, que han sido organizados de mayor a menor número de menciones, fue en términos cuantitativos el menos recurrente con un total de siete referencias, no por ello es menos significativo. Al contrario, su relevancia radica en la riqueza de matices con que fue abordada por los participantes, lo cual refleja una notable variabilidad en la forma de comprender y expresar el orgullo y el reconocimiento dentro de la comunidad. Tal diversidad responde, en parte, a las distintas disciplinas artísticas de origen, pero también al papel que cada persona desempeña dentro de la comunidad, ya sea como formador, creador o integrante en tránsito; el sentido de logro y reconocimiento se manifiesta con múltiples significados como reflejan sus aportaciones.

En algunos casos, el orgullo colectivo se vincula de forma directa con los logros del estudiantado. El sentimiento de satisfacción no proviene del reconocimiento individual, sino de saberse parte de un proceso formativo que trasciende y que se refleja en el éxito de los demás:

Creo que lo que más me produce satisfacción o lo que yo considero un punto más alto es ver que mis estudiantes se ganen una beca del FONCA, verlos exponiendo en otros países, en otros estados, verlos ejecutando una pieza... uno dice ¡ah!, hasta sientes el escalofrío, o sea, ahí a lo mejor lleva una carga de vanidad de decir, ¡ah, yo lo hice!, ¡yo lo formé!, pero ver que otra gente hace sus cosas, produce sus cosas, es como la mayor satisfacción (Participante 12_Visuales).

Esta forma de reconocimiento se aleja de lo egocéntrico y se aproxima más a una vivencia compartida, donde el éxito se celebra en colectivo, pero a veces también desde el anonimato, como expresa otro de los participantes diciendo “pues sí, no es mi éxito, es el éxito de ellos, pero yo estuve allí y tenemos que sabernos, que hay que vivir con orgullo, inclusive el anonimato” (Participante 9_Teatro).

En otras voces, el reconocimiento y el orgullo se experimentan desde la noción de permanencia simbólica. La huella personal se integra a la historia común, como parte de un entramado que resguarda los nombres, las acciones y las memorias de quienes han contribuido a construir la comunidad como enuncia un participante en esta frase “voy a seguir estando porque mi nombre, la historia y las cosas ahí van a estar... mi nombre, el tuyo, el de la gente, el de las personas que hemos pasado... ahí se va a quedar para la historia” (Participante 8_Teatro).

En el caso de las generaciones más jóvenes, este reconocimiento se percibe también como una afirmación de identidad. No sólo hay orgullo por pertenecer a una comunidad artística, sino por ser parte de un cambio, de una profesionalización que antes no existía y que hoy forma parte de sus trayectorias:

Entonces es como *iwow!*, o sea, ahorita yo estoy aquí terminando una licenciatura que no existía, es reciente, soy la primera generación, entonces, son como esos pequeños avances que hemos tenido con la persistencia, de que obviamente tiene que existir esta profesionalización del arte, porque es importante el arte dentro de la vida del ser humano” (Participante 7_Danza).

Este código nos muestra cómo el reconocimiento, ya sea hacia los otros, hacia uno mismo o hacia la comunidad, refuerza la pertenencia, motiva la continuidad y otorga sentido al trayecto compartido. La idea de dejar una huella, de contribuir al legado común o de saberse parte de algo más grande, es una fuente profunda de orgullo que se alimenta tanto de la memoria como de la visión a futuro.

Con este último código se completa la presentación de los nueve códigos emergentes identificados en el tercer momento de análisis de la segunda ronda de entrevistas, mediante la codificación selectiva. Estos códigos no solo profundizan y diversifican las tres grandes categorías previamente establecidas: lo épico, lo místico y el legado, sino que también revelan la complejidad de sentidos, emociones y trayectorias que configuran el entramado identitario de la comunidad artística aquí estudiada. Lejos de ser compartimentos cerrados, cada código permite ver cómo las vivencias individuales se entrelazan con el colectivo, y cómo, aún en la pluralidad, persisten ciertos hilos comunes que sostienen y dotan de sentido la pertenencia en esta comunidad artística en contexto de profesionalización.

Tercera Ronda

Los resultados de esta tercera ronda surgen de una estrategia metodológica singular a través del empleo de los *snaplogs* como herramienta de indagación visual y narrativa. A través de esta técnica, los participantes plasmaron, de manera libre y reflexiva, su interpretación personal sobre lo que significa pertenecer a la comunidad artística en el contexto de la educación superior en Yucatán. Lejos de buscar una representación objetiva o uniforme, esta etapa permitió capturar fragmentos simbólicos de su experiencia, revelando capas de sentido que complementan y profundizan lo expresado en las entrevistas anteriores.

La solicitud consistió en solicitar a los participantes el envío de una fotografía de autoría propia, acompañada de un breve texto, no mayor a 200 palabras, en el que cada uno de los participantes explicó el motivo de su elección y cómo la imagen representaba su sentido de pertenencia a dicha comunidad. El planteamiento fue deliberadamente abierto, de modo que cada persona pudo elegir con libertad la forma, el tono y el enfoque de su expresión.

A diferencia de las técnicas empleadas en las rondas previas, este ejercicio apeló a una representación más introspectiva y subjetiva, en la que se conjugan lo visual, lo simbólico y lo

emocional. Las imágenes y los textos generados no solo transmitían vivencias personales, sino también memorias, posturas, vínculos y atmósferas que configuran el modo en que los participantes habitan, recuerdan y valoran su paso por esta comunidad.

A primera instancia resulta interesante dar cuenta de análisis inicial que tuvo un carácter más bien panorámico, ciertamente general de los rasgos o características de las once fotografías vistas como conjunto, para más adelante dar paso a los análisis individuales profundos y cruces con los textos que las acompañan, y finalmente organizar con los códigos y categorías emergentes y precedentes.

De las once imágenes analizadas en los *snaplogs*, se identificaron patrones significativos en la manera en que los participantes eligieron representar su sentido de pertenencia a la comunidad artística. Tres de las imágenes no presentan figuras humanas como protagonistas. En estos casos, el enfoque recae sobre herramientas, escenarios y espacios de trabajo, sugiriendo la relevancia de los elementos materiales y contextuales que estructuran la vida cotidiana de los artistas. Una de ellas, en particular, excluye por completo la presencia humana, privilegiando exclusivamente los objetos como símbolos del quehacer artístico y de la conexión silenciosa pero poderosa con la comunidad.

Siete imágenes retratan grupos humanos pertenecientes a la comunidad, reflejando diferentes modos de interacción. De estas, tres fueron claramente en situación de pose para la fotografía, capturadas en momentos de encuentro al inicio o al cierre de actividades académicas o colectivas, bajo un formato típico de foto grupal. Ya fueran tomadas por terceros o como *selfie*, estas fotografías transmiten emociones compartidas como orgullo, alegría y sentido de logro. Las otras cuatro representan escenas espontáneas de la vida diaria en la comunidad, donde los sujetos se encuentran inmersos en actividades artísticas, sin posar intencionalmente para la cámara. Este tipo de representación visual aporta una mirada más íntima y natural, subrayando la importancia de lo cotidiano.

Una última imagen se distingue por su singularidad. En ella, el propio participante aparece como único protagonista en un momento de acción escénica central. Capturado bajo una iluminación controlada, con fondo y vestuario oscuros y encuadre técnico profesional, el registro transmite una narrativa de concentración, excelencia y compromiso individual con el arte, dentro de un marco simbólicamente potente.

Ahora bien, iniciando la exploración individual de las fotografías, se desarrolló un abordaje basado en el Análisis Multimodal propuesto por Sommer (2021), que permite examinar las imágenes en función de sus elementos visuales, composición y significados contextuales. Se llevó a cabo mediante una serie de preguntas planteadas en el esquema metódico de Sommer (2021), orientadas a desglosar la estructura y el significado de cada imagen. En la tabla 12 se presentan las nueve preguntas analíticas para cada una, junto con algunos de los ejemplos detonados de este estudio.

Tabla 12.

Preguntas analíticas para fotografías de snaplogs, basadas en Sommer (2021).

Pregunta	Ejemplos
¿Quién o qué es el actor principal en la imagen?	Estudiantes, profesores, escenarios, salones, instrumentos, equipos, entre otros.
¿Cuál es el rol social del actor/es?	Actor, director, profesor, estudiantes, comunidad.
¿Qué tema, objeto o situación se representa?	Foro o escenario, salón de clases, presentación, ensayo, evento académico/artístico, entre otros.
¿Desde qué perspectiva/dirección de la cámara se tomó la fotografía?	De frente cerca de la escena, desde una esquina o lateral al escenario, tomada como <i>selfie</i> , desde las butacas de un foro, etc.
¿Qué relación de proximidad se puede describir para el escenario o el entorno?	Aula delimitada por paredes o espejos, foro abierto al aire libre, foro cerrado tipo caja negra, fondo oscuro donde no se distinguen límites, por mencionar algunos ejemplos.
¿Se observa movimiento o interacción en la escena?	Movimiento multidireccional en ensayo coreográfico, imagen con participantes en pausa o en pose, movimiento de desalojo o salida de la escena o aula, sin movimiento.
¿Cómo se relacionan los actores o los objetos entre sí?	Dirección de cuerpos hacia la cámara, distancia nula o muy estrecha entre los participantes, espacio equidistante entre los cuerpos, de espaldas a la cámara, etc.

¿Cómo se distribuyen los elementos en el espacio?	Espacio no equidistante entre los objetos, formación en círculo, formación en filas.
¿Qué aspectos reciben mayor énfasis en la composición?	Claro-oscuro, grande-pequeño, borroso-nítido, blanco y negro-colorido, etc.

Nota: Adaptación propia.

El análisis multimodal realizado en esta etapa permitió identificar tanto los elementos técnicos y estructurales de cada imagen como los aspectos simbólicos y expresivos implicados en su contenido. A través de este proceso, se consideraron la disposición espacial, los encuadres, la presencia o ausencia de personas, así como otros recursos visuales que revelan sentidos más allá de lo explícito. Estos hallazgos fueron posteriormente cruzados con los textos que acompañaban a cada imagen, lo cual enriqueció la interpretación al integrar el lenguaje visual con la narrativa reflexiva de los participantes.

A continuación, se presentan de manera individual los resultados de este ejercicio de análisis, centrado en los elementos distintivos de cada *snaplog*, reiterando que el objetivo final es dar cuenta de las múltiples formas en que el sentido de pertenencia es percibido, vivido y representado por los participantes desde su propia mirada y experiencia:

- Participante 1_Música. Desde un ángulo bajo la imagen muestra un piano en primer plano mientras que, al fondo, estudiantes de danza permanecen inmóviles y con poca nitidez. La imagen sugiere una perspectiva centrada en la herramienta de trabajo. El texto profundiza en la transición del músico de acompañante a docente interdisciplinario, resaltando la importancia del aprendizaje constante y la comunicación entre disciplinas y sus actores. La fotografía y el relato se conjugan para visibilizar la integración entre música y danza en un entorno educativo formal, en el que se construye conocimiento colectivo desde la experiencia artística.

- Participante 2_Danza. La fotografía captura el final de una jornada en un salón de danza reflejado en un espejo, se observan estudiantes conversando relajadamente y una atmósfera tranquila. La docente observa desde el espejo. El texto revela que detrás de esta escena hubo tensión debido a previas actividades programadas, pero también reafirma el compromiso vocacional y afectivo con la enseñanza. La imagen simboliza el sentido de pertenencia que emerge en el espacio cotidiano, donde se entrelazan vínculos humanos de diferentes generaciones, la disciplina artística y la vocación docente.
- Participante 3_Visuales. La imagen muestra un taller de tridimensión dispuesto con meticuloso orden: mesas simétricamente ubicadas, herramientas visibles y un encuadre que permite percibir amplitud, estructura y propósito. El texto complementa esta representación al vincular al participante con el espacio y 18 años de historia personal y profesional, destacando la importancia de la continuidad, el orden y la transformación. Este taller no es sólo un lugar de trabajo, sino un legado vivo que conecta generaciones y que representa la proyección de un modelo recibido primeramente como estudiante y ahora recreado desde la docencia.
- Participante 4_Danza. Un *collage* de nueve imágenes que documenta clases, ensayos y retratos grupales en un entorno académico. Las fotografías muestran cercanía física, momentos de movimiento y expresión, y un ambiente de confianza. El texto presenta la docencia como una experiencia bidireccional de transformación, en la que se aprende enseñando y se enseña aprendiendo. Además, subraya la capacidad de la danza para sensibilizar a personas de otras disciplinas y conectarlas consigo mismas. En conjunto, imagen y texto proyectan una visión del aula como un espacio vivo de construcción colectiva.

- Participante 5_Danza. Muestra una fotografía grupal con 24 estudiantes adultos organizados en dos filas, posando de manera cercana y muy relajada. La sencillez del escenario de la imagen acentúa la cohesión del grupo. El texto reflexiona sobre las migraciones físicas y emocionales que atraviesan a quienes forman parte de una comunidad, subrayando cómo el encuentro con los otros genera identidad y sentido. Imagen y narrativa resaltan el valor de los vínculos efímeros pero significativos que se crean en contextos formativos, donde el arte actúa como catalizador de pertenencia.
- Participante 6_Teatro. Desde las gradas de un foro tipo caja negra, la imagen muestra un ensayo escénico con estudiantes, docentes y artistas invitados ocupando distintos sectores del escenario. La composición evidencia una interacción simultánea entre grupos: músicos en círculo, actores y directores en movimiento. El texto destaca cómo los roles se transforman durante el proceso creativo, permitiendo a estudiantes asumir funciones profesionales. Se enfatiza la dimensión formativa de la práctica escénica colaborativa, que trasciende el aula tradicional y anticipa experiencias del entorno laboral artístico.
- Participante 7_Danza. Imagen de un grupo de estudiantes que se abraza formando un círculo en el escenario, en una postura cerrada e introspectiva, al término de una presentación. El entorno oscuro y la proximidad física acentúan la emotividad del momento. El texto describe cómo la danza genera vínculos profundos y respeto a la individualidad, enfatizando que el aprendizaje artístico implica también la formación de comunidad. Imagen y palabras expresan con claridad cómo el arte construye redes afectivas y espacios de contención que afianzan la identidad personal y grupal.
- Participante 8_Teatro. Una *selfie* en blanco y negro muestra a cinco maestras sentadas en primera fila durante un evento. La composición diagonal y el uso del blanco y negro confieren a la imagen un tono solemne y cercano. El texto reflexiona sobre los vínculos entre generaciones, los desacuerdos que fortalecen, y la permanencia de los lazos

construidos a través del arte y la docencia. La imagen y el texto expresan la profundidad de las relaciones humanas que se entretajan en la práctica artística.

- Participante 9_Teatro. La imagen muestra a un actor solo, en escena, señalando directamente hacia la cámara, en un encuadre cerrado y frontal que enfatiza su centralidad. El entorno teatral es sobrio, sin elementos distractores. El texto introduce una reflexión íntima sobre el paso del tiempo, la conexión con distintas generaciones y el descubrimiento de la propia identidad a través del arte. Se evoca una narrativa personal y simbólica donde el teatro se convierte en un medio de introspección, continuidad emocional y transmisión de experiencia.
- Participante 10_Música. La imagen muestra a docentes y estudiantes músicos en un escenario iluminado, formalmente vestidos y con instrumentos, capturados al finalizar una presentación. La composición ordenada y la actitud de los sujetos transmiten solemnidad y cohesión. El texto celebra el poder transformador de la creación colectiva y la fuerza de los lazos humanos que surgen de compartir procesos artísticos. En conjunto, la fotografía y la reflexión revelan cómo el arte escénico consolida una comunidad donde la experiencia compartida fortalece el crecimiento personal y profesional.
- Participante 11_Música. La imagen destaca una computadora en primer plano durante una exposición académica, con la presentación proyectada al fondo y figuras humanas difusas. La cámara situada a nivel del monitor enfatiza el papel de la tecnología como mediadora. El texto, inspirado en Hermann Hesse, utiliza la metáfora del “nodo” como puente de conocimiento, resaltando el acto pedagógico como transformación y conexión. Imagen y narrativa presentan un espacio de aprendizaje colectivo en el que las herramientas digitales se convierten en plataformas para el intercambio y la reflexión crítica.

Una vez concluida la revisión y análisis, de manera general y específica de los *snaplogs*, fue posible identificar en esta tercera ronda del trabajo de campo cuatro grandes núcleos temáticos que ayudan a comprender, desde esta nueva toma, cómo se construye y se expresa el sentido de pertenencia dentro de esta comunidad. Estos nuevos códigos, más que compartimentos cerrados, funcionan como ejes transversales que permiten organizar los matices simbólicos, afectivos y cotidianos que emergen en las representaciones visuales y textuales. Cada uno de ellos recoge una dimensión particular de lo que significa formar parte.

Convivencia y Colectividad

La pertenencia se expresa de forma contundente en las dinámicas cotidianas de convivencia dentro de la comunidad artística. Esta categoría agrupa aquellas representaciones en las que la interacción entre pares, el trabajo compartido y la horizontalidad de los vínculos constituyen el núcleo de la experiencia. Más allá de la jerarquía formal, el sentido de comunidad se teje en la colaboración constante, la reciprocidad entre estudiantes y docentes, y la construcción de un ambiente donde todos los integrantes se sienten parte activa del proceso artístico y formativo. La colectividad, entonces, no es solo una condición estructural, sino una experiencia afectiva y práctica que sostiene el trabajo cotidiano y fortalece la identidad grupal.

Se relacionan con esta categoría el testimonio del Participante 4_Danza, quien ofrece una representación del aula como un espacio vivo donde la docencia se convierte en una experiencia de aprendizaje compartido y vínculo afectivo; el del Participante 5_Danza, por reflejar cómo la pertenencia surge de la cercanía y la identificación grupal, incluso en contextos transitorios; y el del Participante 10_Música, por destacar el poder transformador de los procesos colectivos y la cohesión generada a través de la práctica artística compartida.

Interdisciplina y Conexiones

El trabajo artístico contemporáneo se caracteriza por la constante intersección entre disciplinas, saberes y tecnologías. Esta categoría agrupa los testimonios donde se destaca la conexión entre

distintas áreas del arte o entre el arte y otras formas de conocimiento. En este cruce no sólo se diversifican las herramientas y lenguajes expresivos, sino que se amplían las posibilidades pedagógicas, creativas y comunitarias. Las imágenes y textos que aquí se agrupan muestran cómo los artistas, al integrar sus prácticas con las de otras disciplinas, fortalecen su sentido de pertenencia al encontrar puntos de encuentro y colaboración más allá de su área original de formación.

En este sentido, se identifican experiencias como la del Participante 1_Música, quien destaca la conexión entre música y danza dentro de un entorno educativo que promueve el intercambio creativo; la del Participante 6_Teatro, cuya imagen documenta un montaje escénico interdisciplinario donde interactúan músicos, actores, bailarines y directores en un proceso formativo colaborativo; y la del Participante 11_Música, quien recurre a la metáfora del “nodo” para representar el papel de la tecnología como puente entre saberes y herramienta de transformación pedagógica.

Formación, Enseñanza y Legado

Esta categoría aborda las formas en que el conocimiento se transmite en la comunidad, no como un acto unidireccional, sino como una experiencia profunda de transformación mutua. La enseñanza, aquí, se presenta como legado vivo, es decir, un entramado de saberes, experiencias y valores que circulan entre generaciones. Se enfatiza el papel del maestro-artista como guía, pero también como parte de una cadena continua de aprendizaje. Estas representaciones señalan la responsabilidad de formar, de dejar huella, y de sostener una memoria compartida que conecta pasado, presente y futuro dentro de la comunidad artística.

Se integran en esta categoría experiencias como la del Participante 2_Danza, quien visibiliza la vocación docente desde un compromiso emocional con la formación, incluso en medio de tensiones académicas o laborales; también la del Participante 3_Visuales, que presenta un espacio de trabajo dispuesto con orden y propósito, como herencia activa y en

evolución, símbolo de continuidad entre generaciones; y la del Participante 9_Teatro, cuya imagen y texto reflejan un ejercicio introspectivo sobre la permanencia de la memoria artística y el paso del tiempo, haciendo énfasis en el valor de transmitir experiencia y sentido de identidad a las nuevas generaciones. Por último, y aunque su peso principal se ubica en la dimensión de colectividad, el Participante 4_Danza también puede ser considerado en esta categoría al enfatizar, desde la práctica docente, el aprendizaje mutuo entre generaciones y la posibilidad de dejar huella en los estudiantes desde el ejercicio cotidiano del aula.

Emociones y Sensibilidad Artística

El arte implica una apertura emocional que, al compartirse con otros, genera formas de empatía, reconocimiento y transformación. Esta categoría recupera aquellas imágenes y narrativas que exploran lo sensible, las emociones que emergen de la creación, la enseñanza, el vínculo con el espacio y los otros. El sentido de pertenencia se ve reforzado por esta dimensión afectiva, donde el arte no sólo se enseña o se practica, sino que se habita como parte esencial de la identidad. Estas representaciones permiten comprender cómo la sensibilidad artística conecta de manera profunda con el entorno humano y con la vivencia de ser parte de una comunidad.

Se vinculan con esta categoría el Participante 7 _Danza, por destacar la fuerza emocional de los lazos formados en el proceso artístico; el Participante 8_Teatro, por reflexionar sobre los vínculos afectivos que se mantienen más allá de los desacuerdos, dificultades o pérdidas, hallando el punto conector en el arte y la docencia; y, por último, el Participante 9_Teatro se identifica nuevamente, por ofrecer una mirada íntima sobre la propia identidad, marcada por el paso del tiempo y la práctica escénica.

En conjunto, emergidos de esta tercera ronda, estos cuatro nuevos códigos: 1) Convivencia y colectividad, 2) Interdisciplina y conexiones, 3) Formación, enseñanza y legado, y 4) Emociones y sensibilidad artística; permiten comprender con mayor profundidad las múltiples formas en que el sentido de pertenencia se configura en esta comunidad. Cada uno

aporta un matiz específico, desde la experiencia compartida del trabajo cotidiano, el diálogo entre disciplinas y generaciones, hasta la intensidad emocional del acto creativo. Leídas en conjunto, estas categorías revelan una trama compleja y viva, donde el arte no solo se enseña o se practica, sino que también se habita, se siente y se transmite como parte esencial de un entramado colectivo que da identidad, sustento y continuidad a esta comunidad artística en profesionalización.

Patrones Simbólicos y Emocionales Emergentes en los Snaplogs

El análisis multimodal de las once imágenes permite identificar repertorios visuales recurrentes que funcionan como símbolos de pertenencia y, simultáneamente, como vectores emocionales. Estos repertorios pueden agruparse en motivadores iconográficos, los primeros los instrumentos y espacios de trabajo, como por ejemplo el piano en primer plano o el taller ordenado que aparecen en dos de las fotografías, un siguiente grupo son los artefactos tecnológicos como el monitor o proyector, un tercer grupo las formaciones colectivas como fotos grupales en pose o en círculos abrazados, y otro más podrían denominarse dispositivos ópticos, como por ejemplo el espejo.

Cada motivo se asocia de manera recurrente con afectos particulares. Los objetos y talleres fueron mencionados por Participante 3_Visuales y Participante 11_Música. Remiten a continuidad y legado las fotografías grupales en pose compartidas por Participante 5_Danza y Participante 10_Música, las cuales expresan orgullo y logro; por su parte las escenas espontáneas y los abrazos en círculo aludidas por Participante 4_Danza y Participante 7_Danza activan la dimensión de cuidado, contención y pertenencia. La imagen del solista bajo luz controlada del Participante 9_Teatro concentra intimidad, vocación y responsabilidad individual. Asimismo, el recurso del espejo en la imagen del Participante 2_Danza aparece como metáfora de la observación crítica y la docencia reflexiva.

Esta diversidad de símbolos y afectos atraviesa las cuatro categorías temáticas ya identificadas, alimentando tanto la experiencia cotidiana de convivencia como las dimensiones interdisciplinares, pedagógicas y afectivas. La evidencia visual, por tanto, no sólo confirma las narrativas textuales, sino que añade capas semióticas que permiten leer la pertenencia como práctica material, ritual y emocional. La tabla 13 presenta un análisis específico de estos elementos semióticos.

Tabla 13.

Patrones de motivo - emoción en los snaplogs.

Snaplog	Motivo principal representado	Emoción predominante
P1_Música	Herramienta de trabajo como puente interdisciplinario (piano en contexto de danza)	Orgullo profesional y apertura al aprendizaje
P2_Danza	Escena cotidiana en salón reflejada en espejo, vínculo docente-alumno	Vocación y compromiso profesional y afectivo
P3_Visuales	Taller como espacio ordenado y cargado de historia personal y profesional	Continuidad y sentido de legado
P4_Danza	Collage de clases, ensayos, presentaciones y retratos grupales	Afectividad, aporte y transformación mutua
P5_Danza	Fotografía grupal en contexto formativo	Cohesión e identidad compartida
P6_Teatro	Ensayo interdisciplinario en foro tipo caja negra	Energía creativa y superación colectiva
P7_Danza	Abrazo grupal en escenario tras presentación	Contención emocional, respeto y reconocimiento
P8_Teatro	Selfie en blanco y negro de maestras en evento	Nostalgia y permanencia de vínculos
P9_Teatro	Actor en solitario dirigiéndose a la cámara	Introspección y conexión con la memoria artística
P10_Música	Presentación musical con docentes y estudiantes en escena	Colectividad, solemnidad y reconocimiento
P11_Música	Tecnología como mediadora en acto pedagógico	Inspiración y transmisión de saberes

En suma, los *snaplogs* muestran con claridad que el sentido de pertenencia en esta comunidad se articula mediante símbolos materiales y prácticas emocionales recurrentes. Estos patrones ofrecen evidencia empírica para sostener que la pertenencia se vive simultáneamente como experiencia corporal, ritualizada y simbólica. En el capítulo siguiente se profundizan estos patrones para ahondar en su vinculación con la teoría en diálogo con el interaccionismo simbólico, la presentación del yo y las nociones turnerianas de ritualidad y para derivar conclusiones sobre cómo estas tramas simbólicas y emocionales configuran la identidad y la pertenencia en las comunidades.

Por otra parte, a pesar de que los *snaplogs* corresponden a la tercera ronda del trabajo de campo, y las categorías de Lo épico, Lo místico y El legado emergieron en la segunda, resultó metodológicamente valioso observar este nuevo conjunto de datos a través de dicha estructura. Aunque no es común aplicar categorías de una fase previa sobre un corpus distinto, este ejercicio permitió explorar resonancias profundas entre ambas etapas. La Tabla 14 muestra esta lectura cruzada, en la que cada *snaplog* fue interpretado bajo una de las tres categorías principales, según los énfasis temáticos y simbólicos predominantes en su imagen y texto. Esta mirada retroactiva no solo confirmó la solidez interpretativa de las categorías generadas en la segunda ronda, sino que también reveló su capacidad de diálogo con nuevas formas de representación, ampliando así su alcance analítico.

Tabla 14.

Análisis de snaplogs con categorías de la segunda ronda.

Snaplog	Categoría y justificación
Participante 1_Música	Legado. La transición de músico acompañante a docente refleja un proceso de transformación personal que conlleva la transmisión de conocimientos, lo que sitúa el énfasis en la formación como legado vivo. La interdisciplinariedad se vive como un aprendizaje continuo que se hereda y se reproduce.
Participante 2_Danza	Legado. La imagen y el texto revelan la relación entre espacio cotidiano, vocación docente y compromiso emocional. El testimonio da cuenta de una enseñanza que no solo transmite técnica, sino también cuidado, sensibilidad y continuidad en la formación de nuevas generaciones.
Participante 3_Visuales	Legado. El taller es presentado como una extensión de la trayectoria profesional del participante: espacio de formación, transformación y memoria. La composición y el encuadre amplio refuerzan la idea de legado estructurado, que se hereda tanto en la forma como en el fondo.
Participante 4_Danza	Mística. El <i>collage</i> ilustra escenas diversas de una práctica pedagógica en danza, marcadas por el contacto corporal y la afectividad. La docencia aparece como una vivencia bidireccional que transforma emocionalmente a quienes la habitan, y donde el arte opera como vía de autoconocimiento y vínculo humano profundo.
Participante 5_Danza	Mística. La fotografía grupal y el texto abordan el sentido de pertenencia desde la experiencia de migración, tanto física como emocional. La comunidad aparece como espacio simbólico receptivo, donde los lazos afectivos se convierten en sostén y detonador de identidad.
Participante 6_Teatro	Épica. Se enmarca un ensayo interdisciplinario de una puesta en escena de gran escala, destacando el dinamismo, el papel activo de los participantes y la disolución de jerarquías. El énfasis está en la formación situada, en el acto presente y en la potencia transformadora del trabajo colectivo dentro de un proceso complejo.
Participante 7_Danza	Mística. La imagen de un abrazo grupal y el texto asociado condensan la emocionalidad propia de los procesos artísticos colectivos. La comunidad se presenta como red de afecto y contención, donde el cuerpo expresa tanto pertenencia como respeto a la individualidad.
Participante 8_Teatro	Mística. La imagen en blanco y negro de maestras en un evento teatral proyecta solemnidad, memoria y cercanía. El texto profundiza en la permanencia de los vínculos a través del tiempo y del arte, destacando cómo los desacuerdos también consolidan la pertenencia emocional en una comunidad cohesionada.
Participante 9_Teatro	Legado. El relato aborda la conexión entre pasado, presente y futuro, como parte de un proceso reflexivo sobre la identidad artística. La imagen en solitario y el texto introspectivo revelan un recorrido vital donde el arte actúa como hilo de experiencias, marcas y enseñanzas que se transmiten a otros.

Participante 10_Música	Mística. El acto de abrazarse simboliza una comunidad unida por la creación compartida, donde lo vivido a través del arte se convierte en vínculo afectivo y en sostenimiento colectivo.
Participante 11_Música	Legado. La tecnología aparece como mediadora del conocimiento y de la interacción educativa. El participante se representa como guía y facilitador de aprendizajes colectivos, enfatizando la función pedagógica como transmisión de saberes, experiencias y transformaciones dentro de la comunidad.

La clasificación se realizó con base en los sentidos predominantes expresados por cada participante, considerando tanto los elementos visuales de las imágenes como las narrativas que las acompañan. El resultado evidencia que cinco participantes se vinculan mayormente con Lo Místico, por la carga afectiva, simbólica e introspectiva que atraviesa sus relatos; otros cinco se adscriben de manera más fuerte con El Legado, por su énfasis en la transmisión intergeneracional del conocimiento, la vocación docente y la memoria compartida; y solo un caso se relaciona de manera primordial con Lo Épico, esto no quiere decir que ninguno de los diez otros *snaplogs* se vinculara con Lo Épico, ya que sí existía cierto mensaje implícito en varios de ellos, más no era el predominante de manera explícita. La perspectiva de Lo Épico en el *snaplog* vinculado con esa idea destacó por el reto, la acción transformadora, el esfuerzo colectivo, la superación y el impulso hacia el futuro profesional, casi como una hazaña compartida.

Este último ejercicio de lectura transversal confirma que, aun desde un formato visual y más introspectivo como los *snaplogs*, emergen con fuerza las claves identitarias que estructuraron las rondas anteriores: el arte como experiencia emocional, como legado activo y como espacio de acción transformadora. Con ello, se cierra el análisis empírico de la tercera ronda, ampliando la comprensión del sentido de pertenencia a través de nuevos lenguajes expresivos y de representación.

Llegando al fin del presente capítulo dedicado a los hallazgos, se han presentado de forma sistemática y progresiva los principales resultados derivados del trabajo de campo. A lo

largo de tres rondas con los mismos participantes, dos mediante entrevistas semiestructuradas y una final mediante la técnica de *snaplogs*, fue posible desplegar un proceso de análisis riguroso sustentado en la TF, como se resume en la Figura 5. Dicho proceso incluyó momentos sucesivos de codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo el tránsito desde hallazgos iniciales dispersos hasta estructuras analíticas más integradas y representativas del fenómeno de estudio.

El despliegue de los resultados a través de estas tres etapas permitió identificar categorías y códigos con distintos niveles de abstracción. En la primera ronda, emergieron núcleos temáticos vinculados con la inserción, los vínculos personales y las emociones compartidas, los cuales ofrecieron una primera aproximación al sentido de pertenencia. En la segunda ronda, el análisis axial y selectivo dio paso a tres grandes dimensiones, luego de estas emergieron nueve códigos que organizaron con mayor densidad las experiencias, tensiones y valores compartidos en la comunidad artística educativa. Finalmente, la tercera ronda aportó una mirada distinta y complementaria, al tratarse de una técnica visual y asincrónica que invitó a los participantes a representar desde lo simbólico y lo afectivo su experiencia de pertenencia. De este ejercicio emergieron cuatro nuevas categorías analíticas que dotan de fuerza y amplitud la comprensión del fenómeno.

La Figura 11 ofrece un panorama consolidado de este proceso, evidenciando cómo cada etapa aportó nuevas capas de sentido, al tiempo que mantuvo una coherencia interna en el desarrollo de la teoría en construcción. Si bien cada ronda respondió a objetivos y estrategias que podrían ser pensadas como distintas, en realidad se trató de algo complementario. Su articulación final permitió observar patrones de continuidad y evolución en las vivencias relacionadas con relación a la exploración del sentido de pertenencia.

Figura 11.

Códigos y categorías predominantes del trabajo de campo.



Nota: Figura de autoría propia.

Lo que comenzó como una exploración de motivos individuales para formar parte de esta comunidad, se transformó progresivamente en una narrativa colectiva, rica en matices, atravesada por valores, desafíos, afectos y memorias compartidas. Estos hallazgos no solo permiten visibilizar las formas en que se construye y sostiene una comunidad artística en contexto de educación superior, sino que también abren nuevas rutas para comprender los procesos formativos, creativos y vinculares que la constituyen.

5. Conclusiones

Este capítulo final presenta una síntesis interpretativa de los hallazgos obtenidos a lo largo de las tres rondas del trabajo de campo, articulados a través de un diálogo crítico con la perspectiva teórica previamente desarrollada. Se busca sistematizar los aportes centrales de la investigación e ir más allá través de profundizar en sus implicaciones a la luz de los conceptos clave abordados en los marcos conceptuales y metodológicos.

En primer lugar, se expondrá un análisis teórico-empírico que pone en relación las categorías y códigos emergidos con las principales nociones sobre comunidad, sentido de pertenencia, interaccionismo simbólico y teoría de la interacción social. Posteriormente, se revisarán las respuestas a las preguntas de investigación que guiaron este estudio, retomando las voces de los participantes y los núcleos de sentido identificados en el *corpus* de datos. Finalmente, se esbozarán algunas recomendaciones orientadas tanto a la práctica de artistas en contexto de educación superior de Yucatán y otras comunidades de artistas en profesionalización o afines, así como recomendaciones teóricas y metodológicas para futuras investigaciones que deseen continuar profundizando en la comprensión del entramado de comunidad y pertenencia en el ámbito del arte y la educación.

Diálogo Teórico-Empírico

Este apartado busca articular los hallazgos empíricos con las principales perspectivas teóricas que sustentan el estudio sobre el sentido de pertenencia en una comunidad de artistas en contexto de educación superior. A partir de los aportes del interaccionismo simbólico (Mead, Blumer), la teoría de la interacción social (Goffman), los conceptos de liminalidad y *communitas* (Turner, Van Gennep), y el enfoque colectivista no racional (Alexander), se propone una lectura cruzada de los procesos de vinculación, identidad y legado que emergen de la experiencia comunitaria de los participantes. Asimismo, se integran estudios empíricos recientes que

abordan el sentido de pertenencia en contextos educativos, laborales y artísticos (Levett-Jones *et al.*, 2007; Cueto *et al.*, 2016; Filstad *et al.*, 2019; Navarro Calderón & Meleán Romero, 2023; Mahar *et al.*, 2013). La integración de este diálogo con los autores y los participantes se presenta dentro de este apartado en seis bloques de ideas organizadas desde lo general y conceptual, hasta concluir con lo particular o más específico de la comunidad estudiada.

Como primer bloque se plantea a la comunidad y el sentido de pertenencia como una construcción simbólica y afectiva presente en los relatos y representaciones analizadas. Los análisis revelan que la comunidad no se vive como una estructura impuesta, sino como una red de significados compartidos que se construye a través de interacciones cotidianas. En este punto, el interaccionismo simbólico aporta ideas fundamentales. La pertenencia emerge del proceso de interpretación y resignificación de experiencias, objetos y relaciones, donde el "otro" actúa como espejo y referencia (Mead, 1934; Blumer, 1969). La comunidad artística, en este caso, se configura como un espacio donde los individuos atribuyen valor a lo compartido, activando mecanismos de reconocimiento mutuo, aprendizaje y afiliación.

Las narrativas recabadas muestran que el sentido de pertenencia está anclado tanto en dimensiones simbólicas como en la experiencia emocional del vínculo. El reconocimiento entre pares, la participación en procesos creativos colaborativos y la posibilidad de ser escuchado y valorado, son elementos que se reiteran como constitutivos de la pertenencia. El testimonio del Participante 11_Música ilustra esta idea: "yo sí creo que es importantísima la interacción entre colegas, colegas artistas, artistas académicos". Este fragmento evidencia que la pertenencia se construye en la intersección entre roles, identidades y prácticas. Como han planteado McMillan y Chavis (1986) desde su aporte seminal al tema, la membresía, la influencia recíproca, la recompensa y la conexión emocional son componentes esenciales del sentido de comunidad, elementos que se observan con claridad en esta comunidad artística.

Como bloque dos se puede denominar “dramaturgia” a la representación, performatividad y congruencia con el vínculo de pertenencia. Desde la perspectiva de Goffman (1959), las interacciones sociales están mediadas por la representación del "yo" en distintos escenarios. En el caso de las comunidades artísticas, este enfoque permite observar cómo los individuos adoptan roles performativos en función del entorno, pero también cómo negocian su autenticidad. El Participante 5_Danza lo expresa con claridad: "dejas de ser tú mismo y te vuelves un performance de maestro, de alumno, de todo lo que corresponda, pues para encajar y ser bien recibido, pero sin dejar de ser tú... como consideras que es lo correcto". Aquí se pone en juego la tensión entre adaptación y coherencia, entre la expectativa social y la expresión personal.

Esta lectura se complejiza con el concepto de congruencia que emerge como valor colectivo dentro de la comunidad. Entre las historias relatadas por los participantes fue referida la frase "artistas formando artistas" que no fue sólo un eslogan institucional, sino una representación performativa que demandaba a sus miembros vivir de forma coherente su rol artístico y docente. Similar al diálogo de Goffman con estudios recientes como el de De Miguel *et al.* (2010), que identifican cómo las percepciones de pertenencia difieren según el rol jerárquico en una organización, evidenciando la relevancia de la autenticidad como factor de cohesión.

Como bloque tres se retoma la dupla conceptual de liminalidad y *communitas* desarrollada por Turner (1969, 1988) ofrece un marco amplio para comprender la experiencia de los integrantes de esta comunidad artística. Retomando a Van Gennep (1960) en Turner (1988), los ritos de paso implican fases de separación, transición e incorporación, momentos de tránsito que, aunque no ritualizados de manera formal, aparecen en la trayectoria de los artistas como etapas determinantes de identidad y pertenencia. Lo liminal, descrito por Insunza (2019) como un estado de tránsito marcado por la invisibilidad o la ambigüedad, se evidencia en múltiples pasajes de la vida formativa y profesional de los participantes. En estos márgenes de

indefinición surge la *communitas*, entendida como una relación igualitaria, solidaria y emocionalmente conectada, que se opone a la rigidez jerárquica de la estructura y abre posibilidades de reorganización social (Turner, 1988).

Los testimonios permiten reconocer fases de ingreso y adaptación que remiten a los ritos preliminares de Van Gennep, evidenciando un enamoramiento hacia la comunidad, como ellos lo describen, en la etapa inicial. Posteriormente hay otros ejemplos o eventos que representan ritos, tanto para los estudiantes y los docentes, tales como suelen ser los cierres de semestre, presentaciones escénicas o incluso las graduaciones, eventos que se configuran como momentos liminales en los que se suspenden las categorías previas y emergen nuevas afiliaciones; así como también fue mencionada la transición de estudiante a docente o a artista invitado, que quienes lo han transitado mencionaron que constituye límenes o una especie de umbral en donde la identidad se reconfigura y se asumen entonces en una nueva *communitas*. Tal como sugiere Jáuregui (2022), la *communitas* implica una comparación directa de la identidad humana; los participantes confirmaron que transitar por diferentes funciones fortaleció su sentido de pertenencia más allá de las posiciones jerárquicas.

El espacio artístico se revela también como zona liminal, donde se suspenden temporalmente jerarquías, roles tradicionales y normas institucionales, emergiendo la *communitas* como un vínculo emocional compartido. Esta dinámica se evidencia en los relatos de los participantes 7_Danza, 8_Teatro y 10_Música, quienes describen abrazos colectivos, permanencia de vínculos más allá de los desacuerdos y emoción compartida en la creación. Como señala el participante 3_Visuales, “hay agentes externos... que no aceptan lo que estamos haciendo... esa es una sensación compartida”. La comunidad se vive así como un refugio simbólico y resistente, donde la pertenencia se afirma incluso frente a un “mundo afuera” que no comprende del todo la singularidad de lo artístico; esto resuena con estudios previamente

mencionados sobre contextos de marginalidad urbana, donde la pertenencia actúa como mecanismo de defensa identitaria (Cueto, Cornejo, Figueroa & Jiménez, 2016).

El tránsito espacial constituye otro ejemplo de experiencia liminal, para los participantes entrevistados el paso de edificios dispersos o prestados a un campus propio para la IES, tras dos décadas de espera, se vivió con entusiasmo y orgullo colectivo, aunque requirió ajustes en la convivencia entre áreas artísticas y en lo cotidiano, con los procesos de fricción o desconocimiento-reconocimiento correspondientes. Esta transición más que un desencanto refleja el carácter recurrente de lo liminal descrito por Turner (1988), la comunidad se mueve constantemente entre fases de salida y entrada, de ajuste y resignificación, sin perder la cohesión que la *communitas* aporta.

De manera similar, la salida de la institución no implica desvinculación de la comunidad artística. Los testimonios muestran que la pertenencia se reconfigura en colaboraciones, acompañamiento y reconocimiento mutuo, coincidiendo con lo planteado por Mendoza Ontiveros, Hernández Espinosa y Ruiz Conde (2020) sobre la capacidad de reflexionar desde un lugar transitorio. Aquí, el limen no marca ruptura, sino continuidad simbólica, donde el sentido de comunidad trasciende el marco institucional.

Finalmente, los participantes manifiestan conciencia de habitar un lugar marginal frente a la sociedad, ser artista implica desafiar normas académicas, institucionales y culturales, ubicándose en una condición de ambigüedad similar a la de los sujetos liminales descritos por Turner (1988). Esta marginalidad no se experimenta como carencia sino como fuente de resistencia y fuerza colectiva. Tal como señala Martín Wilson (2011), la liminalidad propicia el surgimiento de la *communitas* como antiestructura; en este estudio, dicha *communitas* se manifestó en abrazos colectivos, persistencia de vínculos y en la certeza compartida de que la comunidad artística es un refugio simbólico y resiliente, donde la pertenencia se construye tanto en el interior del grupo como frente a la percepción externa que no siempre comprende el arte.

Los hallazgos en este sentido confirman que la comunidad artística se configura desde transiciones múltiples, por ejemplo: inserción, cambios de rol, desplazamientos espaciales y salidas institucionales, son pasajes liminares que redefinen identidades y refuerzan la *communitas*. Desde la perspectiva de Turner, esta condición no es accidental ni pasajera, sino un modo de existir que proporciona a los artistas herramientas para resistir, adaptarse y sostener colectivamente su sentido de pertenencia.

Como bloque número cuatro se plantea la dimensión del legado como fenómeno de transmisión y herencia más allá del tiempo y generaciones. Es un eje que estuvo presente en todas las rondas de trabajo de campo y en todas las codificaciones, más allá de títulos de categorías o códigos, fue un común denominador en los diálogos de los participantes. Desde una lectura colectivista no racional (Alexander, 2000), el sentido de comunidad y pertenencia no puede explicarse únicamente desde la voluntad individual o los intereses racionales, sino desde la existencia de estructuras simbólicas compartidas que orientan el comportamiento social. Para Alexander, el individuo no es autónomo ni completamente consciente de sus acciones, ya que su actuar se encuentra modelado por ideales, emociones y valores que, aunque internalizados, provienen del exterior. Estos se expresan a través de personas, objetos, prácticas o instituciones que actúan como portadores culturales. Tales estructuras extraindividuales adquieren sentido solo cuando son incorporadas mediante el proceso de socialización, lo cual permite su permanencia y transmisión.

En este marco, el legado es también lo que se hereda, se reproduce simbólicamente y se encarna cotidianamente en las prácticas comunitarias. El arte, la docencia y la experiencia compartida se convierten en vehículos de transmisión cultural, afectiva y ética, cuya eficacia radica justamente en que exceden al individuo aislado y se sostienen colectivamente en el tiempo. Los testimonios del Participante 2_Danza y del Participante 12_Visuales destacan esta dimensión de responsabilidad intergeneracional con sus ideas y misiones con respecto a formar

y educar públicos, o coordinar espacios de transmisión. Este deseo de dejar huella es también un gesto de continuidad comunitaria. Este hallazgo dialoga directamente con las aportaciones de Mahar *et al.* (2013), quienes subrayan la autodeterminación y la reciprocidad como ejes de la pertenencia en comunidades vulnerables.

Desde la perspectiva de Navarro Calderón y Meleán Romero (2023), la identidad artística se construye en diálogo entre la subjetividad creativa y el entorno comunitario, lo cual se confirma en esta investigación al observar cómo los participantes atribuyen su sentido de pertenencia a procesos de creación, enseñanza y autorreconocimiento.

Englobando como bloque cinco las emociones y la defensa de la comunidad, es interesante enfocar la mirada en los relatos recogidos que muestran que el sentido de pertenencia no puede comprenderse sin su dimensión afectiva. Las emociones emergen como catalizadores del compromiso, la resistencia y la defensa de la comunidad. El arte no solo se practica o se enseña, también se siente y se vive con intensidad. El Participante 9_Teatro lo sintetiza con claridad afirmando "una sociedad tendría que valorar más a sus artistas, cobijarlos más para que no entren en desespero". La necesidad de reconocimiento, cuidado y sustento aparece como condición de posibilidad para la permanencia en la comunidad. Estudios como los de Filstad *et al.* (2019) destacan la importancia de la cultura colaborativa y del diseño de entornos afectivos.

El vínculo emocional también se manifiesta en la solidaridad entre miembros. El testimonio del Participante 8_Teatro es revelador expresando "cuando ves y encuentras a gente con tanto talento... buscas esa manera de impulsar, de apoyar". La pertenencia se vuelve, entonces, una forma de reciprocidad, de cuidado colectivo, de sostén mutuo ante la precariedad o la exclusión. Estudios como el de Levett-Jones *et al.* (2007) son clave para entender cómo el apoyo institucional y emocional incide directamente en la permanencia y bienestar de estudiantes y artistas en formación. Como plantean Baumeister y Leary (1995), la pertenencia

constituye una necesidad psicológica básica, cuya ausencia puede desencadenar respuestas de estrés, ansiedad o desmotivación, elementos que también emergen en los relatos analizados.

Por último, la comunidad artística no está exenta de tensiones, los relatos muestran cómo, a pesar de los vínculos afectivos y la sensación de refugio, también existen diferencias, desacuerdos y malestares, tal como relató uno de los participantes:

A veces sentimos que dentro de las mismas instituciones nuestros proyectos artísticos formativos no operan en la misma línea que los proyectos institucionales y a eso súmale los intereses estudiantiles. Entonces todo esto empieza a generarse como una especie de teléfono descompuesto en el que tú piensas que lo que estás diciendo es importante y que se está entendiendo, pero de pronto no termina siendo y no se está entendiendo, y de pronto no termina teniendo el apoyo suficiente (Participante 9_Teatro).

Otra experiencia pone de manifiesto y recalca que la comunidad "ha sido una comunidad que incomoda, a veces, porque cuestiona" (Participante 6_Teatro), en este ejemplo la pertenencia se vuelve también una forma de resistencia simbólica y política. Sin embargo, estas tensiones no debilitan la pertenencia; por el contrario, la refuerzan como un espacio elegido, defendido y resignificado.

Las ideas anteriores se conectan con las perspectivas que entienden la comunidad no solo como espacio de reproducción de valores, sino también como escenario de tensión, cambio y disputa (Turner, 1969; Alexander, 2000). En este sentido, el arte cumple un doble papel, es lenguaje de comunicación y también de cuestionamiento. La comunidad se presenta como espacio de defensa de lo propio, de lo colectivo y de lo creativo frente a los discursos que minimizan su valor o su impacto.

El análisis conjunto de los relatos, las categorías emergentes y las perspectivas teóricas abordadas permite comprender que el sentido de pertenencia en esta comunidad artística se

construye en la intersección entre lo simbólico, lo afectivo, lo performativo y lo estructural. La comunidad no es solo un entorno de práctica o enseñanza, sino un entramado de significados, memorias, emociones y apuestas colectivas que se actualizan constantemente. Así, el arte no solo es un medio de expresión, sino una forma de habitación, de relación y de resistencia comunitaria.

Respondiendo las Preguntas de investigación

Como parte del cierre analítico de este estudio, se presenta la respuesta a las preguntas de investigación que orientaron el proceso desde su formulación inicial. A partir del análisis desarrollado en los capítulos anteriores, y con base en los hallazgos derivados de las tres rondas de trabajo de campo, se ofrecen respuestas articuladas y fundamentadas, comenzando por las preguntas específicas y culminando con la pregunta general. Este recorrido permite sintetizar el conocimiento construido, ensamblando los elementos clave que dieron forma a la comprensión del sentido de pertenencia en la comunidad artística en contexto de educación superior en Yucatán.

¿Cuáles han sido los trayectos de inserción de sus integrantes a la comunidad objeto de estudio?

El análisis de los relatos recogidos durante la primera ronda de entrevistas permitió identificar trayectos de inserción diversos, complejos y profundamente marcados por experiencias previas, vínculos afectivos y decisiones de vida. Lejos de una incorporación lineal o semejante, los testimonios revelan múltiples formas de llegar y establecerse en la comunidad artística en contexto de educación superior en Yucatán, las cuales configuran, desde el inicio, un sentido de pertenencia situado y dinámico. Entre los hallazgos más relevantes se distinguen cinco factores clave que influyen significativamente en el proceso de inserción.

El arraigo preexistente en proyectos artísticos locales en la mayoría de los casos ya sea como formadores o estudiantes, fue uno de los patrones más repetidos. Esta vinculación previa con espacios de creación y formación antecede incluso al conocimiento y existencia de la IES, lo que indica que el sentido de comunidad comenzó a gestarse desde antes de su vinculación con la formación académica profesional.

Las conexiones interpersonales como puertas de entrada a la comunidad fueron determinantes. Muchos participantes relatan que no buscaron intencionalmente ingresar, sino que fueron invitados o involucrados por alguien ya inmerso en la institución o en la comunidad artística local. Este dato resalta el papel central que juegan las redes construidas de manera social y los vínculos de confianza en el medio artístico.

La vocación artística temprana también aparece como un rasgo común, varios participantes señalan que su deseo de dedicarse al arte surgió desde la infancia o adolescencia. Esta claridad vocacional temprana dotó de sentido a sus decisiones formativas y profesionales posteriores, y operó como hilo conductor hacia su inserción en la comunidad.

Por otra parte, fue mencionado “un despertar” al llegar a esta comunidad por participantes provenientes de otros estados o con trayectorias formativas externas a Yucatán. En estos casos, el encuentro con esta comunidad particular generó una especie de revelación afectiva y profesional que motivó su decisión de establecerse en la región. Sin embargo, la decisión de arraigo no fue sólo producto de una oportunidad laboral, sino de una identificación emocional y simbólica con el entorno artístico local. Una dimensión subjetiva del trayecto que cobra especial fuerza al considerar la metáfora del enamoramiento, misma que algunos participantes utilizan para describir su vínculo con la comunidad. Desde esta mirada más íntima, el trayecto de inserción no se explica únicamente por factores académicos o laborales, sino también por un “amor al arte” que actúa como brújula y combustible. Este amor se expresa como vocación, intuición, encuentro y pertenencia. Así lo revela uno de los testimonios al

describir el deseo de permanecer en un lugar donde se siente acogido y comprendido, o como lo señala otra participante al afirmar que encontró, en esta comunidad, su "lugar feliz".

En suma, la inserción a esta comunidad de artistas no responde a un patrón único, sino que está configurada por una combinación de experiencias previas, vínculos afectivos, decisiones personales y, sobre todo, por un impulso vocacional que da sentido a la trayectoria individual y alimenta la construcción colectiva del sentido de pertenencia.

¿Qué emociones predominan en las vivencias de los integrantes dentro de la comunidad objeto de estudio?

La dimensión emocional constituye una de las capas más profundas y reveladoras en la construcción del sentido de pertenencia. En esta comunidad artística en contexto de educación superior, las emociones no solo emergen como reacciones puntuales frente a los acontecimientos, sino como componentes estructurales de las trayectorias individuales y colectivas. Son, en muchos casos, las emociones las que orientan decisiones y fortalecen vínculos o los tensan, así como los elementos que sostienen o fracturan la permanencia en la comunidad.

Desde la primera ronda de entrevistas, las emociones afloraron de manera espontánea, intensa y ambigua. En muchos casos, la sola pregunta sobre lo emocional activaba recuerdos, silencios y respuestas cargadas de matices, donde frases como "he pasado por todas las emociones", "¿qué te puedo decir?" o simplemente un gesto prolongado, abrían paso a relatos personales que superaban cualquier clasificación simple. Sin embargo, a través de herramientas de análisis visual como la nube de palabras, y posteriormente con la categorización de Paul Ekman, fue posible identificar ciertos patrones. En lo individual, la emoción más mencionada fue la frustración, pero al agrupar los testimonios según tipos emocionales, se reveló que el conjunto de emociones ligadas a la felicidad fue el más presente, duplicando incluso las de tipo "ira", a las que pertenece la frustración.

Esta ambivalencia no es contradictoria, sino profundamente reveladora, los artistas viven en una tensión constante entre el gozo que les produce su vocación y los múltiples desafíos que enfrentan en su entorno. La comunidad se convierte así en un espacio donde se entrecruzan la motivación, la alegría, el orgullo y el entusiasmo por crear, enseñar y compartir; con la frustración, el desánimo o el agotamiento ante obstáculos estructurales, falta de reconocimiento o desencuentros institucionales. Esta mezcla compleja es parte constitutiva de la experiencia emocional de pertenecer.

Gracias al tercer ejercicio de codificación de la segunda ronda del trabajo de campo, fue posible que emergieran códigos profundos y específicos de los ejes o elementos que constituyen el valor de pertenecer para los integrantes de esta comunidad. La motivación, creación y necesidad de expresión fue uno de estos códigos y evidenció que muchas emociones surgen del impulso interno por crear, por traducir lo humano en formas simbólicas, por enseñar lo que se ama. El arte es sentido por muchos como una necesidad vital, descrito como "el resultado artístico de tu salud", como dijo un músico participante. Crear no es sólo una práctica profesional, sino una forma de estar en el mundo, de afirmarse, de dar sentido, de permanecer. La motivación en este contexto no se alimenta de incentivos externos, sino de un motor existencial, de una conexión íntima con la comunidad y con el entorno. De ahí que muchos testimonios no hablen solo de técnicas o saberes, sino de lo que sienten cuando terminan una obra, cuando comparten con otros, cuando traen algo nuevo a su localidad o a sus estudiantes.

No obstante, paralelamente y como una contracara inevitable de existir, se encuentra el impacto emocional de los desafíos. En esta comunidad, como en muchos espacios artísticos, los ideales de vocación, entrega y sensibilidad se enfrentan con estructuras que no siempre los valoran o los entienden. El desgaste emocional se expresa en frases donde se condensan sentimientos de desilusión, vacío o injusticia, claros de identificar en frases como "te va secando un poco", "te hacen sentir desechable" o "el hecho de que tú ames algo y a nadie le importe".

Estas palabras reflejan no sólo la tristeza o la rabia, sino una forma de dolor profundamente relacionada con el compromiso y la pasión. Se trata de emociones que no surgen de una indiferencia, sino de una intensidad afectiva sostenida, muchas veces sin eco o sin reciprocidad.

La frustración aparece entonces no como simple molestia, sino como producto del amor al arte y al trabajo con otros. Un amor que se vuelve exigente, que implica renuncia, esfuerzo y una entrega que, si no es reconocida, hiere profundamente. “Si aquí no me valoran, ¿para qué estoy aquí?”, se pregunta una artista de la danza. Y esta pregunta no es retórica, tampoco es sólo una queja, es una duda real y profunda que toca la raíz de por qué alguien permanece en la comunidad, de si seguir ahí tiene sentido o ya no, que, aunque como se ha mencionado, la vocación, el amor y el compromiso es realmente fuerte, los integrantes de la comunidad no están exentos de cuestionamientos como el anterior.

A esto se suman las propias exigencias internas, otra fuente de tensión emocional muy frecuentemente presentes en los artistas. En disciplinas como la danza, los estándares técnicos, corporales y simbólicos muchas veces son inalcanzables, generando autoexigencia, inseguridad o agotamiento. En el teatro, por otro lado, el fracaso de proyectos o el peso de expectativas frustradas produce desencanto, como compartió uno de los entrevistados, artista de esta disciplina: “lo que no se consigue... nos lleva a eso, a la frustración de sentir que a pesar de todo lo que ponemos, las cosas no se dan”. Pero incluso en medio de esta densidad emocional, hay una constante que se reitera, no se rinden, tal como afirmó un participante, “algo no está saliendo como crees que debe salir y eso te frustra, pero no te detiene”.

Finalmente, el reconocimiento y el orgullo colectivo operan también como emociones estructurantes. Son una forma de sostén emocional que se ancla en lo compartido, en saberse parte de algo más grande, en el éxito del otro como propio, en dejar huella. Ideas como: “mi nombre se queda en la historia” o “aunque sea el éxito de ellos, yo estuve ahí”, fortalece el tejido simbólico de esta comunidad y da sentido incluso en los momentos difíciles.

En suma, las emociones que predominan en esta comunidad son tan amplias como significativas. Van desde la plenitud hasta la desolación, desde la euforia por enseñar o crear, hasta la tristeza de no ser escuchado o valorado. Pero todas ellas, en conjunto, permiten comprender que el sentido de pertenencia aquí se vive y se construye con emociones y el misticismo que solamente seres artistas logran amalgamar. Esta comunidad tan particular no se define solo por lo que hace, sino por lo que siente al hacerlo, y en esa intensidad emocional radica, en gran medida, su permanencia y su potencia transformadora.

¿Qué elementos, tangibles o intangibles, comparten los integrantes que se consideran pertenecientes a la comunidad objeto de estudio?

La configuración del sentido de pertenencia en esta comunidad artística se sustenta en una compleja red de elementos compartidos que, más allá de lo físico o material, se anclan en lo simbólico, emocional y relacional. A través del análisis detallado de los relatos, fue posible identificar que quienes se asumen como miembros plenos de la comunidad comparten un conjunto de experiencias, valores y vínculos que dan forma a ese sentimiento de pertenencia activa y sostenida.

Uno de los primeros focos identificados remite a la pasión común por el arte. Esta coincidencia afectiva, expresada como “amar una misma cosa”, no alude únicamente a la afinidad por una disciplina artística, sino a una forma de vivir y de comprender el mundo desde la sensibilidad, el compromiso y la necesidad de expresión. Este amor compartido funciona como eje aglutinador, generando resonancias afectivas que permiten la identificación mutua, la empatía y la creación de un lenguaje común que trasciende las diferencias disciplinares o generacionales.

Además de ese evidente vínculo emocional, los integrantes coinciden en la conciencia sobre el valor de lo que pueden aportar a la comunidad. En varios testimonios, se destaca la idea de que sus conocimientos, trayectorias o formas de enseñar y crear no sólo tienen lugar en lo

individual, sino que cobran pleno sentido al ponerse al servicio del colectivo. La pertenencia, en este caso, se activa cuando hay un reconocimiento interno y externo de que lo que se ofrece es único, necesario y transformador para los otros. El “saber que mi aporte es útil” no es solo un juicio de valor, sino una convicción que fortalece la autoestima profesional y el compromiso grupal.

De ahí se desprende también el valor del compromiso recíproco, un elemento central en la vida comunitaria. No se trata únicamente de dar, sino de dar en un contexto donde también se recibe en diferentes formas y acciones como el acompañamiento, el reconocimiento, la retroalimentación y el crecimiento. La comunidad es entonces una red que acoge, sostiene y a la vez demanda. Quienes se sienten parte de ella lo hacen porque han vivido experiencias donde el compromiso ha sido mutuo, donde se ha respondido al esfuerzo individual con corresponsabilidad colectiva. Esto genera una cierta lógica o ciclo afectivo que reafirma el lazo de pertenencia.

Otro de los elementos compartidos identificados es la resiliencia como un fenómeno colectivo, manifestada en la disposición a permanecer incluso en condiciones adversas. Varios participantes expresan que su sentido de pertenencia se ha afianzado precisamente en los momentos difíciles, compartiendo y remontándose en anécdotas como defender proyectos, resistir decisiones externas o simplemente sostener la labor artística y formativa en contextos complejos. Se revela no sólo la fidelidad a la comunidad, sino también la construcción de un sentido compartido de lucha, resistencia y permanencia. El arte, en este caso, no es sólo un campo profesional o un lenguaje expresivo, sino también un espacio en donde a manera de trinchera los integrantes sostienen su identidad.

Por último, a través de la tercera ronda del trabajo de campo, centrada en los *snaplogs*, los cuatro grandes códigos permiten reinterpretar los elementos compartidos desde otras dimensiones: 1) la convivencia cotidiana y horizontal entre pares, 2) el diálogo entre disciplinas

como forma de expansión y conexión, 3) la transmisión de saberes como legado vivo entre generaciones y 4) la intensidad emocional como tejido afectivo que da forma a la experiencia artística y comunitaria. Estos núcleos no sólo complementan los hallazgos previos, sino que los complejizan y enriquecen, mostrando que los elementos compartidos en esta comunidad no se reducen a valores o ideas, sino que se expresan en prácticas concretas, gestos cotidianos y formas sensibles de estar y hacer con los otros.

En síntesis, lo que comparten quienes se saben parte de esta comunidad es una manera de habitar el arte desde pilares como el compromiso, la sensibilidad, la reciprocidad y la conciencia colectiva. Estos elementos, aunque intangibles en su mayoría, configuran el entramado simbólico y emocional que sustenta el sentido de pertenencia y da forma a la experiencia de comunidad en este espacio artístico en profesionalización. A manera de recapitulación de todo lo desarrollado para la respuesta a esta pregunta específica se presenta la Tabla 15, que concentra ocho “ingredientes” fundamentales que configuran el sentido de pertenencia en esta comunidad. Estos elementos emergen desde dos núcleos distintos pero complementarios, por un lado cuatro de ellos derivan del análisis axial realizado sobre los *snaplogs* y pueden entenderse como elementos estructurales, que aluden a dinámicas relacionales, pedagógicas y simbólicas dentro de la comunidad; por otro lado, los cuatro restantes provienen del análisis detallado de las entrevistas semiestructuradas, y se expresan como valores o principios constitutivos que sostienen la vinculación emocional, ética y profesional de los participantes con su colectivo. Cada uno mantiene su especificidad para fines analíticos dentro de este estudio, es decir un peso propio sustentado en el vasto material recabado en campo, pero, a su vez se reconoce que su combinación da lugar a una red compleja de elementos que articulan la vivencia comunitaria y el sentido de pertenencia de los artistas en el ámbito de profesionalización en Yucatán.

Tabla 15.

Elementos del sentido de pertenencia que comparten los integrantes de la comunidad

Elemento compartido	Descripción contextual
Amor por el arte	Coincidencia afectiva profunda por la práctica artística como forma de vida.
Valor del aporte individual	Reconocimiento de que lo que cada uno ofrece es único, útil y transformador.
Compromiso recíproco	Dinámicas de dar y recibir, generando vínculos sostenidos de apoyo mutuo.
Resiliencia colectiva	Disposición a permanecer y sostener el proyecto común en contextos adversos.
Convivencia y colectividad	Relaciones horizontales y afectivas en el quehacer cotidiano compartido.
Interdisciplina y conexiones	Integración de saberes y prácticas entre disciplinas y actores diversos.
Enseñanza y legado	Transmisión generacional de saberes y valores en modo tanto formativo como simbólico.
Sensibilidad y emocionalidad	Presencia de afectos profundos ligados a la creación, los vínculos personales, espaciales y con el arte mismo.

¿Qué esquemas de interacción existen entre los elementos identificados en los relatos de los integrantes pertenecientes a la comunidad en la configuración de su sentido de pertenencia?

A lo largo del trabajo de campo fue evidente que los elementos constitutivos de los relatos ofrecidos por los participantes no se presentaron como bloques aislados, sino como partes de un tejido relacional y dinámico. En este entramado, el sentido de pertenencia se configura mediante la interacción entre dimensiones personales, comunitarias, simbólicas y profesionales, que se entrecruzan a lo largo de trayectorias individuales, pero que comparten estructuras comunes. Esta mirada se alinea con el enfoque del interaccionismo simbólico (Mead, 1934; Blumer, 1969), que reconoce que las realidades sociales se construyen a partir del intercambio

de significados, y que es justamente a través de estas interacciones simbólicas que se construyen identidades colectivas.

A partir de la comparación entre las tres rondas de análisis, se identificaron al menos cuatro grandes esquemas de interacción recurrentes, que actúan como articuladores relacionales del sentido de pertenencia, en sintonía con la idea de estructura simbólica compartida (Alexander, 2000) y de comunidades de práctica (Wenger, 1998).

El primer esquema se basa en la articulación entre emociones intensas, como la frustración, el amor o la satisfacción, y un compromiso sostenido con el grupo y su proyecto. La emoción, lejos de ser un fenómeno periférico, actúa como catalizador de decisiones, ya sean de insertarse, permanecer, resistir o abandonar. Como plantean Baumeister y Leary (1995), la pertenencia responde a una necesidad psicológica fundamental, que depende de vínculos afectivos sostenidos y significativos. En muchos relatos, las emociones no son solo reacciones, sino condiciones detonantes de la pertenencia. Esta conexión se refuerza en los códigos relacionados con el impacto emocional y desafíos, sacrificios personales y el amor, así como en la categoría vinculada con las emociones y sensibilidad. Además, estudios como el de Levett-Jones *et al.* (2007) destacan que las emociones vinculadas al sentido de inclusión o exclusión impactan directamente en la permanencia y el rendimiento de quienes habitan una comunidad educativa o profesional.

Otro de los esquemas más sólidos es el que vincula los procesos de transmisión con la enseñanza, el legado y la construcción de comunidad a largo plazo. Este patrón evoca lo que Alexander (2000) describe cómo estructuras fuera de lo individual se internalizan a través de la socialización. En este sentido, el legado no es solo lo que se deja, sino lo que se transmite, se reproduce y se resignifica simbólicamente como parte de la cultura colectiva. Este patrón aparece desde el primer momento de la segunda ronda con 24 menciones refiriendo a la enseñanza del arte; se consolida con los 45 extractos del código transmisión e impacto del

conocimiento en el segundo momento de codificación, y reaparece en la tercera ronda bajo la categoría formación, enseñanza y legado. La pertenencia, desde esta perspectiva, se sostiene en la posibilidad de dejar huella, formar a otros y ser parte de una cadena que conecta generaciones. Este tipo de legado se vincula con lo que Mahar *et al.* (2013) han documentado como uno de los pilares de la pertenencia en comunidades vulnerables: la autodeterminación colectiva y la responsabilidad compartida por el desarrollo de los otros.

La noción de pertenencia está íntimamente ligada a las relaciones interpersonales, pero no sólo como lazos afectivos, sino como formas horizontales de construcción colectiva. Este esquema se inscribe dentro de la idea de vínculo comunitario (MacQueen *et al.*, 2001), entendido como una interacción cotidiana cargada de confianza, reciprocidad y sentido común compartido. Este fue el esquema más constante en toda la investigación, desde los códigos de vínculos personales, familia-tribu, unidad comunitaria, hasta la categoría de convivencia y colectividad. En todos los casos, la comunidad se construye como una red relacional y emocional, donde la cercanía no se basa en jerarquías, sino en la *communitas* (Turner, 1969), esa experiencia de igualdad simbólica que permite conexiones profundas más allá de las estructuras formales.

En la interacción entre disciplinas artísticas se teje otro esquema relevante. La interdisciplina no sólo enriquece el quehacer artístico, sino que propicia nuevas formas de expresión, aprendizaje y pertenencia. Esta estructura se expresó con fuerza en las tres rondas, desde menciones directas a la interacción con artistas de otras áreas, hasta el código motivación y necesidad de expresión, y la categoría interdisciplina y conexiones.

Este tipo de interacción entre ramas puede ser leído a la luz de las tipologías de comunidad basadas en la práctica (Wenger, 1998) y el intercambio de conocimiento entre disciplinas (Carlile, 2004), donde la colaboración se convierte en eje de identidad y pertenencia. Como muestra Filstad *et al.* (2019) en su estudio con *snaplogs*, el arte no solo se crea en

soledad, sino en la interacción con otros lenguajes, espacios y símbolos que operan como mediadores de identidad y comunidad.

En conclusión, estos esquemas y su enfoque integrador reafirman que la pertenencia no es una categoría fija, sino una construcción viva que se transforma con el tiempo, a través de los otros y en relación con los espacios, las disciplinas y las decisiones personales y colectivas. No se presentan en forma estática, sino interactiva que se refuerza mutuamente. La motivación por enseñar puede estar atravesada por vínculos afectivos; la frustración puede derivar en resiliencia y acción colectiva; la colaboración interdisciplinaria puede convertirse en legado. En todos los casos, el sentido de pertenencia no responde a una fórmula única, sino a la capacidad de entrelazar emociones, prácticas, vínculos y valores en una experiencia compartida, pero profundamente significativa para cada uno.

En la siguiente sección se propone una respuesta comprehensiva a la pregunta general de investigación, misma que se encuentra permeada por cada uno de los elementos expuestos en la contestación ofrecida a cada una de las preguntas específicas.

Pregunta general: ¿Cómo se configura el sentido de pertenencia en una comunidad de artistas en contexto de educación superior?

La pregunta general de investigación que guía este proyecto encuentra su respuesta en la interacción dinámica de múltiples dimensiones identificadas a través de las cuatro preguntas específicas analizadas. La pertenencia en esta comunidad artística yucateca no es un estado estático ni un atributo individual, sino un proceso colectivo, emocional y simbólico que se teje a partir de trayectorias diversas, experiencias afectivas intensas, elementos compartidos y esquemas de interacción complejos.

A continuación, se desarrolla una respuesta integradora que articula estos hallazgos en tres ejes: 1) los fundamentos de la inserción, 2) la dimensión emocional y 3) compartir e interactuar como mecanismos relacionales.

Los fundamentos de la inserción. El sentido de pertenencia comienza a configurarse desde los trayectos de inserción de los integrantes, mismos que son heterogéneos por naturaleza, pero comparten un elemento fundamental que es la vocación artística como fuerza motriz. Los relatos muestran que no existe un camino único para integrarse a la comunidad. Algunos miembros llegaron a través de vínculos previos con proyectos artísticos locales, otros fueron invitados por colegas o experimentaron un "despertar" al encontrar en la comunidad un espacio de identificación afectiva y profesional. Estos trayectos destacan dos aspectos que se aparecen como fundamentales: 1) el papel que representan las redes personales (afectivas) y la confianza como elemento que amalgama. La aproximación e inserción suelen depender de conexiones interpersonales que actúan como puentes hacia la comunidad. El medio artístico y por tanto la comunidad artística y educativa operan bajo lógicas de reciprocidad y reconocimiento mutuo, donde la pertenencia se gesta desde la interdependencia social. 2) El enamoramiento como metáfora que ilustra la potencia emocional del vínculo. Varios participantes describieron su llegada como un encuentro emocional con un espacio que les permite sentirse "acogidos y comprendidos". Esto sugiere que la pertenencia no se reduce a lo académico o laboral, sino que emerge de una identificación profunda con los valores y la sensibilidad del colectivo. Estos hallazgos coinciden con los conceptos de Wenger (1998) sobre comunidades de práctica, donde la pertenencia se construye mediante la implicación, participación y la negociación de significados compartidos. En este caso, la inserción es el primer acto de un proceso continuo de construcción identitaria.

La dimensión emocional. Las emociones son el eje que da estructura y dinamiza el sentido de pertenencia. Los testimonios muestran una notoria ambivalencia. Por un lado, está la

felicidad por crear y enseñar, y por el otro se encuentra la frustración ante obstáculos estructurales (falta de reconocimiento, recursos limitados o desgaste institucional). Esta ambivalencia o dualidad no es contradictoria, sino reveladora de la naturaleza del quehacer artístico. El arte parece ser vivido por los participantes como una especie de "necesidad vital", un impulso que trasciende lo profesional y se ancla en la vivencia, en lo existencial. Frases como "el resultado artístico de tu salud" ilustran cómo la creación es tanto un acto de pertenencia como de supervivencia emocional. El problema de la ocasional invisibilidad es causante de molestia. Emociones como la frustración o el desánimo surgen cuando el compromiso no es recíproco, una frase emblemática fue: "Si aquí no me valoran, ¿para qué estoy aquí?". Esto refleja que la pertenencia en ocasiones es frágil, y hasta vulnerable, por lo que requiere validación colectiva constante y consistente (Baumeister y Leary, 1995). Tal vez por efecto de ver las adversidades más como retos que como obstáculos infranqueables, los artistas persisten. La comunidad funciona como un espacio de contención donde el orgullo colectivo e individual y la alegría por los logros compartidos actúan como antídotos contra el desgaste.

Compartir e interactuar como mecanismos relacionales. El sentido de pertenencia, una vez que se ha creado el vínculo, se consolida a través de elementos intangibles y esquemas de interacción que refuerzan la identidad colectiva. El compromiso recíproco parece tener un papel fundamental. Detectar la necesidad de apoyo, ofrecerlo, darlo y recibirlo de manera recíproca a manera de apoyo, retroalimentación o reconocimiento, sostiene los vínculos. La disposición a "permanecer" en contextos que a veces parecen adversos como es defender proyectos o resistir recortes presupuestales, fortalece la pertenencia al transformar las luchas individuales en causas comunes. En este mismo sentido, contar con la posibilidad de formar a las nuevas generaciones y dejar huella, son actos que vinculan el presente con el futuro, creando cierto sentido de continuidad, muy vinculado con lo que Mahar *et al* (2013) llaman autodeterminación colectiva.

Los esquemas de interacción que inciden en la configuración del sentido de pertenencia en esta comunidad artística incluyen 1) la dinámica emoción-compromiso, donde las decisiones de permanecer o abandonar el grupo parecen estar en respuesta un cálculo, una especie de balance afectivo, por ejemplo, la tensión entre la frustración por la falta de resultados y el ya mencionado amor al arte, que actúa como fuerza de arraigo. 2) la interdisciplinariedad, que enriquece los lazos comunitarios al fomentar colaboraciones entre los artistas pertenecientes a diversas disciplinas (teatro, danza, música y artes visuales), expandiendo así las redes simbólicas y prácticas compartidas. Y, 3) la convivencia horizontal, con sustento en el concepto de *communitas* (Turner, 1969), es decir, relaciones igualitarias cimentadas en la confianza mutua, que transforman a la comunidad en un tipo de "tribu" donde lo afectivo y lo profesional se entrelazan como pilares indivisibles de la experiencia colectiva.

A manera de conclusión se puede decir que se trata de una pertenencia situada, dinámica y emocionalmente intensa. El sentido de pertenencia específicamente en la comunidad artística educativa de Yucatán, se configura como un proceso vivo, anclado en tres principios: 1) se trata de algo situado, que surge de historias personales y contextos locales; 2) es dialéctico y se nutre de tensiones como felicidad-frustración o individuo-colectivo que, lejos de debilitarlo, lo fortalecen al generar reflexividad y acción colectiva; y 3) es simbólico y se construye mediante prácticas cotidianas como enseñar, o aprender, crear, resistir, que dan significado compartido a "ser artista" en este espacio.

En síntesis, esta comunidad existe porque sus integrantes eligen pertenecer a ella día a día, movidos por una convicción profunda de que el arte, así como los vínculos que éste genera, coinciden en que "vale la pena vivir, incluso cuando frustra o duele". Como sintetiza uno de los testimonios, es en ese "lugar feliz" donde lo personal y lo colectivo se funden en una identidad compartida, resistente y profundamente humana.

Recomendaciones

Los hallazgos de esta investigación no sólo iluminan aspectos centrales del sentido de pertenencia en una comunidad artística en contexto de educación superior, sino que también abren nuevas líneas de reflexión y proponen rutas posibles para futuras investigaciones, así como para el fortalecimiento del campo académico-artístico en general.

En primer lugar, se destaca la necesidad de continuar explorando el fenómeno del sentido de pertenencia en comunidades artísticas, dado que persiste una notable escasez de estudios sistemáticos en este ámbito. La complejidad de estas comunidades, en las que convergen la dimensión formativa, creativa, afectiva y simbólica, requiere marcos de análisis que reconozcan su especificidad, pero también su potencia como modelos de construcción colectiva, identidad y resistencia. Por ello, es importante pensar en nuevas investigaciones que tomen como objeto de estudio tanto comunidades similares en otras regiones o instituciones, como aquellas con condiciones divergentes, para así generar conocimiento comparativo y contextualizado.

Asimismo, es fundamental difundir los resultados de investigaciones como ésta hacia los propios integrantes de las comunidades estudiadas, así como a públicos amplios, incluidos artistas en formación, gestores culturales, docentes, e investigadores de otras disciplinas. Compartir el conocimiento generado con quienes lo vivencian, lo alimentan y lo sostienen, permite derribar el prejuicio de que las investigaciones son ejercicios lejanos, inalcanzables o demasiado estructurados. Hacer accesible el lenguaje, los procesos y los hallazgos ayuda a recuperar el valor social del conocimiento académico y propicia un diálogo más horizontal entre teoría y práctica. En el caso particular de las comunidades artísticas, esta estrategia también puede contribuir a fortalecer el reconocimiento de su identidad colectiva y a visibilizar sus aportaciones en distintos niveles.

Desde el punto de vista metodológico, uno de los principales aportes de este estudio es la revalorización de la Teoría Fundamentada como una vía sólida para abordar fenómenos complejos, dinámicos y profundamente enraizados en la experiencia social. A pesar de que esta metodología ha sido poco comprendida, y en ocasiones incluso desestimada por ciertas corrientes o prácticas académicas, la experiencia desarrollada en esta investigación demuestra su enorme potencial para generar conocimiento significativo. La TF es un método riguroso, extenso y profundamente participativo, que demanda no sólo una atención constante a los datos, sino una disposición activa para reinterpretar, comparar y construir teoría desde el campo. Requiere además una cuidadosa elección de los participantes, quienes se convierten en co-constructores del conocimiento en cada ronda, permitiendo que el análisis se nutra de sus voces y perspectivas a lo largo del proceso. En este sentido, se hace un llamado a considerar la Teoría Fundamentada no como un método rígido ni inaccesible, sino como una herramienta viva, comprometida y profundamente ética, cuando se trata de comprender fenómenos relacionales y comunitarios.

Del mismo modo, el uso de técnicas visuales, como los *snaplogs*, constituyó un aporte metodológico y epistemológico relevante. Esta herramienta permitió capturar dimensiones subjetivas de la pertenencia que difícilmente emergen en entrevistas o cuestionarios tradicionales. La combinación de imágenes y textos breves ofreció a los participantes una vía de expresión reflexiva y sensible, con la cual lograron representar vínculos con espacios, objetos, personas y emociones de forma más libre y significativa. Los *snaplogs* no sólo ampliaron el horizonte del análisis cualitativo, sino que también estimularon una participación más activa y creativa de los involucrados. Esta técnica demostró ser especialmente eficaz para explorar fenómenos como la identidad, el afecto y la memoria en comunidades creativas, por lo que se recomienda su integración en futuras investigaciones, tanto como técnica principal como en combinación con otras herramientas participativas.

Finalmente, se sugiere que las futuras investigaciones sobre comunidades artísticas no se limiten a descripciones de su estructura o dinámica interna, si bien, resulta de interés para algunos expertos y para algunos temas el hecho de indagar más a profundidad con respecto a lo que acontece y caracteriza a cierto grupo o subcomunidad artística, o a cada uno de los roles de los participantes entrevistados, como pueden ser estudiantes, docentes, egresados, o clasificar a la población estudiada por género incluso, esto según la opinión de algunos especialistas, hallar y comparar inclusive dichos aportes puede resultar en datos o tintes específicos, ya que, por supuesto, las voces derivadas de las diversas experiencias y trayectorias de cada participante tienen gran pluralidad de historia y de bagaje, sin embargo, se sugiere explorar de forma profunda más bien en los procesos simbólicos, afectivos e intergeneracionales que las sostienen.

Comprender cómo se construye y mantiene el sentido de pertenencia puede resultar y materializarse en claves valiosas para diseñar estrategias institucionales que promuevan la integración, el acompañamiento y el desarrollo de sus integrantes. Del mismo modo, identificar las tensiones, desafíos y contradicciones que atraviesan estos colectivos puede facilitar la implementación de políticas sensibles a las realidades del arte y la educación, fortaleciendo con ello los espacios donde lo artístico se vive como forma de vida, de resistencia y de comunidad.

Reflexiones Finales: Entre Liminalidad, *Communitas* y el Acto Concreto y Cotidiano de Sostener

La presente investigación no sólo implicó una búsqueda intelectual, sino también un ejercicio de posicionamiento desde un lugar de tránsito entre saberes, lenguajes y territorios. Al emprender este camino desde una formación artística y pedagógica, la autora se encontró inicialmente frente al campo de la investigación que le resultaba ajeno, no por falta de compromiso o de interés, sino por una distancia real respecto a las formas dominantes de producir conocimiento en el ámbito universitario. Asumir esta condición, más que un obstáculo, se convirtió en un motor, fue necesario asumirse aprendiz, aceptar la guía de personas con experiencia y construir

progresivamente una ruta metodológica que fuera rigurosa, pero también coherente con su sensibilidad y trayectoria.

El encuentro con la epistemología fue un punto de inflexión fundamental. Lejos de imponer modelos únicos, este espacio de reflexión le permitió reconocer que su ser artista, ser educadora y ser parte de una comunidad no eran dimensiones separadas, sino voces que podían dialogar. Desde ese reconocimiento, fue posible articular una mirada investigativa que no pretendiera ocultar la subjetividad, sino entenderla como una herramienta de comprensión profunda. En este sentido, la metodología de la Teoría Fundamentada no sólo resultó pertinente, sino también aliada; su enfoque inductivo, su cercanía con el campo y su apertura a lo emergente permitieron un proceso respetuoso y fértil para la indagación.

Durante el trayecto, surgieron momentos de cuestionamiento, fatiga y tensión. La autora reconoce que su perfil híbrido (entre la danza clásica y las ciencias de la educación) ha sido fuente tanto de oportunidades como de incomodidades. Ha habitado espacios en los que no siempre encajó del todo, transitando estados de liminalidad en los que la pertenencia se vuelve difusa. Sin embargo, fue justamente desde ese lugar intermedio (limen) donde encontró una forma de sostener proyectos, ideas y comunidades. No desde la certeza, sino desde una sensibilidad construida entre el cuerpo, la palabra, la vocación y la experiencia compartida.

Esta investigación surgió, en parte, como respuesta a la percepción de que en muchos sectores externos al mundo artístico persisten miradas reduccionistas sobre el arte y quienes lo ejercen. Miradas que lo asocian con lo decorativo o lo recreativo, pero que ignoran el esfuerzo, la vulnerabilidad y la resistencia que implica habitarlo con seriedad. Frente a ello, este trabajo buscó visibilizar la complejidad de las trayectorias artísticas, no sólo en su dimensión estética, sino también en su dimensión humana, institucional y formativa. Las categorías emergidas: lo épico, lo místico y el legado, así como los códigos que derivaron, dieron cuenta de la riqueza simbólica y estructural de las comunidades artísticas en proceso de profesionalización.

La elección de incluir herramientas visuales como los *snaplogs* también respondió a esa búsqueda de integrar formas expresivas coherentes con el objeto de estudio. Su uso permitió captar dimensiones afectivas, simbólicas y sensibles que quizá no habrían emergido con igual fuerza en una entrevista tradicional. La disposición y participación reflexiva y comprometida de los integrantes fue, sin duda, una de las grandes fortalezas de este proyecto, revelando el tipo de comunidad que aquí se estudia, es decir una colectividad sensible, crítica y profundamente solidaria.

Entre los hallazgos más significativos, destaca la presencia constante de la *communitas* (Turner, 1969), entendida no como una utopía romántica, sino como una práctica cotidiana de horizontalidad, entrega y sentido compartido. En estos espacios, la pertenencia no se decreta, se construye, se defiende y se habita con intensidad. Frente a condiciones estructurales muchas veces desfavorables, la comunidad artística encuentra en la creación, en el legado y en el afecto compartido, formas de resistencia. Como se ha sostenido en los hallazgos: en vez de sucumbir ante el desgaste, los artistas lo convierten en cohesión y continuidad.

Desde su lugar como investigadora emergente, la autora defiende la necesidad de más estudios que reconozcan, documenten y valoren los caminos, desafíos y aportes del arte en contextos de formación profesional o no profesional incluso. Investigar desde este campo, y hacerlo con seriedad, es también una forma de dignificación, de sostener con palabras y documentación aquello que muchas veces sólo se intuye o se vive en silencio. Porque si el sacrificio, la entrega y la sensibilidad no dejan huella, ¿cómo sostener el sentido de todo esto?

Anexos

Los anexos a continuación se presentan numerados con respecto al capítulo del cual se derivan.

Anexo 3.1

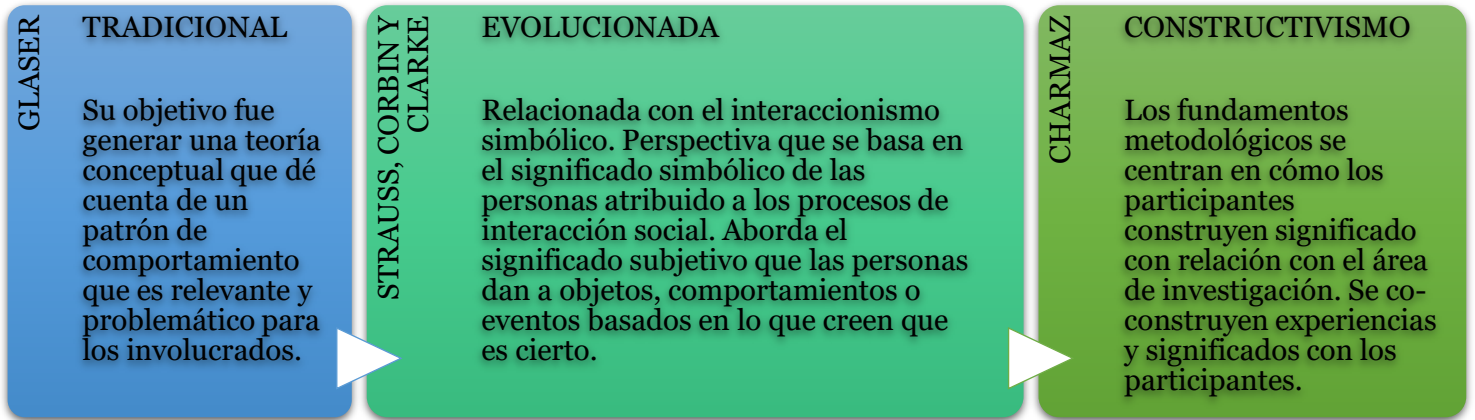
Cronología del surgimiento y consolidación de la TF a través de sus principales autores

	1960. Strauss se instaló en San Francisco para hacer estudios en la escuela de Medicina.
	1965. A Strauss se le unió Glaser. Publicaron el libro <i>Awareness of Dying</i> .
	1967. Escribieron <i>The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research</i> , reconocida como obra fundante del método.
	1978. Glaser publica <i>Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory</i> .
	1987. Strauss publica <i>Qualitative Analysis for Social Scientists</i> .
	1990. Strauss publicó, junto a Juliet Corbin, <i>Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques</i> .
	1992. Se ubica la ruptura oficial de Glaser con Strauss, a lo que Glaser dedica un libro completo para refutar el trabajo de Strauss y Corbin, titulado <i>Basics of Grounded Theory Analysis</i> .
	1994. Strauss y Corbin publican <i>Grounded theory methodology: An overview, en Handbook of Qualitative Research (1st Edition)</i> .
	1995. Charmaz publica <i>Grounded theory, en Rethinking Methods in Psychology</i>
	1998. Strauss y Corbin publican <i>Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques (2nd Edition)</i> .
	2000. Charmaz difunde <i>Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods, en Handbook of Qualitative Research (2nd Edition)</i>
	2005. Clarke es autor de <i>Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn</i>
	2014. Charmaz publica <i>Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis (2nd Edition)</i>

Nota: Figura de autoría propia a partir de aportaciones de Soneira en Vasilachis (2006) y Birks y Mills (2011).

Anexo 3.2

Evolución de la Teoría Fundamentada según Chun Tie, Birks y Francis, 2019



Nota: Figura de autoría propia.

Anexo 3.3

Diseños de Teoría Fundamentada según Soneira en Vasilachis, 2006

Emergente (Glaser)	Sistemático (Strauss y Corbin)	Constructivista (Charmaz)
<ul style="list-style-type: none"> •Una teoría debe tener ajuste y relevancia, y debe funcionar. •Mientras los datos se revelen a sí mismos en la investigación, la teoría debe ser modificada constantemente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir teoría más que comprobarla. 2. Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos. 3. Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos. 4. Ser sistemático y creativo al mismo tiempo. 5. Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría. 	<ul style="list-style-type: none"> •Oposición a los diseños anteriores. •El analista de teoría fundamentada cuenta un relato [story] sobre gente, procesos sociales, y situaciones. El investigador compone el relato; no simplemente extiende la mirada de un observador [viewer] objetivo. Este relato refleja al observador así como al observado.

Nota: Figura de autoría propia.

Anexo 3.4

Procesos de análisis de datos según Corbin, 2016.

Procesos analíticos básicos

Formulación de preguntas El analista debe tener curiosidad permanente, también apertura de pensamiento y sobre todo tener claro el interés de querer descubrir o conocer el suceso de estudio.

Comparación En esta etapa el analista halla y selecciona un primer incidente en los datos, lo denomina y conceptualiza, y continua su indagación hasta encontrar otro incidente, es ahí el primer momento de comparación; si es similar al primero los agrupa y crea una categoría de primer nivel, si no es similar lo conceptualiza y da pie a otra categoría de incidentes.

Otras estrategias de análisis

1. Conocer y considerar los diferentes significados de una palabra expresada en las entrevistas.
 2. Observar el lenguaje corporal.
 3. Preguntar ahondando en la situación o emitiendo suposiciones como ¿y qué? ¿y qué tal si...?
 4. Examinar datos específicamente en busca de emociones, significados y experiencias.
 5. Fijarse en la estructura narrativa de la entrevista.
 6. Cuestionar en todo sentido, utilizando, por ejemplo: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y con qué consecuencias.
 7. Buscar ciertos factores como tiempo, espacio, historia, cultura, reglas y reglamentos, cuestiones financieras, políticas, etc.
 8. Pensar en, e interpretar, las metáforas y alegorías, sin cambiar el significado emitido ni el orden de emisión.
 9. El analista debe tomar con mucha seriedad esta técnica. Palabras como nunca, siempre, tiene que ser, no puede ser, deben hacer que el investigador tome distancia y cuestione los supuestos, tanto los suyos como de los participantes.
 10. Enfocarse en palabras que denotan un cambio en el tiempo o en las condiciones: al principio, después, desde entonces, antes, cuando, si, etc.
 11. Buscar el caso negativo, el que no encaja en el patrón, que es la excepción y muchas veces no ofrece explicaciones alternativas. Y, en caso de no encontrarse, estar consiente y seguro de detener la búsqueda y de la ausencia de este factor.
-

Nota: Tabla de autoría propia.

Anexo 3.5

Comparación de la terminología de codificación en la Teoría Fundamentada Tradicional, Evolucionada y Constructivista

Etapa	Momentos del proceso y terminología de codificación		
	Inicial	Intermedia	Avanzada
Surgimiento, 1967	Codificación y comparación	Integración de categorías	Delimitación de la teoría
Tradicional, 1978	Codificación abierta	Codificación selectiva	Codificación teórica
Evolucionada, 1990 y 1998	Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Constructivista, 2014	Codificación inicial	Codificación enfocada	Codificación teórica

Nota: (Chun Tie, Birks y Francis, 2019 y Birks y Mills, 2015). Traducción propia.

Para su interpretación es necesario comentar el significado de los siguientes conceptos:

- Codificación inicial: categoriza y asigna significado a los datos comparando incidente por incidente, etiquetando patrones de inicio y empezando a buscar comparaciones entre los códigos.
- Codificación intermedia: etapa analítica en la que se empiezan a transformar los datos básicos en más abstractos. En esta etapa las categorías comienzan a modificarse, concretarse o desaparecer. Es aquí donde las categorías centrales comienzan a hacerse más evidentes.
- Codificación avanzada: son las técnicas que dirigen hacia la integración final. Es aquí donde las categorías alcanzan su máximo nivel de abstracción y los conceptos se presentan como un conjunto interrelacionado y no como temas aislados.
- Codificación selectiva: procedimiento para construir una historia a partir de códigos centrales que conectan las categorías.
- Codificación axial: procedimiento avanzado para interconectar las categorías.
- Codificación abierta: procedimiento para desarrollar categorías de información.

Anexo 4.1

Guion de entrevista semiestructurada: 1ª ronda

Guion de entrevista semiestructurada 1ª ronda	
Eje de exploración	Pregunta
o. Datos generales	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Cuál es tu nombre? (se mantendrá confidencial)▪ ¿Confirmas tu participación voluntaria en esta entrevista, y autorizas el registro de ella?▪ ¿A qué te dedicas?▪ ¿En qué año te insertaste en la IES?
i. Acercamiento e inserción	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué te motivó a acercarte a la comunidad?2. ¿En qué momento te diste cuenta de que querías formar parte de esta comunidad?3. Describe tu proceso de inmersión
ii. Vínculos o personas	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Existe alguna persona que te haya acercado/motivado/inspirado para acercarte a la comunidad?
iii. Aportes de y para la comunidad	<ol style="list-style-type: none">5. ¿Qué aportas a la comunidad en cuestión? ¿qué rol funges?6. ¿Qué identificas que te aporta a ti la comunidad?
iv. Experiencias en la comunidad	<ol style="list-style-type: none">7. ¿Te sientes parte de esta comunidad, qué tanto te sientes parte?8. ¿Cómo y cuándo te diste cuenta de que ya formabas parte de la comunidad?9. ¿En el proceso de inserción hubo algún momento en donde dudaste querer formar parte? ¿cuál?10. ¿Qué hace que permanezcas sintiéndote parte de la comunidad?11. ¿Qué tanto se parece esta experiencia tuya y las de otros integrantes de la comunidad? ¿qué elementos coincidentes identificas?12. Describe el recorrido de emociones que has transitado durante tu vivencia en la comunidad
v. Detonador del sentido de pertenencia	<ol style="list-style-type: none">13. ¿Qué eventos, sucesos o elementos lograron hacerte sentir parte de la comunidad?14. Desde tu perspectiva y experiencia ¿cuál es la explicación respecto a lo que consideras hace que una persona pertenezca a esta comunidad?

Anexo 4.2

Guion de entrevista semiestructurada: 2ª ronda

Guion de entrevista semiestructurada 2ª ronda	
Introducción: Gracias por participar en esta segunda ronda de entrevistas. El objetivo de esta conversación es profundizar en algunos de los hallazgos obtenidos en la primera ronda de entrevistas y explorar cómo estos se relacionan con el sentido de pertenencia en la comunidad de artistas. Todas las respuestas serán confidenciales y utilizadas exclusivamente para fines académicos.	
BLOQUE 1: Hallazgos	BLOQUE 2: Nuevos aspectos a indagar
<p>a) Emociones compartidas en la comunidad:</p> <p>Según la clasificación de las emociones de P. Ekman, la mayoría de las respuestas expresadas pertenecen al grupo de "felicidad" (por ejemplo, satisfacción, alegría, orgullo). Sin embargo, la emoción específica más repetida fue la "frustración": ¿Cuál es tu reacción ante esto? ¿A qué consideras que se deba esto? ¿Coincides con esta percepción? ¿Cómo relacionas estas emociones con el sentido de pertenencia?</p> <p>b) Trayecto de inserción a la comunidad:</p> <p>Los participantes comentaron en su mayoría que no habían buscado acercarse a esta comunidad, pero que, una vez involucrados, encontraron razones para querer permanecer y formar parte: ¿Cómo reaccionas ante esto?</p> <p>c) Aportes de y hacia la comunidad:</p> <p>Algunos de los elementos mencionados como aportes de la comunidad fueron la convergencia de diversas disciplinas e interacción entre artistas, iniciar una nueva etapa de vida y nuevas formas, y brindar congruencia. ¿Cuál es tu reacción al respecto?</p> <p>d) Relaciones personales o vínculos con otros integrantes:</p> <p>La mayoría de los participantes actualmente sostiene vínculos personales o familiares con uno o varios artistas dentro y fuera de la comunidad: En tu experiencia, ¿qué acciones concretas consideras que realizan o aportan estas personas para contribuir a la pertenencia a la comunidad?</p> <p>e) Compromiso y lucha compartida por los integrantes:</p> <p>Una vez inmersos en la comunidad, los participantes manifiestan un fuerte sentimiento por permanecer con convicción y compromiso: ¿Qué acciones concretas de los participantes consideras que dan solidez a este compromiso?</p>	<p>f) Altibajos en la comunidad:</p> <p>En tu experiencia, ¿ha habido altibajos en tu relación con la comunidad? En caso afirmativo ¿Podrías dar algún ejemplo de cada uno? ¿Cuál fue el papel de la comunidad en estos "bajos" o "altos"?</p> <p>g) Motivo de permanencia:</p> <p>¿Te has preguntado alguna vez "qué hago aún aquí"? ¿Qué situación, factor o acontecimiento debiera suceder para que dejaras de pertenecer a esta comunidad?</p> <p>h) Motivo de separación (si fuera el caso):</p> <p>¿Cuál sería el motivo principal para considerar dejar la comunidad?</p> <p>i) Visión Fuera de la Comunidad (si fuera el caso):</p> <p>¿Cómo te verías sin estar en la comunidad? ¿Qué harías?</p>
Conclusión: Agradezco mucho tu tiempo y tus respuestas. Tu contribución es invaluable para esta investigación sobre el sentido de pertenencia dentro de la comunidad de artistas en un contexto de educación superior.	

Referencias

- Abrams, M. y Harpham, G. (2014). *A glossary of literary terms* (11th ed.). Cengage Learning.
- Aguiló Vicente, J. (2012). *La liminaridad en el rito de paso matrimonial*. Tesis. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=180247>
- Alexander, Jeffrey. (1989). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis Multidimensional*. Editorial: Barcelona, Gedisa.
- Alexander, Jeffrey. (2000). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Editorial Gedisa. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Las_teorias_sociologicas_desde_la_Segunda_Guerra_Mundial-JAlexander.pdf
- Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., y Waters, L. (2021). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. *Educational & Child Psychology*, 38(1), 16–30.
- Ayuntamiento de Mérida. (s/f). *Centros de Educación Superior*.
<https://isla.merida.gob.mx/serviciosinternet/participacionciudadana/public/universidades>
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 589–604.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.589>
- Baumeister, R., y Leary, M. (1995). *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. Psychological Bulletin. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/15420847_The_Need_to_Belong_Desire_for_Interpersonal_Attachments_as_a_Fundamental_Human_Motivation
- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded Theory: A practical guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE.
- Blumer, Herbert. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Bramming, P., Johnsen, R., & Bødker, L. (2012). Snaplog: A method for exploring organizational practices. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(1), 34–50. <https://doi.org/10.1108/17465641211236711>
- Bronfenbrenner, U. (1998). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. (Obra original publicada en 1979)
- Bryant, A. (2009). *Grounded Theory and Pragmatism: The Curious Case of Anselm*
- Bryant, A. (2019). *The Varieties of Grounded theory*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781529716542>
- Bryant, A. y Charmaz, K. (2007). *Grounded Theory in Historical Perspective: An Epistemological Account*. In: Bryant, A. y Charmaz, K., Eds., *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, Sage, Los Angeles, 31-57.
- Caballero, J. (1998). *La interacción social en Goffman*. Universidad Complutense de Madrid. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, ISSN 0210-5233, N°. 83, 1998, págs. 121-149. https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS_083_06.pdf
- Cambiasso, M. (2012). *El estudio de la vida cotidiana en Goffman y Trotsky: un ejercicio comparative*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar> – ISSN 2250-8465
- Capital Americana de la Cultura©. (2021). *Capital Americana de la Cultura*. <http://www.cac-acc.org/news.php?id=141>
- Carabantes, F. (2023). *Las emociones básicas según Paul Ekman*. <https://coachingmiradaconsciente.com/emociones/basicas-paul-ekman/>
- Carabaña, J. y Lamo de Espinosa, E. (1978). *La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica*. REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas Núm. 1 Pág. 159-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=666889>

- Cerrato Will, M. (2017). *Etapa liminar transitoria: período de las “crisis de vida” o rites of passage*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CultyLit/article/view/19052>
- Chamberlain-Salaun, J., Mills, J., & Usher, K. (2013). *Linking Symbolic Interactionism and Grounded Theory Methods in a Research Design: From Corbin and Strauss’ Assumptions to Action*. SAGE Journals. Obtenido de
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013505757>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications London.
- Charmaz, K. (2008). *Constructionism and the Grounded Theory* In J.A Holstein and J. F Gubrium (Eds), *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). *Grounded theory research: A design framework for novice researchers*. SAGE open medicine. Obtenido de
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2050312118822927>
- Corbin, J. (2016). *La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional*. En S. Bénard, *La Teoría Fundamentada: Una Metodología Cualitativa* (págs. 13-24). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cueto, R., Espinosa, A., Guillén, H., & Seminario, M. (2016). *Sentido de Comunidad Como Fuente de Bienestar en Poblaciones Socialmente Vulnerables de Lima, Perú*. PSYKHE. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n1/arto4.pdf>.
- De Miguel, J., Schweiger, I., Fernández, M., & Ruiz, M. (2010). *El efecto del grupo de pertenencia en la metarrepresentación de la organización*. *Psicothema*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715515046>
- Dedoose. (s/f). *Dedoose: Great research made easy*. Obtenido de <https://www.dedoose.com>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Penguin.
- Dunne, C. (2011). *The Place of the Literature Review in Grounded Theory Research*. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111-124.

- Emerson, R. (2003). *Nature and selected essays*. Penguin Classics.
- Escuela Superior de Artes de Yucatán. (2021). *Normatividad interna. Estatuto orgánico*.
<https://www.esay.edu.mx/wp/la-escuela/normatividad-interna/>
- Escuela Superior de Artes de Yucatán. (2023). *La Escuela*. <https://www.esay.edu.mx/wp/la-escuela/>
- Fernández Villanueva, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Colección Ciencia. Editorial Fundamentos.
- Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). *Biografía de George Herbert Mead*. En *Biografías y Vidas*. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona, España.
https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mead_george.htm
- Filstad, C., Traavik, L.E.M. y Gorli, M. (2019), Belonging at work: the experiences, representations and meanings of belonging, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 31 No. 2, pp. 116-142. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2018-0081>
- Funes, M. (2018). *Erving Goffman, su perfil y su obra. Tendencias Sociales*. Revista De Sociología, (2), 5–22. <https://doi.org/10.5944/ts.2.2018.22313>
- Gaeda, C. (2018). *El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad*. Sociológica, año 33, número 95, pp. 39-64.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n95/2007-8358-soc-33-95-39.pdf>
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press, Mill Valley, CA, USA.
- Glaser, B. (2018). Getting Started. *The Grounded Theory Review*, 17(1), 3-6.
- Glaser, B., y Holton, J. (2004). *Remodeling grounded theory*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(2).
- Glaser, B.G., y A.L. Strauss. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine De Gruyter
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2021). *Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior [SIIES]. Instituciones de Educación Superior*.
<https://siies.yucatan.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior/>

- Gobierno del Estado de Yucatán. (2021). *Secretaría de la Cultura y las Artes [SEDECULTA]. Nosotros*. <http://www.culturayucatan.com/secciones/ver/quienes-somos>
- Gobierno del Estado de Yucatán. (26 de enero de 2021). *Indicadores del INEGI confirman que Yucatán es de los estados con mayor calidad de vida del país*. https://www.yucatan.gob.mx/saladeprensa/ver_nota.php?id=4156
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
https://consejopsuntref.files.wordpress.com/2017/08/goffman_erving_la_presentacion_de_la_per.pdf
- Guzmán Martínez, G. (2018). *Interaccionismo Simbólico: qué es, desarrollo histórico y autores*. Revista digital Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/social/interaccionismo-simbolico>
- Hall, T. (2013). *Geographies of the creative economy*. Routledge.
- Hallberg, L.R.M. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(3),141-148.
- Hawley, A. H. (1991). *Community in the American society*. University of California Press.
- Hernández, Y., & Guerrero, M. (2006). *Clima y Compromiso a la Organización de Docentes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. Conciencia Tecnológica. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94403208>
- Holton, J. (2008). Grounded Theory as a General Research Methodology Judith. *The Grounded Theory Review*, 7(2), 67-94.
- INEGI. (2020). *México en cifras*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=31>
- Insunza, I. (2019). *Origen y usos de la idea de Liminalidad*. Revista Hiedra: Revista digital de divulgación de las artes escénicas en Chile. <https://revistahiedra.cl/opinion/origen-y-usos-de-la-idea-de-liminalidad/>

- James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Longmans, Green, and Co.
- Jáuregui, J. (2002). *Etnología. La teoría de los ritos de paso en la actualidad*. Boletín Oficial del INAH. Antropología, núm. 68.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4971/4997>
- Knigge, L., y Cope, M. (2006). Grounded visualization: Integrating the analysis of qualitative and quantitative data through grounded theory and visualization. *Environment and Planning A*, 38(11), 2021–2037. <https://doi.org/10.1068/a37327>
- Konecki, K. T. (2011). Visual grounded theory: A methodological outline and examples from empirical work. *Revista Qualitative Sociology Review*, 7(2), 64–92.
<https://doi.org/10.18778/1733-8077.7.2.04>
- Lamo de Espinosa, E. (2001). *La Sociología del siglo XX*. REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (96), 21-49.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717909003>
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J., y McMillan, M. (2007). *Belongingness: A critique of the concept and implications for nursing education*. Nurse Education Today. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691706000645>
- Ligita, T., Harvey, N., Wicking, K., Nurjannah, I., y Keogh, S. (2020). A practical example of using theoretical sampling throughout a grounded theory study. *Qualitative Research Journal*, 20(1), 116–126. <https://doi.org/10.1108/QRJ-03-2019-0024>
- Luckerhoff, J. y Guillemette, F. (2011). The Conflicts between Grounded Theory Requirements and Institutional Requirements for Scientific Research. *The Qualitative Report*, 16 (2), 396-414.
- Mahar, A., Cobigo, V., y Stuart, H. (2013). *Conceptualizing belonging*. Disability and Rehabilitation, 1026–1032. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/231517298_Conceptualising_belonging
- Martín Wilson, Ch. (2011). *Victor Witter Turner*. Antropología. Teoría][Historia.
<http://teoriasantropologicas.com/2011/02/20/victor-witter-turner/>

- McGhee, G., Marland, G.R., y Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: Literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 334–342.
- McMillan, D., & Chavis, D. (1986). *Sense of Community: A Definition and Theory*. *Journal of Community Psychology*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235356904_Sense_of_Community_A_Definition_and_Theory
- Mendoza Ontiveros, M., Hernández Espinosa, R. y Ruiz Conde, M. (2020). *Apuntes para un análisis simbólico de la experiencia turística*. *Revista Alteridades*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.redalyc.org/journal/747/74769759009/html/>
- Néstor, A. (2020). *Autores Clásicos de Sociología: George Herbert Mead*. *Sociología*. Clases online (covid-19). <https://www.youtube.com/watch?v=7BEZLICoaR8>
- Piza, A. (1993). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Análisis Multidimensional. *Análisis Político*, (19), 90–91. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75197>
- Ramos-Vidal, I., & Maya-Jariego, I. (2014). *Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales*. *Psychosocial Intervention*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179832689002>
- Ray, J. L., y Smith, A. D. (2012). Using photographs to research organizations: Evidence, considerations, and application in a field study. *Organizational Research Methods*, 15(2), 288–315. <https://doi.org/10.1177/1094428111431110>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. Primera edición en español. McGrawHill
- Safaria, T. (2013). *University Belongingness Scale: Measurement and Construct Verification in Indonesian Language*. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. Obtenido de <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/4433/2149>
- Silveira Donaduzzi, Daiany Saldanha da, Colomé Beck, Carmem Lúcia, Heck Weiller, Teresinha, Nunes da Silva Fernandes, Marcelo y Viero, Viviani. (2015). *Grupo focal y análisis de*

- contenido en investigación cualitativa*. Index de Enfermería, 24(1-2), 71-75.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Silverio, S. A., Gauntlett, W., Wallace, H., y Brown, J. (2020). (Re)discovering grounded theory for cross-disciplinary qualitative health research. In V. Braun, D. Clarke, y D. Gray (Eds.), *Collecting qualitative data: A practical guide* (pp. 165–191). Cambridge University Press.
- Sommer, V. (2021). Multimodal analysis in qualitative research: Extending grounded theory through the lens of social semiotics. *Qualitative Inquiry*, 27(8-9), 1102–1113.
<https://doi.org/10.1177/1077800420978746>
- Soneira, A. La Teoría fundamentada en los datos, de Glaser y Strauss. En Vasilachis G. (Coord) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining healthy environments: Toward a social ecology of health promotion. *American Psychologist*, 47(1), 6–22.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.6>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.
- Strauss, A., y J. Corbin. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing grounded theory*, (2nd ed) Sage publications, Inc.
- Tardivo, G. y Fernández, M. (2014). *El interaccionismo simbólico en Italia y España: Un camino por recorrer*. BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales. Nº 18, pp. 45-63, e-ISSN: 2172-3184. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.voi18.43>
- Tejero, Jesús. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/28529/04%20TECNICAS-INVESTIGACION-WEB-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Versión traducida sobre la original de 1969, revisada por Ríos, B. España: Taurus. Obtenido de https://www.academia.edu/43259367/El_proceso_ritual_Estructura_y_antiestructura_Victor_Turner
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1058–1069. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1058>
- Universidad de Antioquia. (2020). *Atlas TI, una herramienta para la investigación*. https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna/!ut/p/z0/fY4xD4IwEIV_iwMjaQWDOBJiTAiTJga6mLNUPSot2Kvx51tIHFyc7r287-4dE6xhwsALroBoDejgW5Gd8k2ZLIsVr3f7quRFVhbb9eFYJ3nCKib-A-EC3sdRFExIa0i9iTWDfRJo3ymIOLhfd7O9-moojpC8nH-JuDfYQadcDDKMHiW4ibqA9JqmIOKq8xIkLmS6OKdmSufSsGhnVqMLpA2SNLiYMPYGYrJWs-Eh2g8rWXHj/
- Urquhart, C. y Fernandez, W. (2006). Grounded Theory Method: The Researcher as Blank Slate and Other Myths. *ICIS Proceedings*. 31.
- Valle, T. (1987). *La liminalidad y su aplicación al estudio de la Cultura Vasca*. Kobie. Serie Antropología cultural. Bilbao Bizkaiko Foru Aldundia-Diputación Foral de Vizcaya. N°2. https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie_2_Antrpologia_cultural__LA%20LIMINALIDAD%20Y%20SU%20APLICACION%20AL%20ESTUDIO%20DE%20LA%20C.pdf
- Vince, R., y Warren, S. (2011). Participatory visual methods. In C. Cassell y G. Symon (Eds.), *The Sage handbook of qualitative business and management research methods: Methods and challenges* (pp. 275–290). SAGE.
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010). *La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería*. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es&tlng=es.

Wagner, S., Lukassen, P. y Mahlendorf, M. (2010). *Misused and missed use—Grounded theory and objective hermeneutics as methods for research in industrial marketing*. *Industrial Marketing Management*, 39(1), 5-15.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0019850109001539>

Young, A. (2001). *A Sense of Belonging: How do you measure it and does it matter*. 6th National Rural Health Conference. Obtenido de

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZI5FpCmcr_EJ:https://ruralhealth.org.au/papers/6_D_1_4.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx