



La gestión cultural fuera del aula

Por **Nancy Sámano Velázquez**

Maestra en Filosofía y Ciencias Sociales, gestora cultural desde 2005, académica titular en el ITESO, con especialidad en cine y en políticas y gestión cultural. Coordinó Artes Escénicas del ITESO (2010–2023), produciendo más de 300 actividades. Ha sido jurado del PECDA Jalisco, ponente en congresos nacionales e internacionales, y mentora de proyectos estudiantiles en gestión cultural y proyectos artísticos.

Por **Kimberly Pou Chaparro**

Maestra en Promoción y Desarrollo Cultural (UADEC) y Licenciada en Teatro (Casa del Teatro). Profesora titular de la Universidad ITESO. Ha asesorado proyectos del CONARTE y beneficiaria del Programa de Apoyo a la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes (PADID) del Centro Nacional de las Artes (CENART) en siete ediciones consecutivas, del 2014 al 2021. Actualmente asesora proyectos universitarios escénicos.

INTRODUCCIÓN

La gestión cultural fuera del aula constituye un campo vigente y en expansión, respaldado por experiencias concretas e investigaciones que demuestran el valor de una formación que trasciende el salón de clases y se enraíza en la práctica, la colaboración y la comunidad. En años recientes, hemos identificado métodos más efectivos para formar gestores culturales que la mera programación de actividades o la instrucción tradicional. Más que enseñar procedimientos, se trata de hacer con los estudiantes, formando en la acción y desde el acompañamiento —no desde la cátedra—. Permitir que los estudiantes propongan, cometan errores, se reorganicen y reintenten resulta fundamental para comprender e incluso dominar esta práctica. Es en la experiencia y el error donde emerge el aprendizaje más profundo y transformador.

Esta perspectiva reconoce que la universidad no puede —ni debe— resolver todas las inquietudes de su comunidad mediante diseños verticales de actividades o el modelo instruccional tradicional. Por el contrario, se vuelve fundamental escuchar activamente a los estudiantes, acompañar sus procesos y brindar recursos institucionales —no necesariamente económicos— que les permitan materializar sus inquietudes en proyectos con sentido, pertinencia y sostenibilidad. La gestión cultural, con sus herramientas de diagnóstico, observación y escucha, se convierte así en un puente entre las necesidades latentes y las acciones significativas.

Investigaciones como *Involucramiento estudiantil en los programas de licenciatura en gestión cultural en México* (Mariscal Orozco & Ortiz González, 2024), *Gestión Cultural desde las aulas escolares a la comunidad. La experiencia del Colegio*

San Columbano en Lima, Perú (Caro Palomino, 2014), junto con estudios de la Universidad de Matanzas (Crespo-Cárdenas et al., 2022) y la Universidad de Guantánamo en Cuba (Ramírez et al., 2022), coinciden en destacar la relevancia de integrar a estudiantes de gestión cultural en escenarios sociales diversos como parte esencial de su formación. A partir de estas investigaciones y de nuestra experiencia docente y práctica, surge una pregunta fundamental: ¿es posible involucrar en este campo de acción a quienes no han estudiado gestión cultural y, aun así, ejercerla? ¿Se puede hacer gestión cultural en la universidad, en ámbitos no curriculares?

Desde nuestras experiencias de acompañamiento a estudiantes —frecuentemente sin que ellos supieran cómo nombrar o canalizar sus inquietudes— hemos observado cómo estos procesos fortalecen su identidad, su sentido de colectividad y pertenencia, transformando no solo su trayectoria universitaria de manera significativa, sino también su contexto inmediato. Por ello, proponemos cuestionar la academización excesiva de la gestión cultural y su formación exclusivamente curricular, para ampliar la mirada hacia un modelo más flexible, experimental y humano que se construye fuera del aula *con* los estudiantes.

LA GESTIÓN CULTURAL COMO ACOMPAÑAMIENTO, NO COMO INSTRUCCIÓN

La práctica de los saberes profesionales constituye un elemento fundamental en cualquier proceso educativo. En la formación curricular de gestión cultural, la experiencia resulta clave y forma parte de un currículo académico que prepara a los estudiantes para egresar y ser



reconocidos como profesionales del campo. Surgen entonces dos interrogantes: ¿puede ejercer la gestión cultural quien no ha estudiado esta profesión? ¿Es posible desarrollar gestión cultural en ámbitos universitarios no curriculares?

Para abordar estas cuestiones, comenzamos presentando nuestras trayectorias: Nancy estudió Relaciones Internacionales, Producción y Dirección Cinematográfica, y Filosofía —en licenciatura, especialización y maestría respectivamente—. Kimberly cursó Teatro y luego Promoción y Desarrollo Cultural —en licenciatura y maestría—. Ambas comenzamos a ejercer la gestión cultural desde otras profesiones. Esta condición no es excepcional; muchos profesionales del campo llegamos a esta práctica mediante la experiencia, la intuición y las necesidades comunitarias. García Canclini (1999), Yúdice (2002), Mayer (2013) y Carrión y Sánchez (2015) destacan cómo numerosos líderes culturales desarrollan competencias de gestión sin formación especializada. Por tanto, afirmar que la gestión cultural no se limita al aula, lo curricular o la formación superior no resulta disparatado.

La gestión cultural, tal como la conocemos hoy, no nació en las universidades ni en oficinas gubernamentales. Emergió en las calles, los barrios, los colectivos artísticos, las radios comunitarias, los espacios improvisados y las festividades locales —del deseo de compartir saberes y del amor por el arte—. Surgió de la intuición para resolver problemas colectivos, la compasión ante la desigualdad y las ganas de actuar con y para otros. De hecho, muchos gestores con décadas de experiencia en el “campo de batalla” cultural continúan ejerciendo desde esta lógica, no solo desde la teoría o los discursos académicos.

Este saber no académico ha sido crucial para sostener la cultura en territorios donde el Estado o el mercado nunca llegaron. No obstante, actualmente observamos un creciente proceso de profesionalización e institucionalización del campo —una validación académica que condiciona la legitimación de este quehacer bajo criterios documentales más que por su impacto social—. Este proceso ha traído beneficios indudables: mayor visibilidad, redes de formación, financiamiento y derechos laborales. Pero también impone riesgos que debemos identificar —no para oponernos al conocimiento académico, sino para preservar el sentido profundo de esta práctica—.

Efectivamente, cuando la inquietud y la intuición se someten a lógicas institucionales —formularios, indicadores, títulos— surge el riesgo de burocratizar lo sensible y excluir saberes no

académicos. Illich (1971) advirtió que lo institucional tiende a sofocar lo vivo, mientras Rancière (1999) distingue entre el saber técnico del profesional y la potencia del deseo en el amateur. Esta profesionalización puede invisibilizar experiencias comunitarias y aprendizajes adquiridos mediante la práctica, silenciando las voces de quienes originaron estos procesos: líderes barriales, mujeres, jóvenes, pueblos originarios y artistas independientes. Frente a la institucionalización, necesitamos un gesto ético: recordar nuestros orígenes, reconocer a quienes nos enseñaron sin títulos y valorar cómo el amor, la intuición y la compasión fueron nuestras primeras maestras. Como señala Sousa Santos (2009): “los saberes populares no se enseñan, se viven”. Esto nos lleva a cuestionar: ¿la gestión cultural ha ganado o perdido con su profesionalización e institucionalización en la enseñanza superior?

Formar gestores culturales implica acompañar inquietudes reales, salir del aula, caminar “codo a codo” con los estudiantes, articular con actores comunitarios y sostener procesos de aprendizaje que reconozcan el valor de lo sensible, lo situado y lo colectivo.

En nuestra experiencia como académicas universitarias, hemos encontrado numerosas iniciativas de estudiantes —tanto de gestión cultural como de otras disciplinas— que se aproximan a esta práctica. Hemos asesorado, acompañado y formado en espacios curriculares y extracurriculares. Es crucial distinguir entre ambos ámbitos: “Las actividades extracurriculares incluyen diversas acciones realizadas fuera del horario académico, que abarcan desde deportes, arte, voluntariado y clubes académicos hasta emprendimientos juveniles y competencias científicas. A diferencia de las curriculares —parte del plan de estudios, obligatorias y con tiempo determinado— las extracurriculares son voluntarias y permiten a los estudiantes explorar intereses y desarrollar talentos no siempre abordados en la educación formal” (Crimson Education, 2024).

En estos ámbitos —curricular y extracurricular— hemos identificado diferencias significativas en los proyectos gestados desde la gestión cultural, particularmente en tres dimensiones: durabilidad de las iniciativas, impacto alcanzado y vinculación de los estudiantes con las comunidades colaboradoras.

Antes de analizar cada punto, definimos lo que para nosotras es un proyecto generado desde la gestión cultural.

Definimos un proyecto de gestión cultural como una iniciativa que trasciende la mera organización de actividades. Mientras

cualquier profesión puede producir eventos, la gestión cultural se distingue por su enfoque procesual y relacional. Utilizando la metáfora del tren: el primer modelo —que representa proyectos convencionales— transporta pasajeros con boletos comprados hacia un destino predeterminado por el conductor. El segundo —que ejemplifica la gestión cultural— construye colectivamente la ruta, mantiene la cabina de mando abierta y permite que los pasajeros aprendan a conducir durante el trayecto. Este último modelo prioriza el proceso sobre el producto, la horizontalidad sobre la jerarquía y la formación de capacidades comunitarias sobre la eficiencia inmediata.

Analizaremos ahora el primer punto de contraste entre proyectos curriculares y extracurriculares: la durabilidad. Los proyectos surgidos en espacios extracurriculares suelen mostrar mayor sostenibilidad temporal, pues emergen de intereses genuinos y se desarrollan sin las limitaciones de los calendarios académicos. En cambio, las iniciativas curriculares frecuentemente se ajustan a periodos semestrales que dificultan su continuidad más allá de las exigencias de asignatura.

El segundo aspecto —el impacto— presenta diferencias significativas. Los proyectos extracurriculares, al responder a motivaciones intrínsecas y vincularse con necesidades comunitarias específicas, generan transformaciones más profundas en los territorios. Los proyectos curriculares, aunque mejor estructurados técnicamente, pueden priorizar cumplimiento de criterios de evaluación sobre impacto real.

Finalmente, la vinculación comunitaria muestra contrastes reveladores. Los espacios extracurriculares facilitan relaciones de largo plazo basadas en confianza y reciprocidad, mientras los proyectos curriculares regularmente se limitan a interacciones transaccionales delimitadas por requisitos académicos. Esta diferencia afecta directamente la capacidad de generar procesos culturales significativos y sostenibles.





LIMITACIONES DE LA GESTIÓN CULTURAL CURRICULAR VS LA POTENCIA EXTRACURRICULAR

1. La durabilidad de los proyectos culturales en entornos curriculares y extracurriculares

Hemos identificado una paradoja recurrente: los proyectos culturales curriculares —con todo su respaldo académico— suelen disolverse al finalizar el semestre, mientras que las iniciativas extracurriculares frecuentemente perduran y crecen. Esta diferencia radica en que el currículo universitario

impone tiempos y formatos rígidos —dieciséis semanas en nuestro contexto— que priorizan rúbricas, entregables y evaluaciones sobre los procesos orgánicos. Como señala de Camilloni (2020), “el currículo universitario es un complejo proyecto de formación en el que confluyen diferentes propósitos”, pero esta estructuración muchas veces asfixia la espontaneidad y adaptabilidad que requieren los procesos culturales.

Donald Schön (1983) afirma que la práctica profesional exige una reflexión en y sobre la acción, algo difícil de contener en los límites de una asignatura. Cuando el objetivo principal se desplaza hacia la aprobación académica —“¿voy a reprobado? ¿vo y a pasar?”— en lugar

de centrarse en la transformación de realidades, el sentido profundo del proyecto se diluye. Esta dinámica genera proyectos desconectados del entorno comunitario y de las motivaciones auténticas del estudiantado, donde la lógica del encuentro y la transformación cede ante la presión de la calificación.

La pregunta crucial para los docentes de gestión cultural es: ¿cuántos proyectos curriculares han trascendido realmente el ámbito académico y se han sostenido en el tiempo? La evidencia sugiere que son escasos, precisamente porque el sistema curricular prioriza resultados evaluables sobre procesos significativos y vinculación comunitaria sostenida.

En contraste, los proyectos extracurriculares emergen de espacios más libres, impulsados por motivaciones intrínsecas, afectivas y colaborativas. Aquí los estudiantes no responden a docentes sino a inquietudes genuinas que trascienden calendarios académicos y formatos preestablecidos. Estos proyectos crecen a ritmo orgánico, se ajustan en el camino y suman aliados según las necesidades reales. Como señala Salud Artística, “las actividades extracurriculares se conectan con las raíces y tradiciones”, permitiendo además conectar con la intuición y aquello que verdaderamente importa a los participantes.

United World Colleges destaca que “las iniciativas estudiantiles pueden atraer a otros estudiantes o personal académico en función del interés que despiertan”. Estos proyectos se arraigan en vivencias o indignaciones compartidas, no en consignas académicas, lo que les otorga una fuerza singular.

Un caso ilustrativo es el de un estudiante de Diseño que identificó la carencia de espacios dignos para presentar producción artística estudiantil. Motivado por esta observación —y sin

saber inicialmente cómo proceder— recibió acompañamiento extracurricular durante año y medio. Este proceso incluyó conexiones con académicos, otros estudiantes y herramientas de gestión. Tras enfrentar tropiezos, frustraciones y aprendizajes, consolidó el festival *Sentires* —de cuatro días de duración— que integró a siete colectivos universitarios y fortaleció una red de colaboración en torno a esta necesidad común.

Otro caso significativo fue el de una estudiante de Artes Audiovisuales que propuso organizar un *ball* universitario para visibilizar a la comunidad trans y ballroom local. Contaba con el contexto histórico y comprendía las problemáticas específicas de esta comunidad, pero necesitaba orientación para materializar el proyecto dentro de la institución académica. A través de asesorías extracurriculares —con el apoyo fundamental de la gestora Ruth Rangel— logramos estructurar su iniciativa, establecer vínculos con autoridades institucionales y académicas, y profundizar en la dimensión contextual del proyecto.

El proceso reveló que, más allá del evento mismo, resultaba crucial abordar los prejuicios existentes mediante una estrategia integral. Después de doce meses de trabajo, se realizaron dos *balls* con una asistencia total de 1.300 espectadores y 150 participantes en escena, complementados con una exposición fotográfica de dos semanas sobre la historia ballroom en Guadalajara, charlas formativas, proyecciones audiovisuales y cursos de capacitación impartidos por la propia estudiante —quien durante el proceso consolidó su identidad femenina—. El proyecto generó avances institucionales concretos, incluido el reconocimiento de su nombre elegido en la universidad, y derivó en la creación del colectivo trans “Transforma”. A dieciocho meses de su inicio, la iniciativa mantiene su vigencia y continúa desarrollándose.

El proyecto de teatro musical de la Universidad —creado en 2022 por las académicas que suscriben este texto— se diseñó como espacio seguro para fortalecer la salud emocional de los estudiantes mediante prácticas artísticas colectivas.¹ Aunque la iniciativa superó ampliamente sus objetivos iniciales, las autoridades del centro donde surgió decidieron cancelarlo. No obstante, los cimientos metodológicos y comunitarios establecidos desde la gestión cultural demostraron ser tan sólidos que el proyecto se mantuvo activo gracias al liderazgo estudiantil.²

¹ Los niveles de ansiedad y depresión se habían duplicado en tan solo un año en la Universidad.
² Testimonios de los participantes del proyecto de Teatro Musical, 2022: “Por primera vez en dos años no he tenido episodios de depresión ni he necesitado de medicamentos (gracias a este proyecto)”, “...estoy pasando por un duelo con la muerte de mi papá... y el teatro ha sido medicina”, “Este ha sido uno de los años más difíciles de mi vida por diversos motivos de salud mental, pero desde que me integré a este proyecto mi vida dio un cambio de 180°”, “En todo mi tiempo como estudiante jamás me había sentido en paz, seguro de mí y completo como me he sentido siendo parte de este proyecto”, “Estar en este

Durante tres años consecutivos, estudiantes de Ingeniería en Empresas de Servicios, Gestión Cultural, Negocios y Comercio Internacional, Ingeniería Civil y Artes Audiovisuales han asumido la coordinación del proyecto —denominado colectivo *Off Broadway*— con acompañamiento académico extracurricular. La iniciativa ha producido cinco montajes musicales completos, demostrando cómo los procesos culturales basados en participación horizontal y sentido comunitario pueden trascender los apoyos institucionales formales cuando existe un compromiso genuino y una estructura de gestión colaborativa.

A cada una de estas personas las hemos acompañado extracurricularmente —respetando sus ritmos— y brindado la libertad para conducir sus inquietudes, cuestionar, dudar, intentar, errar y vincularse. Compartimos la estructura esencial de la gestión cultural, pero “desacademizándola”, priorizando dos elementos fundamentales que sin ellos los proyectos perderían su carácter cultural genuino: hacer *para* otros y liderar *con* la comunidad —compasión y liderazgo ético comunitario—. No nos hemos centrado en transmitir teorías, sino en desarrollar la capacidad de mirar más allá del interés personal, reconociendo la necesidad de escuchar y trabajar *con* el otro.

El impacto de este enfoque se refleja en la sostenibilidad de los proyectos, que permanecen vivos precisamente porque no están condicionados por lo curricular, sino por lo que los propios estudiantes descubren en el camino no institucionalizado.

Aunque confiamos en este modelo pedagógico, no todo ha sido exitoso —aspecto que abordaremos posteriormente—. Lo que sí es una certeza es que la extensión universitaria a través de lo extracurricular tiende puentes cruciales entre los saberes profesionales e integrales. Como señala de Camilloni (2020), esta extensión “ha incorporado, entre sus tareas, contribuir a la formación ética, profesional y ciudadana de los estudiantes y poner el conocimiento al servicio de la comunidad”.

Como gestoras culturales, debemos formular una autocrítica necesaria: ¿enseñamos a desarrollar proyectos o a cumplir tareas? ¿Formamos para generar procesos o para presentar productos? ¿Motivamos la involucración social o simplemente la profesionalización? ¿Qué espacio otorgamos al error, al deseo y a la incertidumbre? ¿Qué formas de continuidad cultivamos en nuestros modelos pedagógicos? Si aspiramos a que nuestros estudiantes gestionen no solo actividades sino futuros, debemos abrir la profesión hacia procesos más vitales, afectivos y colectivos.

2. El impacto

Los proyectos curriculares surgen desde la enseñanza formal de la gestión cultural y buscan atender necesidades detectadas en sectores sociales. Sin embargo, la presión por cumplir con las normas académicas —especialmente los plazos temporales— limita inevitablemente su impacto. Las estudiantes no disponen del tiempo necesario para observar detenidamente, contactar, identificar con precisión las necesidades reales y establecer vínculos genuinos con las comunidades. Como señala César Coll (1999), el currículo responde a una lógica académica interna que frecuentemente resulta incompatible con los tiempos sociales y culturales de los territorios. Esta dinámica convierte los proyectos en iniciativas de única edición, con impacto limitado al semestre académico, sin continuidad posterior.

Nosotras mismas hemos experimentado esta tensión. Durante un proyecto de acompañamiento para crear una biblioteca en un poblado de Jalisco, inicialmente intentamos imponer ritmos institucionales quincenales y metas semestrales. La frustración surgió al comprobar que los procesos avanzaban al ritmo de la comunidad —no al nuestro—. Solo cuando abandonamos la presión temporal, el proyecto comenzó a fluir orgánicamente. Esta experiencia confirma que los tiempos institucionales difícilmente pueden sincronizarse con procesos comunitarios que requieren flexibilidad y adaptación a contextos específicos.

En contraste, los proyectos extracurriculares emergen de inquietudes genuinas o relaciones preexistentes con comunidades. Como destacan María Nieves Tapia y Roser Batlle desde el enfoque de aprendizaje-servicio, cuando un proyecto responde a necesidades reales y se construye *con* —no *para*— la comunidad, el compromiso se profundiza y el aprendizaje deviene significativo. Mientras los proyectos curriculares suelen perseguir fines académicos —aprender técnicas, aplicar contenidos— los extracurriculares frecuentemente poseen una intención transformadora más amplia: incidir en el entorno, modificar dinámicas, construir ciudadanía y crear espacios donde existen carencias. Esta diferencia fundamental explica por qué los segundos suelen lograr mayor sostenibilidad e impacto comunitario.

En el ámbito curricular, las estudiantes deben demostrar constantemente —casi de manera obligatoria— los saberes profesionales adquiridos, priorizando las *hardskills* o habilidades duras como condición para acceder a asignaturas. Por el contrario, las *softskills* —apertura, empatía, trabajo en equipo—

“EL IMPACTO DE ESTE ENFOQUE SE REFLEJA EN LA SOSTENIBILIDAD DE LOS PROYECTOS”

suelen quedar en un plano secundario, a pesar de su reconocimiento discursivo. La dificultad para evaluar estas competencias blandas las relega a recomendaciones antes que a componentes centrales de la formación.

El desarrollo de habilidades blandas resulta esencial para el éxito profesional, pues incluyen comunicación efectiva, adaptabilidad, liderazgo ético y responsabilidad social. Investigaciones como las de Crimson Education (2024) indican que las actividades extracurriculares —clubes, voluntariados, proyectos comunitarios— crean entornos propicios para su desarrollo, ya que enfrentan a los estudiantes a situaciones reales que exigen colaboración, empatía y gestión de relaciones.

Si bien los programas curriculares pueden integrar metodologías activas para fomentar estas competencias, su enfoque estandarizado y la presión por resultados evaluables limitan su efectividad. Las experiencias extracurriculares, en cambio, permiten un desarrollo más personalizado y contextualizado, ofreciendo oportunidades únicas para descubrir y practicar habilidades que, en

última instancia, determinan la capacidad de los futuros gestores para construir vínculos significativos y liderar procesos transformadores.

En los proyectos del Festival *Sentires*, el *Ball* y el teatro musical *Off Broadway*, las estudiantes asumieron la gestión integral de las iniciativas. Las metas que ellas mismas establecieron las impulsaron a trascender barreras, utilizando aprendizajes provenientes de diversos ámbitos de su vida —no solo académicos— y a desarrollar nuevas competencias. Esta experiencia las condujo a organizarse de manera orgánica y a delegar funciones basadas en tareas concretas más que en objetivos abstractos. Según sus testimonios, estos proyectos les proporcionaron conocimientos y herramientas que no encontraron en su formación curricular.

Una estudiante que dirigió el colectivo *Off Broadway* relató cómo, en su primera entrevista laboral tras egresar, la reclutadora centró la conversación en su experiencia con el teatro musical —incluida en su currículum—, a pesar de que su carrera no guardaba relación aparente con lo artístico. Este caso ilustra

cómo las empresas actualmente valoran las habilidades blandas como factor diferenciador. Como señala Alquemy (2024), el 92% de los reclutadores considera que las softskills son igual o más importantes que las técnicas al momento de contratar. La estudiante obtuvo el puesto tras compartir los aprendizajes adquiridos en el proyecto extracurricular.

La efectividad de estos proyectos reside no solo en su estructura, sino en su espíritu: son vividos como experiencias de transformación personal y colectiva, no como meras tareas académicas. Permiten a los estudiantes experimentar el poder de la cultura como herramienta de intervención social, creación comunitaria y construcción de sentido de pertenencia. Si aspiramos a una formación verdaderamente transformadora en gestión cultural, debemos cuestionarnos no solo qué contenidos enseñamos, sino dónde, cuándo, durante cuánto tiempo, de qué manera y con quiénes se produce el aprendizaje significativo.



montaje me salvó la vida. Me sacó de una depresión muy fuerte de la cual yo no sabía cómo salir. Me regresó las ganas de vivir...”, “Mi vida fue literalmente salvada”.

3. La vinculación de los estudiantes con la comunidad con la que trabajan

No basta con enseñar metodologías profesionales, teorías socioculturales o estrategias de financiamiento. La formación en gestión cultural requiere desarrollar algo más profundo que la mera cognición: un entendimiento encarnado de la profesión que preserve la pasión, la intuición y la credibilidad, evitando caer en la repetición discursiva vacía.

Retomamos dos elementos esenciales que definen los proyectos genuinos de gestión cultural: compasión y liderazgo ético comunitario. Como afirma Sámano (2025): “no hay acto más puro de compasión que la gestión cultural”. La compasión —entendida como acción desinteresada hacia los demás— según Schopenhauer (2009) permite trascender el ego al centrarse en el otro. La gestión cultural, al movilizar contextos para mejorar condiciones ajenas y al requerir observar, escuchar y actuar en favor de comunidades concretas, encarna precisamente este principio.

En los casos presentados —*Sentires*, el *Ball* y *Off Broadway*— hemos observado cómo la compasión tambalea cuando los proyectos ganan reconocimiento. La frase inicial “la comunidad necesita ayuda” muta en “mi proyecto”, permitiendo que el ego permee y fracture los procesos colectivos. Esta apropiación individualista —reflejo del capitalismo— puede destruir en segundos lo construido durante meses, cuando surgen disputas sobre méritos, recursos o conocimientos. No podemos culpar exclusivamente a los jóvenes, formados en un sistema que incentiva constantemente el “yo”, lo “mío” y el reconocimiento individual. La respuesta radica en enseñar y actuar con compasión y ética.

La vinculación comunitaria auténtica ocurre solo cuando estos principios están integrados en la gestión. Actuar desde la compasión genera prácticas transparentes, bondadosas y abiertas que atraen a otros a participar genuinamente. Este enfoque transforma la gestión cultural de un ejercicio técnico en una práctica profundamente humana y socialmente significativa.

Los tres proyectos analizados —*Sentires*, el *Ball* y *Off Broadway*— lograron inicialmente construir comunidades sólidas, resilientes y activas. Sin embargo, cuando los intereses individuales comenzaron a prevalecer sobre los colectivos, el proceso —metaforizado como un tren— inició su descarrilamiento. Retomando la analogía inicial: aunque estos



proyectos incorporaron numerosos participantes y establecieron dinámicas colaborativas, en determinado momento lxs conductorxs priorizaron el reconocimiento personal sobre el logro colectivo, olvidando que sin lxs viajers no existiría ruta posible. Cuando algún integrante comienza a cuantificar contribuciones, compararse con otrxs o reclamar protagonismo, lxs demás deciden abandonar el proyecto o este pierde su rumbo. Alternativamente, si lxs participantes validan estas actitudes egocéntricas, reproducirán el mismo patrón, buscando liderar desde el ego en lugar de desde la compasión.

Aquí emerge el segundo componente fundamental: el liderazgo ético comunitario. Incluso en estructuras horizontales, se requiere un liderazgo no autoritario que garantice coherencia, coordinación y sostenibilidad. Este liderazgo —lejos del mando jerárquico— se ejerce mediante facilitación, escucha activa y articulación. Como sostiene James MacGregor Burns (1978), el liderazgo debe orientarse al bienestar del colectivo, no al interés personal. Se trata de un liderazgo servicial que, según Greenleaf, “comienza con el sentimiento natural de querer servir primero”, guiado por principios éticos —no por intereses— como señala Arendt (2006). Es un liderazgo fundamentado en el cuidado, la atención y la responsabilidad relacional.

En los proyectos mencionados, hemos presenciado cómo pasajers abandonaban el tren cuando lxs conductorxs perdían de vista el propósito colectivo. Nuestro acompañamiento ha consistido en facilitar diálogos reflexivos que permitan procesos de autoevaluación, donde lxs propixs protagonistas identifiquen cuándo y cómo comenzó la fractura. Reconocer los errores y contener el ego resulta difícil, pero en proyectos de larga trayectoria —con segundas, terceras y quintas ediciones— existe el tiempo necesario para aprender de los equívocos, retomar el rumbo colectivo, incorporar nuevas voces y escuchar a cada persona que comparte el viaje.

CONCLUSIONES

Una participante de estos proyectos nos compartió que en esta experiencia aprendió y realizó más que en toda su carrera universitaria, dedicando considerable tiempo y construyendo redes valiosas. Su sugerencia —“deberían hacer de estos proyectos una asignatura con valor curricular”— nos hizo reflexionar profundamente. Inicialmente la idea parecía atractiva, pero ahora sostenemos una postura clara: lo extracurricular debe permanecer intocado por las lógicas curriculares. En su lugar, proponemos modelos educativos que se aproximen a la esencia de lo extracurricular —donde el tiempo no sea factor determinante y se prioricen los procesos sobre los productos—. Un modelo

donde los formadores se conviertan en acompañantes que faciliten diálogos, reflexiones y permitan equivocaciones y reevaluaciones.

Como señala Henry Giroux (1997), el rol educativo consiste en “ofrecer condiciones para que los estudiantes se conviertan en agentes críticos de sus propias historias”. Y en términos de justicia cognitiva, Sousa Santos (2009) añade: “No hay justicia cognitiva sin reconocimiento de los saberes situados”.

Las inquietudes estudiantiles seguirán emergiendo. Sin acompañamiento, muchas se diluirán o se materializarán con altos costos humanos, materiales y políticos. No todas las iniciativas corresponden a la gestión cultural; proyectos como colectivos de ajedrez o danza pueden responder a intereses legítimos pero distintos. La diferencia radica en si surgen desde la “estación cero” —con diagnóstico previo, vinculación comunitaria y comprensión de necesidades colectivas— o simplemente desde deseos personales. Esta distinción, aunque aparentemente simple, define el punto de partida de toda gestión cultural auténtica.

Concluimos afirmando que graduar gestores culturales no garantiza por sí solo la legitimación profesional. ¿Un promedio alto asegura que lxs estudiantes encarnan realmente la profesión?



Modelos educativos que permitan observar su capacidad para crear comunidades reales, trabajar orgánicamente sin presión temporal y desarrollar procesos sostenibles revelarían mejor su preparación real. El cuerpo de esta acción trasciende la cognición —implica entender los atributos de gestar cultura, mantener la pasión e intuición, y evitar la repetición vacía de discursos—. Fundamentalmente, significa actuar con compasión y comprender el liderazgo ético.

No desconocemos el valor de la cátedra y el conocimiento teórico, pero sin entrenamiento en la acción, lxs estudiantes difícilmente sabrán aplicar las herramientas teóricas. Profesionalizar no debe significar olvidar los orígenes, ni institucionalizar debe equivaler a estandarizar. Como advierte Freire (1970): “educar no es transmitir contenidos, sino dialogar con el mundo para transformarlo”. La gestión cultural enfrenta el desafío de mantener su esencia comunitaria y afectiva mientras se profesionaliza, evitando que la legitimación académica eclipse su potencia transformadora.

REFERENCIAS

Actividades extracurriculares en Latinoamérica para potenciar el perfil académico. (2024). Crimson Education. <https://www.crimsoneducation.org/es/blog/actividades-extracurriculares-en-latinoamerica-para-potenciar-el-perfil-academico/>

Arendt, H. (2006). Responsabilidad y juicio (J. M. López de Goicoechea, Trad.). Paidós.

Artística, S. (2023). Actividades extracurriculares para promover el patrimonio cultural entre los jóvenes. <https://saludartistica.com/actividades-extracurriculares-para-promover-el-patrimonio-cultural>

Battle, R. (2011). Aprendizaje-servicio: Educación y compromiso cívico. Graó.

Burns, J. M. (1978). Leadership. Harper & Row.

Carrión, P., & Sánchez, G. (2015). Prácticas culturales colaborativas y políticas del hacer. Universidad de Zaragoza.

Coll, C. (1999). Psicología de la educación y práctica educativa. Paidós.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

El impacto de las actividades extracurriculares en tu desarrollo personal y profesional. (2024). ORT Uruguay. <https://www.ort.edu.uy/blog/el-impacto-de-las-actividades-extracurriculares-en-tu-desarrollo-personal-y-profesional>.



Freeman, J. (1970). The tyranny of structurelessness. *Berkeley Journal of Sociology*, 17, 151–165.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

García Canclini, N. (1999). La globalización imaginada. Paidós.

Greenleaf, R. K. (1970). The servant as leader. Robert K. Greenleaf Publishing Center.

Illich, I. (1971). Deschooling society. Harper and Row.

Mayer Foulkes, B. (2013). El Estado ensimismado: Políticas culturales y ciudadanías críticas. Universidad Iberoamericana.

Pisano, M. (2001). Una mirada feminista sobre la participación. Ediciones PIEB.

R. W. de Camilloni, A. (2020). La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. *SciELO Uruguay*. https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000100013&script=sci_arttext

Rancière, J. (1999). El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes.

Sámano, N. (2025). Gestión cultural, filosofía y arte en los escenarios. <https://www.youtube.com/watch?v=MJ8WDIIRCTw>

Santos, B. de S. (2006). Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria. CLACSO–Siglo XXI.

Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Schopenhauer, A. (2009). El mundo como voluntad y representación. Porrúa.

Sitrin, M. (2012). Horizontalism: Voices of popular power in Argentina. AK Press.

Tapia, M. N. (2006). La solidaridad como pedagogía: Aprendizaje-servicio y participación juvenil. CLAYSS.

Touriñán López, J. M. (2013). Educación formal, no formal e informal: Construcción de un campo de intervención educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 5–28.

United World Colleges. (s. f.). Actividades extracurriculares. <https://www.uwc.org/actividades-extracurriculares>

Uruguay, S. (2020). La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión: Reflexiones sobre la formación universitaria. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, 6(2). https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000100013&script=sci_arttext

Yúdice, G. (2002). El recurso de la cultura: Usos de la cultura en la era global. Gedisa.