**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

TÍTULO

# LABORATORIO ARTÍSTICO DE DANZA Y MÚSICA CORPORAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

JULIAN CAMILO AVILA GARZON

ASESOR: MTA. MARIANA LANDA REDONDO

ESTA TESIS FORMA PARTE DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, MISMA QUE SE IMPARTE EN COLABORACIÓN CON EL CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES (CONVENIO UPN-CNA:2002)

LOS ESTUDIOS DE POSGRADO CONTARON CON APOYO DE UNA BECA NACIONAL PARA ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA SECRETARÍA DE CIENCIA, HUMANIDADES, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2026

Educación
Secretaría de Educación Pública

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**Ciudad de México, a 19 de junio de 2026**

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **ÁVILA GARZÓN JULIÁN CAMILO** con matrícula **240927004**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LABORATORIO ARTÍSTICO DE DANZA Y MÚSICA CORPORAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ"**. Para obtener el Título **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

| Jurado | Nombre |
|---|---|
| Presidente | **MTRO. DAVID ORTEGA CAMARILLO** |
| Secretario | **MTRA. MARIANA LANDA REDONDO** |
| Vocal | **MTRA. MARIA PENELOPE VARGAS ESTRADA** |
| Suplente 1 | **DRA. ALMA ERENDIRA OCHOA COLUNGA** |
| Suplente 2 | **DR. MANUEL FRANCISCO GONZALEZ HERNANDEZ** |

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

**el lunes 29 de junio de 2026 a las 1:00 pm**
**EXAMEN EN LÍNEA**

A t e n t a m e n t e
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN**
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:
||2504|2026-06-19 17:56:56|092|240927004|ÁVILA GARZÓN JULIÁN CAMILO|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|M|2|13|LABORATORIO ARTÍSTICO DE DANZA Y MÚSICA CORPORAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ|MTRO.|DAVID ORTEGA CAMARILLO|MTRA.|MARIANA LANDA REDONDO|MTRA.|MARIA PENELOPE VARGAS ESTRADA|DRA.|ALMA ERENDIRA OCHOA COLUNGA|DR.|MANUEL FRANCISCO GONZALEZ HERNANDEZ|2026-06-29|13:00|1327|2|csH7mjl15x||
Firma Electrónica:
VPRh9T7wymdxYJDdBU9lRTzgXWnjPOvdqLPwPHhYjPVK8YwmmRwpCCJSh5geFv0nCMMDhW5yuEVrzgfv63iZPkTCsDuqRocZptN1T99b7bMkGPiCpjdHZIAKHwPvFRGlNMyTD17tnFh4F/WqamSmvz8WcpBuNGw2Mw4x14cpHdDWGlOIHPH71koSCw7aUOr4TS3KgXKY+HKA3uhUwcvI88rfVroPe9wnlkn5st4GSAiz4PKhqu7sB/lZOTkOWL4AJbAQXvSSoffDd4JZARcNRNWyEHVn2+9eSfrs9drt4nlkSFi+OQhmtMG84x6xcsRVnJ6IGPNmXEGqN4eMPptNIo0b6r7EStPgs9PBCqgCspOs1ltzqFB5wb3+s+scJ6cUcWQc99D0ragI9mq1ec1hHSRti83aDNZRiHbHhKvs84afvb9BYOmkGBMRJ9uUBmrvB39TUbIHluHttXocVykmkz2Zmrmcmfl/sWZQ5k+bk5OKpUCrLPpNVtZL5xcGR46KwdMrhtoCFuSSZsFUyDTckT9ZW55xGx5wVX3DsHv+fuu/cK7JxjyB6vgPvWWaVVN7F+kGlMT6FI2LjnD1MPpxzKoGuVb+2xfyZWc/LdLF6Mvptz/LYDIyruZptyzOHarLP85H2QXPwzvD15LRzrtKfcsv5LklyI+doJ1m+BbXdFc=
Fecha Sello:
2026-06-19 18:09:57

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación.".

2026 año de Margarita Maza



**********

Fin del Documento





Carretera al Ajusco, número 24. Colonia Héroes de Padierna, C.P. 14200, alcaldía Tlalpan, CDMX
Tel: 55 56 30 97 00 www.upn.mx

*Dedico esta escritura a Cesitar, siempre en mi corazón papacho, mi amor está contigo.*

*Y a mis motores de movimiento, Dani, Pau, Ángela y Mario.*

*Mil gracias a Mariana por la guía constante y generosa en todo el proceso.*

*También a David y Penélope por su acompañamiento atento y receptivo.*

*A Anelly y Paola por su confianza y apoyo.*

*A todas las amistades y redes de afectos que han hecho grato el tiempo vivido en México.*

*A cada una de las personas participantes del laboratorio por su apertura y sensibilidad.*

*Y a Alma Dea, Francisco, Alma Eréndira y Claudia que de diversas formas nutrieron el desarrollo de esta investigación.*

**Tabla de Contenido**

**Introducción** ..... 4

*Planteamiento General* ..... 4

*Diseño Metodológico* ..... 11

*Justificación* ..... 19

*Preguntas de Investigación* ..... 27

*Objetivo General* ..... 27

*Objetivos Específicos* ..... 27

**Capítulo 1. El Suelo de mi Experiencia** ..... 28

*1.1 Educación Encuerpada para la Construcción de Culturas de Paz* ..... 28

**1.1.1 Conciencia Corporal e Intercorporal.** ..... 31

**1.1.2 Cuidado.** ..... 34

**1.1.3 Cuerpo Vibrátil y Micropolítica.** ..... 36

*1.2 Lenguajes y Tradiciones* ..... 40

**1.2.1 Danza y Música Corporal.** ..... 40

**1.2.2 Ritmos Afrobrasileños.** ..... 41

**Capítulo 2. La Interdependencia** ..... 45

*2.1 Diseño del Laboratorio* ..... 45

*2.2 Desarrollo de las Sesiones* ..... 55

**2.2.1 Día Uno.** ..... 58

**2.2.2 Día Dos.** ..... 65

**2.2.3 Día Tres.** ..... 70

**2.2.4 Día Cuatro.** ..... 75

*2.3 Recabado y Consolidación de la Información* ..... 80

**Capítulo 3. La Reflexión en Movimiento** ..... 81

*3.1 Danza* ..... 82

*3.2 Música Corporal* ..... 96

*3.3 Educación Encuerpada* ..... 101

**Horizontes (a Manera de Conclusiones)** ..... 107
**Referencias** ..... 113
**Anexos** ..... 121

*Inspirar es hacer venir el mundo a nosotros –el mundo está en nosotros– y expirar es proyectarse en el mundo que estamos (Coccia, 2017, p.71).*

*Al inhalar, sé que esta civilización va a morir. Al exhalar, esta civilización no puede evitar la muerte (Nhất Hạnh, 2008, citado en Escobar et al., 2024, p.278).*

## Introducción

### *Planteamiento General*

La presente investigación hace parte de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional – UPN, en la línea de Educación Artística y Estética realizada en convenio con el Centro Nacional de las Artes – CENART. La desarrollo como una autoetnografía crítica y performativa (Jones, 2015) que aborda mi experiencia como cofacilitador en el diseño, implementación y análisis de un "Laboratorio artístico para la construcción de culturas de paz" llevado a cabo en junio de 2025 con un grupo de 17 docentes, estudiantes y personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

***

*Respecto a las frases con las cuales inicio este texto, comparto que un objetivo de mi trabajo es incorporar la corporalidad de forma experiencial en el escrito, invitando al lector a practicar el desarrollo de la conciencia corporal y la atención al momento presente mientras avanza en la lectura. Por ejemplo, podemos empezar llevando nuestra atención a cómo el aire entra y sale por nuestra nariz a la vez que nos concentramos en continuar leyendo.*

***

Ahora bien, en primer lugar, en mi proceso para el desarrollo de la tesis una decisión fundamental fue la elección del enfoque metodológico, momento en el cual busqué un acercamiento crítico y situado al hacer investigativo, lo que me llevó a profundizar en perspectivas transdisciplinares como la performance-investigación colaborativa (Citro et al., 2024, 2025) y la autoetnografía crítica y performativa (Jones, 2015). Me decanté por esta última como elección metodológica debido a su pertinencia como plataforma para escribir desde mi experiencia personal, enlazándola con la experiencia de otros y con el análisis teórico y sociocultural. Igualmente, me ayudó reconocer la dimensión temporal de los diferentes tipos de investigación, ya que la performance-investigación colaborativa se inscribe en un horizonte de trabajo colaborativo que requiere mayor tiempo de intercambio con los participantes de la investigación, lo cual no era factible en el escenario del laboratorio[1].

***

*En este punto para acercarnos experiencialmente un poco más a la conciencia de nuestro cuerpo nos invito a realizar una breve práctica de atención a la postura corporal. Primero, sintiendo el contacto de nuestros pies con el suelo y extendiendo los dedos, y si estamos sentados, sintiendo el contacto de nuestras piernas con la silla o superficie donde nos encontremos. Segundo, llevando los hombros atrás y abajo mientras exhalamos, soltando el cuerpo y sintiendo cómo pierde rigidez. También, podemos observar cómo*

[1]Aunque en la presente investigación, como se describe en el segundo capítulo, se desarrolla el componente de trabajo colectivo y participativo a través del enfoque de las metodologías participativas, reconocí la performance-investigación colaborativa, como un enfoque valioso para trabajar de manera colectiva y comunitaria a futuro, profundizando más en dicho componente participativo e incorporando cuatro ejes para la investigación transdisciplinaria: acercamiento afectante, distanciamiento reflexivo, experimentación colectiva y horizontes reciprocitarios (Citro et al., 2024).

*nuestra espalda se extiende recta pero sin tensión, con una dulce firmeza. Y por último, pacificando el gesto de la cara, soltando la tensión de la frente, ojos, labios y mandíbula*[2].

***

Desde la escritura autoetnográfica utilizo viñetas para abrir espacios en los cuales comparto mi experiencia. En el ejemplo anterior, realizo una invitación para practicar la conciencia corporal, y en otras ocasiones, también incorporo preguntas, reflexiones y recuerdos que me atraviesan afectivamente. Asimismo, la práctica de atención al cuerpo que acabo de compartir se relaciona con uno de los fundamentos teóricos de la investigación: la conciencia corporal, la cual amplío luego hacia la conciencia intercorporal. Este eje teórico es la primera de las bases con las cuales abordo la construcción de culturas de paz, junto a, segundo, el cuidado y tercero, la micropolítica desde el encuentro con el cuerpo vibrátil.

Comparto también que desde el ingreso a la maestría tuve dos intereses: por un lado, promover la construcción de culturas de paz al interior del ámbito educativo formal, y por el otro, profundizar en la educación artística desde la danza y la música, vinculando referentes latinoamericanos de raíz afro y popular.

---

[2] Para el desarrollo de estas prácticas me baso en el trabajo de investigación en neurociencia contemplativa y neurociencia del cuerpo desarrollado por Nazaret Castellanos (2025, 2022). Asimismo en mi práctica personal por varios años en atención plena y yoga. En el caso de la atención plena desarrollé mi práctica a partir de la asistencia a un curso de Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) en la Universidad del Rosario en Colombia en el 2018, y después continué adentrándome en el campo, investigando y practicando diferentes enfoques como Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), Mindful Self-Compassion (MSC), Compassion-FocusedTherapy (CFT), CompassionCultivation Training (CCT) y Mindfulness-Based Emotional Balance (MBEB), sin llegar a certificarme como instructor en ningún programa en específico. Por otra parte, respecto al yoga, también llevé a cabo un trabajo conjunto de investigación y práctica. Respecto a la investigación desde acercamientos occidentales al yoga, como los de Mircea Eliade (1991), Mallinson y Singleton (2017) del School of Oriental and AfricanStudies – SOAS de la Universidad de Londres, o la Yoga and Mindfulness Based Cognitive Therapy (Y-MBCT) desarrollada por Pradhan (2015). Y en la práctica asistiendo desde mis estudios de licenciatura a clases de yoga compartidas desde diferentes tradiciones en la ciudad de Bogotá y después durante el año 2022 tomando el curso de Estudios Yóguicos 1 de la Academia de Yoga Satyananda, afiliada a la Bihar School of Yoga, gracias a una beca que me otorgó dicha institución. Respecto al yoga tampoco he llegado a certificarme o titularme como profesor en ninguna tradición.

Dichos intereses lograron juntarse y desplegarse gracias al encuentro con una visión de la educación como educación encuerpada, es decir, como proceso que ocurre en el cuerpo, entendido éste como lugar de la experiencia y lugar donde se produce conocimiento; concibiendo a la danza y a la educación como prácticas corpopolíticas de libertad, como herramientas de emancipación (Pérez, 2019) y como vías para la construcción de culturas de paz.

También, mis intereses se expandieron con el descubrimiento de la música corporal de origen brasileño como medio para hacer música con mi propio cuerpo y facilitar la participación y la creación musical colectiva[3] (Barba, 2013). Por su parte, la inclinación hacia las raigambres de raíz afro y populares fue mutando en sus contenidos, desde los ritmos de las tradiciones caribeñas hacia los ritmos afrobrasileños, lo cual describo más adelante en la justificación.

Retomando, la construcción de culturas de paz, se convierte en el núcleo de la problematización de la investigación, la cual entiendo como un camino que me demanda una reflexión personal continua desde mi lugar de enunciación (Ribeiro, 2020), en mi caso como hombre cishetero migrante y popular con el privilegio de haber podido entrar a la universidad pública a estudiar un posgrado. Enunciarme desde aquí me permite identificar mi lugar en la matriz de opresión con relación a los ejes de raza/etnia, clase, género y sexualidad (hooks, 2022; Ribeiro, 2022; Viveros, 2023), y asimismo, reflexionar sobre las posibilidades de construcción de paz como investigador desde ese lugar específico.

[3]Respecto a la música corporal me concentro en la tradición de origen brasileño representada por artistas como Nana Vasconcelos y Barbatuques, así como en el trabajo adelantado por el Instituto Música do Círculo.

Desde dicho lugar de enunciación, con esta investigación busco integrar dos propósitos: el impulso de una educación artística encuerpada y la construcción de culturas de paz en el ámbito de la educación superior, esperando promover el encuentro afectuoso, reflexivo y político con nuestros propios cuerpos y entre cuerpos. De esta manera, el problema de investigación se plantea desde la necesidad de promover la construcción de culturas de paz en el ámbito de la educación superior desde un enfoque de educación encuerpada.

Al respecto, retomo el llamado de la Cátedra Nelson Mandela de Derechos Humanos en las Artes de la UNAM por:

> Pensar, producir y promover modos de convivencialidad basados en la empatía, el cuidado y apoyo mutuo, en la comprensión dialógica y en la construcción de espacios seguros y libres de violencia. Es decir, promover conjuntamente formas de comprendernos y de relacionarnos —con otras personas, formas de vida y con el planeta Tierra— a partir de postulados como el aprecio por la diversidad, el interés superior de las infancias y juventudes, la centralidad de la salud mental y la cultura de paz (Velásquez, 2023, p.12).

Así, entiendo el enfoque de construcción de culturas de paz como la promoción de formas de convivencia basadas en el encuentro con otres[4], el respeto a la diversidad y el rechazo de la violencia.

Asimismo, profundizando el alcance de este enfoque de promoción de culturas de paz en educación superior, respecto a la valoración de la diversidad, hago eco del planteamiento de Ribeiro (2022) por la justicia epistémica y por abrir espacio en la

[4]En este escrito utilizaré las terminaciones otre y otres como formas de lenguaje inclusivo.

academia para autores racializados, en este caso a ritmos de tradiciones afrobrasileñas. Con esta elección busco aperturar las propuestas educativas y artísticas a otros mundos, y en este sentido, planteo con Escobar et al. (2024) que mi perspectiva busca el reconocimiento de diversas ontologías más allá de la ontología dominante de la modernidad colonial[5], por lo cual forma parte de una apuesta política contrahegemónica y pluriversal en el acercamiento al arte y a la educación.

Comparto que mi interés en la justicia epistémica y en los ritmos y las tradiciones de raíz afro se basa en mi experiencia previa trabajando en territorios de comunidades afro y de pueblos originarios afectados por la violencia en Colombia, lugares en los cuales noté la necesidad de desarrollar otros enfoques de construcción de culturas de paz más allá del modelo de paz neoliberal (Castillejo, 2019, citado en Bello, 2024), el cual mantiene los beneficios para el modelo de producción capitalista y extractivista, sin hacer justicia a las comunidades racializadas, ni a sus tradiciones de lucha emancipatoria y contrahegemónica por la re-existencia en común.

Asimismo, en la investigación me interesé por Brasil debido a mi inclinación ético política por la cooperación intelectual entre países latinoamericanos, en este caso buscando el intercambio con la producción comunitaria, académica y artística brasileña, en la cual encontré inspiración debido a su historia de resistencia y lucha antirracista[6]. Esto además,

---

[5]Modernidad colonial que en América Latina también se articula con fuerzas del capitalismo y el imperialismo, por lo cual puede ser entendida como modelo colonial-racializante-capitalístico (Rolnik, 2019a), que en su base despliega violencias de diversas formas, como se desarrollará más adelante.

[6] Por ejemplo, con la lucha por desmentir mitos del racismo a la brasileña como el de ser una democracia racial, mito que "romantiza las violencias sufridas por la población negra al escamotear la jerarquía racial con una falsa idea de armonía" (Ribeiro, 2022, p.14), lo cual también aplica para los pueblos originarios brasileños. En México, "lo que llamamos mestizaje, la supuesta mezcla racial entre poblaciones amerindias y europeas, fue históricamente el proceso de imposición de esta versión mexicana de la blanquitud a una población con orígenes, identidades y formas de vida mucho más heterogéneas: indígenas, campesinos, afrodescendientes, asiáticos, etcétera." (Navarrete, 2019).

teniendo en cuenta que Brasil es el país con la mayor población descendiente de la diáspora africana en América Latina[7].

Por otro lado, respecto a la intervención, realicé el laboratorio artístico[8] en el Departamento de Portugués de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción – ENALLT de la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, junto con la compañera Daniela Casas Sosa, quién pertenece a la misma corte y línea de investigación de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo como fundamento la figura de dupla docente[9], retomada de la propuesta de formación de docentes de educación artística del CENART (Michel, 2016).

Con relación a la dupla docente realizamos un trabajo interdisciplinar en el cual integramos diferentes lenguajes artísticos. Por mi parte aporté el énfasis en los lenguajes de la danza y la música corporal, los cuales profundizo en la presente investigación, buscando relacionarlos con el objetivo de promover la construcción de culturas de paz. Por su parte

---

[7] "El Brasil es, con mucho, el país con una mayor cantidad de personas afrodescendientes —algo de más de 100 millones—, que constituyen más de la mitad del total de su población. Desde el punto de vista del peso relativo de las personas afrodescendientes, la mayoría de la población haitiana —algo más de 10 millones— es de origen africano. Después del Brasil y Haití, sigue en importancia Cuba, con un 36% de personas afrodescendientes, es decir, algo más de 4 millones de personas" (CEPAL/UNFPA, 2020, p.86). Respecto a México, a partir de la ENADID 2023, 3.1 millones de personas en México se autorreconocen como afrodescendientes, lo que representa aproximadamente el 2.4 % de la población nacional (INEGI, 2024).

[8] El laboratorio buscó promover prácticas de cuidado en el ámbito educativo (Bello, 2024) desde una perspectiva pedagógica que incluyó la utilización de metodologías participativas (López, 2007), el énfasis en la colaboración y el diálogo (Muñoz, 2023), el diseño de modalidades didácticas con enfoque interdisciplinar en artes (Michel, 2016) y la integración del juego como herramienta para la experimentación artística (Muñoz, 2014).

[9] En años pasados ya había trabajado y colaborado junto con Daniela en un programa público privado de formación de docentes de educación primaria, secundaria y media en metodologías participativas, promoción de lectura y proyectos pedagógicos productivos, en el cual, además, hicimos parte de un equipo interinstitucional con el que cocreamos y piloteamos el componente de educación socioemocional y para la paz. El programa se desarrollaba en la subregión antioqueña de Urabá en Colombia, una región históricamente impactada por el conflicto armado y la violencia, que cuenta con una importante presencia de poblaciones afrodescendientes e indígenas.

Daniela aportó el énfasis en el arte textil y el teatro de las personas oprimidas, lenguajes que no retomo ni profundizo en el presente estudio. Aun así, es de notar que durante el proceso de diseño del laboratorio vivenciamos juntos todos los lenguajes y tomamos decisiones en conjunto para su combinación final en las planeaciones, lo cual fue un ejercicio que enriqueció mi perspectiva profesional y mi formación como educador artístico.

A continuación, completo la Introducción desarrollando el diseño metodológico, la justificación, las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Después, en el primer capítulo, articulo el enfoque de la educación encuerpada para la construcción de culturas de paz, desglosando tres elementos principales para su abordaje: conciencia corporal e intercorporal, cuidado y micropolítica desde el cuerpo vibrátil. Seguido a ello, puntualizo los lenguajes artísticos de la danza y la música corporal, y los ritmos afrobrasileños abordados durante la investigación. En el segundo capítulo, cuya base fue realizada en dupla docente con Daniela,abordo la intervención, incluyendo el diseño del laboratorio, la planeación de las sesiones, y el proceso de recabado y consolidación de la información. En el tercer capítulo comparto los resultados y el análisis, y finalmente, comparto también las conclusiones, referencias y anexos de la investigación.

### *Diseño Metodológico*

Fundamento esta investigación en el enfoque de la autoetnografía crítica y performativa, involucrándome afectivamente y asumiendo un compromiso situado con mi escritura donde lo personal se combina con lo político. De esta forma, busco que mis textos y relatos personales, siempre parciales, puedan “crear y constituir una acción social” (Jones, 2015, p. 302), aperturando un espacio de diálogo y de debate.

> La escritura performativa centra la dinámica representación-performatividad en el momento de escritura del texto, en el que se construyen, interpretan y modifican las identidades y las experiencias. Ocurre cuando nos enfrentamos a una página con la intención de participar de una discusión signada por el enfrentamiento y la negociación, el conocimiento encarnado y el debate a viva voz, las cargas emocionales e intelectuales. Ocurre cuando, al redactar, enunciar o representar las palabras en una página a través de nuestras bocas, nuestros cuerpos y en el mundo invitamos a una audiencia a dialogar (Jones, 2015, p. 284).

Desde esta perspectiva intento involucrar y provocar al lector, planteando interrogantes que induzcan a comprender las formas de opresión que actúan en el mundo, creando posibilidades para la resistencia, la libertad y la transformación[10] (Jones, 2015).

En este ejercicio de escritura parto de mi subjetividad y de mi experiencia en el diseño, implementación y análisis de un laboratorio artístico llevado a cabo en junio de 2025 con un grupo conformado por 17 docentes, estudiantes y personas del ámbito administrativo de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. Como personas participantes nos acompañaron: 5 docentes del Departamento de Portugués de la ENALLT – UNAM, 2 docentes del Departamento de Inglés de la ENALLT – UNAM, 1 docente del Departamento de Francés de la ENALLT – UNAM, 1 docente de la Mediateca de la ENALLT – UNAM, 1 docente del Departamento de Farmacología de la Facultad de Medicina – UNAM, 2 estudiantes de licenciatura en Lenguas Portuguesas de la Facultad de Filosofía y Letras – UNAM, 2 personas trabajadoras del área administrativa de

[10] Jones (2015) se pregunta hasta dónde ha llegado el camino de la autoetnografía y cuán lejos hemos llegado en nuestra capacidad de declarar que el fin de crear textos autoetnográficos es cambiar el mundo.

Radio UNAM, 2 docentes del Departamento de Portugués del CENLEX Santo Tomás – IPN y 1 estudiante de doctorado del DIE Cinvestav – IPN.

***

*En el proceso de reescritura de este texto y gracias a los comentarios de mis lectores y tutora reafirmé la enorme oportunidad que constituyó poder trabajar con este grupo de personas. Agradezco a todes los participantes por su apertura al encuentro sensible, por sus comentarios y buena disposición que permitieron contribuir a construir cultura de paz. Asimismo, agradezco especialmente al Departamento de Portugués y a Anelly por su apoyo y confianza para el desarrollo del laboratorio.*

***

Retomando el enfoque de la autoetnografía, respecto al papel de la subjetividad, Dubé (2017) distingue ésta de los enfoques autobiográficos debido a que trasciende la narración de sí involucrándose en el análisis e interpretación social y cultural, ya que las escrituras autobiográficas suelen centrarse en principio en la narración de la historia de vida.

En este sentido, la interpretación social y cultural en la autoetnografía se desarrolla de manera corporizada y situada, partiendo de la experiencia en primera persona e incorporando recursos narrativos como parte del análisis conceptual. Desde la perspectiva de Jones (2015), esta interpretación implica reflexionar críticamente sobre las propias experiencias para ponerlas en relación con contextos culturales, estructuras sociales y marcos teóricos más amplios, de modo que el relato personal parte de vivencias para comprender cómo estas se inscriben en dinámicas colectivas y en procesos sociales.

Asimismo, como parte de la autoetnografía, hago uso de la escritura por capas (Adams et al., 2019) entrelazando invitaciones al lector para practicar la conciencia

corporal, con narraciones de mi experiencia, intervenciones de las personas participantes en el laboratorio, cuestionamientos y reflexiones teóricas y contextuales. Por otra parte, como categorías de análisis incorporo tres nociones que uso como lentes para compartir mi experiencia como investigador: conciencia corporal, cuidado y cuerpo vibrátil, las cuales desarrollo en el primer capítulo.

Estas categorías emergieron y se consolidaron progresivamente durante el proceso de investigación y en el diseño, desarrollo y análisis del laboratorio artístico. Al respecto, desde la perspectiva de la autoetnografía crítica, el proceso analítico parte de la experiencia situada del investigador y de la reflexividad sobre cómo su propia implicación corporal, afectiva y política atraviesa la producción de conocimiento. En este sentido, las nociones de conciencia corporal, cuidado y cuerpo vibrátil se definieron a partir de recurrencias y resonancias identificadas tanto en mi experiencia como facilitador e investigador como en las prácticas, relatos e interacciones que se produjeron con las personas participantes.

Aunque durante la escritura y el análisis aparecieron otros asuntos relevantes para la construcción de culturas de paz desde la educación encuerpada, como las metodologías participativas, la dupla docente, la interdisciplina, la transdisciplina o la interseccionalidad, decido consolidar las tres nociones anteriores, conciencia corporal, cuidado y cuerpo vibrátil, como ejes interpretativos que articulan la lectura de lo ocurrido en el laboratorio, ya que considero que configuran un marco conceptual productivo donde su articulación me permite analizar cómo se pueden promover culturas de paz enfatizando la manera en que la corporalidad se despliega desde un enfoque relacional y político.

Por otro lado, siguiendo a Calderón (2021) el autoetnógrafo intercambia el ensayo personal con el científico, vinculando la autointerpretación de sus propias propuestas y visiones con su correlato en otras historias y perspectivas personales. Es decir, realiza una

labor de traducción de su sentir con otros sentires análogos, de tal forma que revele su camino como investigador y dé cuenta de "los posibles efectos de la investigación en el contexto en el que la misma nace y se ejecuta" (p.32).

En el caso del laboratorio, como investigador busco compartir la experiencia siendo facilitador y a la vez incluir las reflexiones por parte de la comunidad participante mientras experimentan posibilidades de construcción de culturas de paz a través de la danza y la música corporal.

Asimismo, utilizo dos técnicas de recolección de información para la elaboración de la autoetnografía, en primer lugar, la bitácora personal, donde registré mi experiencia en el proceso de diseño, desarrollo y análisis del laboratorio, y en segundo lugar, la observación participante. En audios, fotografías, videos y elementos escritos[11] por parte de los participantes durante el laboratorio[12] se registró el material que fue motivo del análisis.

La ruta metodológica de análisis de la información que seguí fue la siguiente: en primer lugar, organicé la información derivada de los instrumentos anteriormente expuestos, escuchando y transcribiendo los audios, transcribiendo los registros físicos y ordenando toda la información por tipo y de acuerdo a los días de implementación del laboratorio; segundo, leí en repetidas ocasiones la información ya organizada enfocándome en ubicar y extraer momentos, reflexiones y citas textuales significativas relacionadas con mis preguntas de investigación, las cuales relacioné también con las anotaciones de mi

[11]Estos elementos incluyen respuestas de los participantes por escrito a preguntas específicas realizadas durante el laboratorio, así como, notas y apuntes en instrumentos físicos, por ejemplo, en papelógrafos donde los participantes podían escribir libremente preguntas o descubrimientos que les fueron surgiendo.

[12] Chang (2008, citado en Dubé, 2017), advierte que producir una autoetnografía comprometida y culturalmente significativa requiere paciencia y una visión holística del investigador, entrelazando de forma cuidadosa y hábil la recopilación de datos, y el análisis y la interpretación de esos datos.

bitácora; tercero, utilicé las preguntas de investigación y las categorías seleccionadas como guías para desarrollar el análisis de los lenguajes artísticos y de las experiencias del laboratorio, incorporando las referencias teóricas en la escritura; finalmente, realicé la reescritura del análisis incorporando reflexiones emergentes y profundizando en el contenido conceptual y el tejido entre categorías.

Respecto a la observación en campo, la autoetnografía propone un acercamiento que dé cuenta del cuerpo y los afectos como aspectos cruciales que transforman tanto teórica como materialmente la experiencia de la investigación y la escritura, y propone transitar de la observación participante a una participación perspectiva que cuestiona la idea de la observación etnográfica como una observación omnisciente, enfatizando que en campo participamos "con todo el cuerpo que siente, percibe, pulsa y registra" (Calixto, 2022, p.65).

En este sentido, utilizo los registros derivados de las técnicas de observación participante para incluir la experiencia del grupo en el laboratorio, rastreando sus reflexiones y descubrimientos (Denzin, 2013), mientras integro mis lecturas personales y encuerpadas de las experiencias observadas. Desarrollo este proceso de análisis más detallado en el capítulo tres.

Como ejemplo, en la conversación de cierre del laboratorio una participante expresó:

> *Desde que yo inicié como ya mi práctica docente, algo que siempre es importante para mí es la creación de espacios seguros. Es algo que he tratado de ponerle mucha atención y que voy construyendo poco a poco. Y en algún momento la base, digamos, teórica o el sustento teórico para mí ha sido como las pedagogías queer. Y ahora me doy cuenta cómo se toca con otras teorías, con otros conceptos. En las*

*pedagogías queer, por ejemplo, algo que es muy importante es la conciencia del cuerpo. Pero creo que es diferente, porque ahí es como el cuerpo generizado, el cuerpo sexuado, el cuerpo como cuerpo deseante, como cuerpo deseado, como cuerpo incluso capacitante o no, como todas estas partes. Pero creo que ahora aquí la conciencia del cuerpo no es tanto teórico, que yo también como que va mucho más a lo teórico, a lo pensado, sino a sentirlo y articularlo desde el arte. Entonces para mí eso fue muy nutritivo*.

En este caso, la experiencia de la participante, la reflexión sobre su práctica docente y sobre los marcos teóricos desde los cuales construye espacios seguros tomando como base la conciencia corporal, se integra como una perspectiva alternativa que me nutre como investigador, abriendo otros diálogos y posibilidades futuras para la construcción de culturas de paz que complementen la mirada desde la conciencia corporal, el cuidado y el cuerpo vibrátil.

En este sentido, siguiendo a Calixto (2022),

> lo que pulsa: el mundo onírico, de los sentidos, de las emociones, los deseos y las tripas cobran sentido y relevancia para trabajos de campo que encarnen una ética de los cuidados. Se asume que no hay descubrimientos, sino hallazgos que se derivan de la relacionalidad etnográfica que se construye en campo (Calixto, 2022, p.66).

En concordancia, me interesó, además de recuperar en mi registro las dimensiones corporal, sensorial y afectiva, tanto de mi experiencia como de la de los participantes, adentrarme en el trabajo de campo desde esta ética que toma en cuenta lo vincular, las relaciones sociales y los cuidados como elementos consustanciales de la investigación.

Igualmente, ubico mi bitácora personal como una combinación entre diario de campo y diario corporal que cuestiona la división tradicional entre el registro etnográfico y

el registro personal derivada de la antropología funcionalista (Calixto, 2022). De esta manera, convierto la bitácora en un instrumento para la autoobservación y la autorreflexión sistemática y corporizada a la vez que interrelacionada con otros, combinando los datos descriptivos, o más objetivos, con los datos interpretativos, o más subjetivos (Dubé, 2017).

Lo anterior, teniendo en cuenta la advertencia de Dubé (2017) de evitar caer en la trampa de la absorción en la introspección, y tampoco, desde el otro lado, abstraerme en el análisis cultural. Y por el contrario, construir nexos entre mi perspectiva personal y el contexto cultural, sin poner demasiado énfasis en un aspecto en detrimento del otro, lo cual implica ir y venir constantemente entre los otros y yo mismo. Esta operación de cruce entre la subjetividad y los elementos más sociales y culturales, también se ha destacado en los abordajes que vinculan el giro afectivo con el terreno pedagógico, en los cuales, la dimensión afectiva se entiende de manera amplia incluyendo aspectos personales, colectivos y políticos (Zembylas, 2019).

Ahora bien, respecto a la danza, Dowling (2022) nos recuerda la pertinencia de escribir sobre ella, recuperando el cuerpo en su entrelazamiento con el mundo, haciendo danzar la escritura. Para esta autora,

> la escritura de la danza también es una manera de hacer danzar al cuerpo, pues nos permite proyectar, en palabras y argumentos, tanto las percepciones y reflexiones del autor o autora, como la experiencia de la corporeidad de los sujetos danzantes (Dowling, 2022, p.14).

Asimismo, Cervantes (2022) nos invita a bailar y a no dejar de escribir, a nombrar las emociones y sensaciones fugaces para que no se pierdan y así existir y resistir. En sus palabras “quiero bailar lo que escribo y escribir lo que bailo. Ser una constante entre la palabra y el movimiento” (p.17). En esta misma línea, con relación a la escritura, Montes

(2022) se pregunta cómo se ha escrito sobre danza y qué cuerpos lo han hecho. Y así nos propone juntarnos en un proceso colectivo de resistencia "en memoria de aquellos cuya danza ha sido silenciada" (p.25).

Así, desde mi perspectiva busco acercarme a escribir sobre las experiencias de danzar y hacer música corporal en colectivo, reconociendo las posibilidades que ello conlleva para la construcción de culturas de paz, ejes primordiales para el análisis de los resultados de la investigación.

***Justificación***

A partir de mi experiencia profesional como docente, y como acompañante y formador de docentes en comunidades campesinas, afro, de pueblos originarios y urbanas populares en Colombia, hallé dos prioridades que quería promover en el ámbito educativo: la construcción de culturas de paz y la experimentación con lenguajes artísticos y corporales.

***

*Prioridades que vistas con más distancia tenían como base inquietudes sobre la relación entre múltiples dimensiones como: la subjetividad, los afectos, las relaciones sociales, el poder, las diversas corporalidades y la creación artística, entre otras. ¿Cómo poder abordar la complejidad de lo que sucede en contextos educativos como los anteriores desde un marco de investigación crítico que busque al mismo tiempo la transformación social?*

***

Retomando, en primer lugar, gracias a la posibilidad de trabajar en diversos contextos con estudiantes de preescolar, educación básica y media, docentes, directivos docentes, familiares y cuidadores, en espacios educativos tanto formales como informales

en los departamentos de Antioquia, Cauca, Chocó y en la ciudad de Bogotá, identifiqué la necesidad de promover un enfoque de cultura de paz en el ámbito educativo que integrara la promoción de formas de relacionalidad sensibles y respetuosas de la diversidad (hooks, 2021) y que aportara a la prevención de violencias tanto directas como estructurales y culturales (Galtung, 1998).

La cultura de paz puede entenderse como una forma de vida orientada a la convivencia y el bienestar colectivo, que busca fortalecer relaciones comunitarias respetuosas, incluyentes y dignificantes (de la Sierra, 2023). Además, en una perspectiva crítica desde las artes, su promoción implica cuestionar y transformar las estructuras de poder que reproducen desigualdades, incorporando procesos comunitarios y lenguajes artísticos como vías para imaginar y construir formas más justas de vida en común (Velásquez, 2023).

Asimismo, observé que se requería promover la paz desde una perspectiva de paz positiva, lo cual caracteriza la paz como algo más que la ausencia de conflictos, es decir, como "la presencia de una interacción e interrelación positiva y dinámica: el apoyo mutuo, la confianza, la reciprocidad y la cooperación" (Lederach, 2000, p.32). En el terreno pedagógico lo comprendí como la necesidad de fomentar prácticas de cuidado y autocuidado, que se inscribieran como rasgos indispensables para el desarrollo de los procesos educativos.

Un parteaguas en mi experiencia fue la posibilidad de vivir y trabajar durante cuatro años en la subregión del Urabá antioqueño al noroeste de Colombia, en la cual reconocí problemáticas asociadas al racismo, la desigualdad social y el clasismo, que afectaban a las comunidades afro e indígenas. Respecto al racismo, la filósofa feminista negra brasileña Djamila Ribeiro (2022) explica que este no es un acto individual sino una estructura o

sistema de opresión que crea desigualdades en las relaciones sociales e impide el acceso efectivo a derechos a las personas racializadas. De hecho, recomienda no entrar en discusiones alegando que no somos racistas, ya que:

> Lo que está en cuestión no es un posicionamiento moral, individual, sino un problema estructural. La cuestión es: ¿qué estás haciendo activamente para combatir el racismo? Incluso si una persona pudiese afirmar que no es racista (lo cual es difícil, o incluso imposible, ya que es una estructura social arraigada), eso no sería suficiente: la inacción contribuye a perpetuar la opresión (Ribeiro, 2022, p.11).

Esta necesidad por incorporar un enfoque de cultura de paz crítico en el ámbito educativo fue reafirmada en mi vivencia como estudiante de posgrado e investigador migrante al observar de nuevo la demanda por fomentar la reflexión frente a estructuras de opresión como el racismo, el sexismo y el clasismo, y promover el diálogo e intercambio de conocimientos entre diferentes tradiciones epistemológicas y ontológicas tanto occidentales como no occidentales.

En segundo lugar, en mi práctica profesional en Colombia empleé herramientas de campos como la psicología contemplativa y la atención plena, las metodologías participativas, el juego y el movimiento, a partir de las cuales me decidí a profundizar en el trabajo con el cuerpo y con lenguajes artísticos. Personalmente también he practicado yoga desde mis estudios de licenciatura por lo cual tengo cercanía y aprecio por los enfoques que desarrollan la conciencia corporal, el movimiento consciente y la atención a la respiración y al momento presente como bases para el desarrollo de la atención a otras dimensiones como la cognitiva o la afectiva.

Con relación al interés por los lenguajes artísticos, en especial por la música y la danza, también desde mis estudios de licenciatura me acerqué de manera personal a

diversas tradiciones de raíz afro, indígena y popular como la percusión y danza guineana, la cumbia de gaita del caribe colombiano, la música ceremonial de pueblos originarios andino-amazónicos, el currulao y la música de marimba del pacífico nariñense, caucano y chocoano, y la salsa cubana, puertorriqueña y colombiana. Además, durante mi vida en el Urabá tuve contacto con la tradición del Bullerengue, asistí a festivales y me acerqué cada vez más a los tambores y a la danza para aprender de la historia de resistencia de las dinastías afrobullerengueras de los municipios de Necoclí, San Juan y Chigorodó del departamento de Antioquia.

Ya en México mi interés se amplió e inicialmente investigué sobre las tradiciones afromexicanas de Veracruz, como el Son Jarocho o la influencia del son y la salsa cubana en el puerto, así la Danza de los diablos de la Costa Chica. Y por otra parte, profundicé en la cumbia y en su tradición ecléctica y popular, siguiendo el recorrido desde la cumbia colombiana a derivaciones como las cumbias mexicana, rebajada, andina, amazónica, chilena, villera y futurista.

Pero en esta búsqueda musical y artística me fui acercando a Brasil[13] y tuve la oportunidad de pasar el ritmo del tambor nuevamente por mi cuerpo, conociendo otra tradición de raíz afro gracias a la asistencia a un taller de Capoeira en la Ciudad de México, el cual fue un momento especial para mí en el que descubrí otra historia de resistencia, que a la vez me abrió el espectro de los ritmos afrobrasileños. Más adelante mi investigación se dirigiría a las herencias del capoeira y el samba, entre otras.

[13] También con la asistencia junto con Daniela a un taller de bordado de leyendas brasileñas en el Instituto Guimarães Rosa México, donde la directora pedagógica nos sugirió desarrollar el laboratorio en dupla con docentes de portugués.

De esta manera, partiendo de mi interés por la valoración del espectro de tradiciones artísticas y culturales de raíz afro y de pueblos originarios en el ámbito educativo, me concentré en la exploración del campo de los ritmos afrobrasileños. En este caso busqué suscitar la concurrencia de diversas herencias musicales y corporales en el espacio educativo, esto con el objetivo de habilitar la copresencia y pluralidad de conocimientos y saberes.

En este sentido, respecto a la educación musical, Carabetta (2023) señala la necesidad de construir una educación musical más democrática y crítica e indica que para entrar en un verdadero diálogo epistémico, requerimos abrir el espacio educativo para saberes y prácticas musicales diversas.

Por otro lado, respecto a la danza, mi búsqueda tuvo un importante impulso con las clases de los seminarios de la Línea de Educación Artística y Estética donde exploramos la danza y el movimiento desde una perspectiva de experimentación, así como, con la asistencia a espacios de psicodanza, danzaterapia y danzas circulares, donde hallé nuevas maneras de disfrutar y vivir mi cuerpo, la música, la danza y el movimiento.

Por último, al tiempo que ocurrían estas exploraciones, tuve un oportuno encuentro con la música corporal, lo cual fortaleció mi apuesta por conducir la investigación hacia la construcción de una educación artística que vinculara otros lenguajes artísticos no hegemónicos. De esta forma me acerqué a la tradición de la música corporal brasileña, impulsada por Naná Vasconcelos, el grupo Barbatuques y el Instituto Música do Círculo.

Para explorar este lenguaje tomé un curso virtual de Introducción a la música corporal ofrecido por el Colectivo Bandé Música Corporal de Uruguay, y asistí a talleres presenciales, de música conectiva con la artista mexicana Mariel Henry, quien se había formado en Música do Circulo en Brasil, y de música corporal con Alexander Riedmüller

de Rítmica Viena, quien casualmente se encontraba por unos meses en Ciudad de México y brindó talleres abiertos en el Bosque de Chapultepec.

Todo este entramado de indagaciones académicas y personales se condensó en la posibilidad de realizar en dupla docente un "Laboratorio artístico de construcción de culturas de paz" enfocado en artistas y tradiciones brasileñas. Gracias a Paola Suárez, una amiga docente y coordinadora de lengua portuguesa, contactamos junto con Daniela al Departamento de Portugués de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción - ENALLT de la Universidad Nacional Autónoma de México, a quienes propusimos realizar el laboratorio.

En el encuentro con el Departamento de Portugués de la ENALLT encontramos apertura a la posibilidad de realizar el laboratorio en sus instalaciones, así como interés en fomentar la formación en construcción de culturas de paz a través de lenguajes artísticos, ya que desde su perspectiva comprendían a los docentes de lenguas como mediadores culturales y vieron que este laboratorio podía fortalecer su práctica docente. Acordamos entonces abrir la convocatoria y realizar el laboratorio con una intensidad de 16 horas divididas en 4 horas diarias, de lunes a jueves, durante la primera semana de junio de 2025. En el espacio finalmente nos acompañaron 17 participantes, entre docentes, estudiantes y personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional. Asimismo, entre los participantes nos acompañaron dos personas brasileñas: una docente de portugués y una estudiante de doctorado.

Una semana después de terminado el laboratorio, ocurrió la inauguración del Programa Universitario de Cultura de Paz y Erradicación de las Violencias en la UNAM, programa precursor el cual apunta a "institucionalizar la cultura de paz y convertirla en un eje transversal en las políticas de desarrollo de esta casa de estudios" (Hernández, 2025), lo

cual reforzó nuestra intención de continuar trabajando en el campo de la cultura de paz en el ámbito de la educación superior a partir de la experiencia con lenguajes artísticos.

En dicho encuentro de lanzamiento del programa se abrió un espacio de diálogo donde se reconoció el rol fundamental de las universidades en el trabajo de la cultura de paz. Por ejemplo, Carlos Cruz, de la Consejería Jurídica de la Ciudad de México, expresó cómo México necesita construir un proceso de pacificación, donde las universidades tienen la posibilidad de transformar la conflictividad social asumiendo "un papel preponderante en términos de participar, crear, discutir, dialogar y convertirse en un espacio de escucha" (Chávez y Valencia, 2025).

Asimismo, Javier Sicilia, fundador del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad de México, afirmó que aunque en ningún entorno, incluidas las universidades, se puede llegar a una paz absoluta, sí es posible "reducir los índices de violencia a niveles que puedan ser contenidos por una cultura y una convivencia de paz" (Chávez y Valencia, 2025).

Siguiendo a estos expositores, concuerdo en resaltar la responsabilidad de la educación superior y las universidades en la construcción de culturas de paz, así como, en la necesidad de aperturar el diálogo sobre esta construcción en todos los niveles, de grado y posgrado, además de incluir a todes quienes conforman las comunidades académicas: estudiantes, docentes y personal administrativo.

Retomando, con la intervención del laboratorio me planteé generar experiencias desde la educación encuerpada con los lenguajes de la danza y la música corporal que pudieran abrir la puerta a reflexiones sobre la construcción de culturas de paz en educación superior, tomando a la población mexicana como el primer grupo de encuentro.

***

*En este sentido, junto con Daniela, compartimos la intención de facilitar puentes de diálogo constructivo al interior del grupo de participantes, incluyendo la comprensión mutua de las experiencias e historias de cada persona. Es decir, quisimos contener un espacio pedagógico cuidadoso donde los lenguajes artísticos tuvieran una función social para generar vínculos entre cuerpos, con el propósito de construir una base común para crecer en colectivo y explorar en conjunto caminos emergentes de paz. Agradezco su apoyo, aportes, atención al detalle y escucha que contribuyeron a que esta experiencia arribara a buen puerto.*

***

En este punto, la educación encuerpada durante el laboratorio se expresó en la búsqueda del fortalecimiento de la conciencia corporal, privilegiando la conexión corporal e intuitiva tanto con los contenidos compartidos como con las otras personas, acercamiento que resalta la importancia de que los docentes experimenten por sí mismos el enfoque participativo ylúdico del laboratorio artístico.

Asimismo, con relación a mi posicionamiento ético político y crítico como investigador busqué ser un agente horizontal para el fortalecimiento de la toma de conciencia colectiva y la transformación de paradigmas educativos, promoviendo el reconocimiento de las desigualdades y violencias derivadas de la matriz de opresión de raza, clase y género. En el campo de la investigación en educación artística, dicho papel puede favorecer la revalorización de tradiciones, sabidurías y manifestaciones artísticas soslayadas, la promoción de vínculos entre docentes y comunidades, y el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre investigadores y participantes (Miñana, 2006).

Como cierre de esta sección, destaco que el presente trabajo de investigación y la intervención como dupla docente, buscan avanzar en la elaboración de trabajos colectivos

insertos en perspectivas transdisciplinares e indisciplinares, encaminadas a la transformación social. Trabajos que nos permitan empatizar con las experiencias de otres diversos y encontrar espacios para narrar y compartir nuestras propias vivencias ofreciendo una actitud de atención y comprensión, actitud que reconozco y aprecio en Daniela como dupla docente y en el grupo de maestros. Gracias a Mirian, Marisela, Berenice, Leonardo, Anelly, Norma, Jaqueline, María, Eduardo, Patricia, Vanessa, Jose Arturo, Laura, Arturo Damián, Gerardo, Chrislanya y Camila.

### *Preguntas de Investigación*

En el proceso de investigación formulo tres preguntas que me acompañan como guía para indagar sobre mi experiencia en campo:

- ¿De qué manera las prácticas de conciencia corporal e intercorporal posibilitan la construcción de culturas de paz?
- ¿De qué manera las experiencias de danza y música corporal nos permiten vincularnos como grupo para fomentar procesos de construcción de culturas de paz?
- ¿Cómo la danza y la música corporal pueden constituirse como experiencias micropolíticas que promuevan el pensamiento crítico en el campo educativo?

### *Objetivo General*

Analizar cómo el diseño y desarrollo de un laboratorio con danza y música corporal contribuye a promover la construcción de culturas de paz con un grupo de docentes, estudiantes y personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

### *Objetivos Específicos*

- Examino cómo las prácticas de conciencia corporal e intercorporal posibilitan la construcción de culturas de paz.

- Identifico cómo las experiencias de danza y música corporal nos permiten vincularnos como grupo para fomentar procesos de construcción de culturas de paz.
- Analizo cómo la danza y la música corporal pueden constituirse como experiencias micropolíticas que promuevan el pensamiento crítico en el campo educativo.

## Capítulo 1. El Suelo de mi Experiencia

En este capítulo desarrollo, en primer lugar, la propuesta de la educación encuerpada para la construcción de culturas de paz, y en un segundo momento, la descripción de los lenguajes artísticos y ritmos afrobrasileños incluidos en la investigación. Realizo este encuadre teórico teniendo como horizonte la transdisciplina en la cual se empiezan a borrar o diluir los límites entre disciplinas, y entre éstas y otros conocimientos no académicos.

### *1.1 Educación Encuerpada para la Construcción de Culturas de Paz*

Según de la Sierra (2023), la perspectiva de la cultura de paz puede entenderse como una forma de vida que busca constantemente la convivencia armónica y la construcción de ciudadanía, y también como un proceso progresivo que destaca las cualidades subjetivas propositivas y afirmativas. De esta manera, al fomentar culturas de paz buscamos tejer relaciones comunitarias respetuosas, incluyentes y dignificantes, como una antesala preventiva a la violencia y a la guerra, y también aportar al florecimiento de las personas.

> Cultura de paz es una aventura humanitaria en la que la memoria, la palabra y las prácticas comunitarias narran la esperanza: un entramado afable y sugestivo de proyecciones y prospecciones para poder vivir mejor (de la Sierra, 2023, p.6).

Según esta perspectiva, la promoción de culturas de paz está relacionada además con procesos comunitarios que buscan el bienestar colectivo. En esta línea, retomo el

interés de la Cátedra Nelson Mandela de Derechos Humanos en las Artes de la UNAM, quienes ven en los procesos sociales y comunitarios que integran lenguajes artísticos una posibilidad para la imaginación innovadora y para la construcción de culturas de paz, fomentando el desarrollo de proyectos transdisciplinares que involucren diversas expresiones y producciones artísticas.

En referencia a la labor de la Cátedra, Velásquez (2023) expresa que "no cabe duda que hablar de DD. HH. desde las artes, buscando promover una cultura de paz, es referirse a un concepto nodal de todo fenómeno social y cultural: el poder" (p.14). Desde este enfoque, es necesario vincular la construcción de paz con enfoques críticos de las estructuras de poder establecidas desde los ejes de opresión de género, sexualidad, clase y raza/etnia, entre otros (Viveros, 2023), buscando alternativas en la lucha contra la reproducción de las estructuras hegemónicas y desiguales de poder.

Entiendo entonces la cultura de paz de una forma amplia como un proceso individual, social, comunitario y político continuo que busca promover formas de convivencia horizontales, fundamentadas en la empatía, el respeto a la diversidad y el rechazo de la violencia. Este enfoque multidimensional implica la posibilidad del conflicto y el desacuerdo, y la búsqueda de condiciones que favorezcan la justicia social, el diálogo y la transformación de las relaciones de poder que históricamente han reproducido desigualdades y violencias.

De esta forma, la cultura de paz se configura como una práctica cotidiana que atraviesa tanto las formas en que las personas se relacionan consigo mismas como aquellas que establecen con otras y con su entorno. Asimismo, integra el reconocimiento de las diferencias como una potencia y no como una amenaza, así como, la creencia en la capacidad de transitar conflictos desde la escucha, el cuidado y la corresponsabilidad,

creando colectivamente alternativas frente a las lógicas de dominación, exclusión y competitividad. La cultura de paz implica situarse éticamente, asumiendo un compromiso con la transformación de las violencias estructurales y simbólicas, y apostando por la creación de espacios más justos, inclusivos y dignos para todes.

Teniendo en cuenta este horizonte de construcción de culturas de paz, retomo desde el ámbito de la educación artística, la visión de la educación encuerpada de Pérez (2019) como base para abordar su promoción desde los lenguajes artísticos de la danza y la música corporal.

Pérez (2019) entiende la educación como una herramienta de emancipación y libertad que acoge la interrelación de saberes, lenguajes y cuerpos, desde un marco constitutivamente antipatriarcal. Llama a su propuesta educación encuerpada, afirmando que la educación es un proceso que ocurre en el cuerpo, que lo atraviesa y lo modifica, y propone una pedagogía basada en la experimentación directa con el cuerpo, entendido éste como el lugar de la experiencia, del conocimiento y del saber.

Para el propósito de esta investigación, diseño un marco para la construcción de culturas de paz desde la educación encuerpada donde puntualizo tres referentes que guían mi análisis: conciencia corporal e intercorporal, cuidado[14] y saber del cuerpo e insurrección micropolítica, los cuales desarrollo a continuación. Asimismo, he buscado acuerpar y aterrizar estas ideas en el momento de la escritura autoetnográfica, intentando practicarlas de forma cotidiana desde una postura de apertura y trabajo continuo en el camino por la paz.

---

[14]El énfasis en el cuidado relacionado con la conciencia corporal surgió de mi vivencia en espacios de exploración y talleres de danza y teatro a los cuales asistí durante mis estudios de posgrado y en los cuales observé formas muy atentas y consideradas de conectar con los otros corporalmente.

Como señalé anteriormente, este marco teórico emerge desde una visión transdisciplinar donde vinculo diferentes tradiciones como la pedagogía fenomenológica (González-Grandón y Suárez-Gómez, 2023), la neurociencia afectiva y contemplativa (Castellanos, 2025, 2022), los feminismos descoloniales (Bello, 2024; Viveros, 2023), los estudios de masculinidades (Hernández-Duarte et al., 2024) y el pensamiento estético-político latinoamericano (Rolnik, 2019b).

### 1.1.1 Conciencia Corporal e Intercorporal.

Desde la propuesta de la pedagogía fenomenológica[15] de González y Suárez (2023) se propone un acercamiento pedagógico encarnado con otres y situado en los territorios. En este sentido se entiende que la conciencia corporal "es un proceso relacional, interactivo y dinámico que se desenvuelve en contextos en los que encontramos a otros" (p. 299).

Desde este marco se propone avanzar en una perspectiva educativa encarnada, situada y descolonial desde la cual se desarrolle la conciencia intercorporal y se cultiven nuevos hábitos pre-reflexivos, por ejemplo, la atención a la respiración, la conciencia propioceptiva e interioceptiva en el encuentro con otres o la atención a los movimientos de otros cuerpos (González-Grandón y Suárez-Gómez, 2023).

En esta dirección, desde el campo de la neurociencia afectiva y contemplativa, Castellanos (2025) formula un abordaje fenomenológico basado en los procesos biológicos que sustenta una perspectiva desde la cual se pueda entender la experiencia humana de manera encarnada, incluyendo su relación con centros corporales como el intestino, el corazón y los pulmones, además del cerebro. Asimismo, propone entender la experiencia

[15] En este campo acompaño la perspectiva de las autoras a partir de la tradición de la cognición 4E: encarnada, embebida, enactiva y extendida, y de los debates emergentes sobre el cruce entre neurociencia y fenomenología. Un referente principal de este enfoque es el libro De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana (1997) escrito por Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch.

como el encuentro consciente entre lo interno y lo externo, o mejor, entre la subjetividad y el mundo.

Desde este punto de vista, Castellanos (2025) enfatiza en la importancia del habitar desde la atención a la respiración como proceso privilegiado para regular la cognición y la emoción. Observar la respiración y que la atención repose en este proceso corporal abre un "puente entre los fenómenos conscientes y los que no lo son" (p.138).

Castellanos (2022) además indica por qué modular la manera en la cual respiramos, sea consciente, lenta o sostenida, no se encuentra directamente relacionada con la aparición o desaparición de la cognición, sino que le da forma o moldea las propias funciones cognitivas y emocionales. Es decir, al llevar la atención a la respiración, no dejan de experimentarse pensamientos o emociones, sino que la respiración sirve para moldear aquellos pensamientos, emociones, imágenes, recuerdos, entre otros, así como, para bordearlos y observarlos.

***

*En la inspiración*
*tú estás presente.*
*En la espiración*
*tú estás presente.*
*Inspirando, es Ahora.*
*Espirando, sigue siendo*
*Ahora.*
*El ascenso necesita del*
*descenso; el descenso*
*siempre sigue al ascenso.*

*Hay permanencia en el*

*corazón mismo de la*

*impermanencia.*

*Aprende de la respiración.*

*Deja que te recuerde*

*cómo confiar.*

*(Nhat Hanh, 1990, citado en Castellanos, 2022, p.157).*

***

Por otra parte, desde este habitar en la respiración también podemos desarrollar una sensibilidad cada vez mayor a las personas con quienes compartimos, buscando abrir posibilidades para el encuentro con otres. Por ejemplo, en el proceso de escuchar y estar ahí, es posible practicar una atención conjunta tanto al otre como a sí mismo, empleando la respiración como clave para traer la conciencia del propio cuerpo al momento presente. "Parece que el que mejor escucha es aquel que no se olvida de que está escuchando" (Castellanos, 2025, p.89).

En resumen, parto de la atención a la respiración como una herramienta privilegiada para cultivar la paz desde el ámbito subjetivo[16], y asimismo, como una base para profundizar tanto en la conciencia corporal interioceptiva y propioceptiva como en la conciencia intercorporal. De esta forma, en este escrito intento recorrer el camino de la construcción de culturas de paz, desde el enfoque multidimensional que incluye las dimensiones subjetiva, social, comunitaria y política.

[16]Para González y Suárez (2023), "modificar patrones simples, considerados como mundanos, como la respiración, puede llegar a tener implicaciones no sólo para nuestro bienestar biológico, sino también social" (p. 300).

### 1.1.2 Cuidado.

Partiendo de la perspectiva encarnada descrita en el anterior apartado, desde la perspectiva del cuidado, me interesa avanzar en la construcción de entornos seguros donde se promueva la vida en comunidad desde el buen trato y el respeto mutuo, entendiendo la creación de lo común como una actividad en elaboración permanente donde buscamos el bienestar colectivo. De esta forma asumo tanto la conciencia corporal e intercorporal como el cuidado como dos ejes que interrelacionados pueden aportar a la construcción de culturas de paz en ámbitos universitarios.

Al respecto, en cuanto a las relaciones sociales, se ha señalado cómo las prácticas de cuidado favorecen la pervivencia y transmisión de vínculos que sostienen los mundos comunales. En este sentido, el cuidado "opera como una política radical que sostiene relaciones de reciprocidad, interdependencia y trabajo colectivo para sostener la vida de manera comunal, y en contra de la explotación y la dominación" (Bello, 2024, p.12).

En esta dirección, Piñones (2022) destaca cómo las pedagogías de los cuidados se articulan con la construcción de una ética comunitaria, siendo formas de llevar a cabo el ejercicio docente desde una postura de diálogo, negociación de acuerdos y horizontalidad. Asimismo, indica cómo esta docencia y este quehacer pedagógico van de la mano con la valoración y cuidado de los vínculos afectivos y comunitarios, los cuales son la base para una educación liberadora.

En esta visión también incluyo la perspectiva del autocuidado como componente presente en las pedagogías de los cuidados. Por ejemplo, desde mi experiencia personal, al entender el tiempo que dedico a experiencias desde la danza como momentos que dedico para mi bienestar, y que luego, comparto en el laboratorio como una práctica de cuidado para los participantes.

Desde este punto de vista pedagógico, encuentro que practicar colectivamente el cuidado de los cuerpos y territorios abre posibilidades para la transformación social. Cabe notar, que Bello (2024) nos alerta sobre el riesgo de romantizar el cuidado, sugiriendo acompañar siempre esta perspectiva del pensamiento crítico sobre las estructuras de poder y dominación, ya que en ocasiones algunas prácticas de cuidado y de apoyo comunitarias también pueden sostener estos sistemas de opresión sin proponérselo[17].

Asimismo, desde las pedagogías del cuidado es central incorporar la reflexión crítica sobre el eje de opresión de género, fomentando prácticas y acciones cotidianas que contribuyan a "resistir las pedagogías de la crueldad que buscan instalar masculinidades guerreras, individualistas y capitalistas" (Bello, 2024, p.20).

El tema de la masculinidad opresora y su relación con formas de violencia tanto directa como estructural es un problema acuciante en mi práctica docente, investigativa y artística, debido al aumento de la psicopolítica digital que permite discursos banalizantes, discriminatorios y supremacistas (Valencia, 2019), por ejemplo, la extensión de grupos Incels con alegatos misóginos[18].

***

*Ahora recuerdo mi experiencia tejiendo redes de afecto y cuidado con amigos durante la licenciatura, en las cuales el baile era un movilizador para la construcción y*

[17]Por ejemplo, relata el caso de docentes que trabajan en entornos de violencia en el puerto de Buenaventura en Colombia y que buscando cuidar a los estudiantes los encaminan y apoyan económicamente para enlistarse en el ejército, la cual es una institución que en dicho territorio también ha sido responsable por participación, omisión deliberada y complicidad, ejerciendo violencia y despojo (Bello, 2024).

[18]Esta problemática de violencia misógina se relaciona con la continuación del proyecto de la masculinidad necropolítica y el capitalismo Gore, el cual crea vidas descartables y cuerpos explotados y eliminables, como el caso de las mujeres, pero también de personas racializadas, migrantes, con capacidades diversas, disidentes sexuales, entre otres, ya sea en contextos de violencias derivadas del narcotráfico como de otras violencias, incluidas las estatales (Díaz-Hernández, 2020).

*reflexión colectiva de nuestras masculinidades. A ellos, por siempre, todo mi agradecimiento, cariño y amor por haber compartido esos momentos.*

***

Al respecto, desde mi lugar de enunciación como hombre, retomo la noción de corresponsabilidad del cuidado como práctica y horizonte que guíe el desarrollo de masculinidades no violentas en los ámbitos personal, relacional, educativo y académico. En esta perspectiva el cuidado es entendido como la atención a las necesidades, las sensibilidades y los sentimientos de los demás, la cual requiere ser ejercida por todas las personas, y no únicamente por las mujeres (Salguero, 2024).

### 1.1.3 Cuerpo Vibrátil y Micropolítica.

Por otra parte, desde mi postura ético política como investigador autoetnográfico, y entendiendo que el espacio educativo es también un terreno político, me interesa fomentar el reconocimiento de los saberes desde el cuerpo como conocimientos que pueden contribuir al fortalecimiento de una micropolítica activa que haga frente a las dinámicas de opresión del capitalismo en su faceta neoliberal y neoconservadora (Rolnik, 2019b). En este sentido, en mi labor como investigador y como educador abordo la construcción de culturas de paz como un espacio para la emergencia de una política relacional desde los cuerpos, articulada tanto a la conciencia corporal e intercorporal como al cuidado.

Rolnik (2019b) propone un acercamiento micropolítico al saber-del-cuerpo y a los saberes vivos en los cuales podamos reapropiarnos de nuestras potencias de creación y cooperación. Este enfoque reconoce que en el fuera-del-sujeto, o en otros términos, más allá del individuo racional de la modernidad, existe un espacio de potencia corpórea en el cual se erigen gérmenes de futuro. De esta forma, propone una micropolítica desde los

cuerpos y desde el deseo que se distingue de la macropolítica centrada en el sujeto[19] de la percepción, emoción y cognición, quien realiza alianzas con otros para la transformación social.

Dicha micropolítica no rechaza esta última salida macropolítica, sino que la entiende como otra esfera diferente y complementaria de insurrección. Esto también se puede entender como la valoración de la capacidad de insurrección tanto del yo narrativo, desde el cual nos relacionamos con otres, nos comunicamos y construimos acuerdos, como de los saberes del yo pre-reflexivos, y de los campos de fuerzas corporales donde nos sumergimos.

Asimismo, Rolnik (2019b) advierte que el encuentro y/o desencuentro entre el sujeto y el fuera-del-sujeto desencadena malestar, y que este terreno donde se habita lo familiar-extraño, puede originar dos posturas, la micropolítica activa y la micropolítica reactiva. La posición activa es la que se apropia de las potencias de creación y cooperación, mientras que la reactiva busca a toda costa mantener el statu quo, ante la angustia o la perturbación experimentada.

En este momento, Rolnik (2019b) dirige su crítica a las actuales posiciones del neoliberalismo global[20] aliado a posturas neoconservadoras, por ejemplo, el fundamentalismo cristiano de Bolsonaro en Brasil, las cuales se apoyan en dicha micropolítica reactiva, conservando el statu quo y expropiando la potencia vital creadora de

[19] Quien ha devenido sujeto a partir de un proceso de subjetivación basado en los códigos y hábitos del capitalismo y la modernidad.

[20] Otro ejemplo actual es el anarcocapitalismo de Milei en Argentina (Gago y Cavallero, 2025).

los cuerpos[21]. Por el contrario, indica cómo en la micropolítica activa, emerge una brújula ética en la cual la vida logra fluir y construir lo común, fortaleciéndose el poder de insurgencia y transformación social.

Por otra parte, retomo de Rolnik (2019b) la noción de cuerpo vibrátil para especificar ese lugar no definido de fuera-del-sujeto, el cual se encuentra en tensión con el sujeto, y se experimenta al ingresar en campos de fuerzas donde emerge el saber-del-cuerpo como saber-de-lo-vivo. Por ejemplo, en la danza, al atender desde los sentidos a las fuerzas que nos recorren, o al atender al ser cuerpo en el espacio a cada momento, o al atender a las afectaciones y sensaciones de cuerpos colectivos en sincronización o en contacto (Wild, 2020).

***

*Encuentro en la danza y la música corporal, y también en el teatro, entre otros, espacios de encuentro de cuerpos donde emergen estos saberes corporales y vivos, en los cuales se permite la circulación del deseo y la creación micropolítica, lo cual puede favorecer la construcción de culturas de paz críticas. O en otras palabras, gestar espacios donde practiquemos la imaginación radical, como señaló recientemente Ochy Curiel en su conferencia titulada "El feminismo descolonial frente a la crisis civilizatoria" presentada en las instalaciones del edificio de posgrados de la UNAM el 28 de octubre de 2025. Es ésta una imaginación radical que se encuentra relacionada con la insurrección micropolítica, buscando crear alternativas al mundo único capitalista neoliberal y neoconservador.*

***

[21] Rolnik (2019b) también apunta cómo en el capitalismo financierizado dicha potencia creadora queda reducida sólo a la creatividad al servicio de la elaboración de novedades para el consumo.

Siguiendo a Wild (2020) en el encuentro afectante con este cuerpo vibrátil, los códigos culturales se trastocan, lo cual hace que cada quien deba regular los cambios de acuerdo a sus posibilidades, compensando la turbación experimentada con reorientaciones personales, escuchando, conociéndose y transformándose. Igualmente, este sentido de cambio personal puede apalancar otros cambios colectivos para la cultura de paz.

> En vez de provocar vértigo, pánico, angustia y depresión por no poder manejar las exigencias y la velocidad de la política de subjetivación dominante, la brújula ética que propone conectar el cuerpo vibrátil a la pulsión de vida, a nuestras necesidades y deseos, nos lleva a potenciarnos personal y colectivamente. Escuchar nuestro cuerpo vibrátil puede ayudarnos a distinguir la alteridad que fagocita nuestras fuerzas vitales de la alteridad con la cual podemos construir un mundo común (Wild, 2020, p.5).

Desde este punto de vista, en los espacios educativos, artísticos y de creación lo que hacemos es colocar nuestros cuerpos, y nuestras fuerzas vitales y deseos, en común. Partiendo de ello, anido la experimentación desde la educación encuerpada para la construcción de culturas de paz en un enfoque de micropolítica activa donde los cuerpos y deseos importan para la creación de lo común (Rolnik, 2019b) y para la producción de subjetividades (Guattari y Rolnik, 2013). Asimismo, asumo que la educación puede ser una práctica de insurrección ante las violencias del capitalismo financierizado, el neoliberalismo y el neoconservadurismo.

Por último, Rolnik (2019b) también señala cómo este tipo de insurrección micropolítica activa desde la exploración del cuerpo vibrátil se relaciona con el desarrollo colectivo de una perspectiva ética de pensamiento. Wild (2020) agrega que este es un pensamiento situado que toca y se deja tocar por el saber-del-cuerpo-ambiente.

En síntesis, mi apuesta es fundamentar el fomento de culturas de paz en la atención a la respiración, al propio cuerpo y a los otros cuerpos, integrando una perspectiva de cuidado de las necesidades, sensibilidades y afectos de los demás, entendiendo la experimentación desde los saberes vivos y de los cuerpos como la activación micropolítica del cuerpo vibrátil, donde pueden encontrarse gérmenes de nuevos mundos y de otras subjetividades, así como, alternativas para desenvolver el pensamiento desde una perspectiva ética y crítica.

## *1.2 Lenguajes y Tradiciones*

En este apartado desarrollo dos elementos que organizan y configuran la investigación: los lenguajes de la danza y la música corporal, y los ritmos afrobrasileños.

### 1.2.1 Danza y Música Corporal.

Con relación a la danza, siguiendo a Pérez (2019), ésta posibilita el desarrollo de una conciencia del cuerpo gozoso y en movimiento necesaria para aprender y para producir otros conocimientos. Partiendo de esta concepción me interesa aportar al reconocimiento del valor del cuerpo en la educación por medio de prácticas con lenguajes de danza y movimiento, entendiendo la danza como "un revulsivo, una práctica que pone el cuerpo a imaginar posibles" (p.122). De esta forma, consideré relevante incluir la danza para la construcción de culturas de paz debido a su potencia para permitir el encuentro corporal en el ámbito educativo, una posibilidad que comparte con el lenguaje de la música corporal.

Respecto a la música corporal, acudo principalmente a la tradición del grupo Barbatuques, de Nana Vasconcelos y del Instituto Música do Círculo de Brasil, debido a la pertinencia que encuentro en sus prácticas por permitir la participación de cualquier persona en la creación e improvisación musical desde la diversión, el encuentro con los otros y el juego. Asimismo, por la cercanía de la música corporal brasileña con las

tradiciones del capoeira, la samba y el funk, entre otras, y su capacidad de acercar de una forma lúdica y sencilla a sus ritmos base[22].

En esta misma línea, el trabajo del Colectivo BANDE Música Corporal me sirvió como guía conceptual y metodológica para acercarme a este tipo de prácticas. Este colectivo proporciona una definición de música corporal como "el arte de organizar sonidos producidos por el cuerpo con el fin de expresar algo" (Bande, s.f.) y realiza un acercamiento a este lenguaje por etapas: desde empezar por reconocer características generales del sonido y de la música, después practicar técnicas para hacer sonar nuestro cuerpo, experimentar con diversos ritmos preestablecidos, crear composiciones básicas en equipo y llevar a cabo ejercicios de improvisación.

En definitiva, desde la educación encuerpada, introduje los lenguajes artísticos de la danza y la música corporal como posibilidades para desarrollar la conciencia corporal, conectar con nuestros cuerpos para cuidarlos y cuidarnos en grupo, y aperturar posibilidades de insurrección micropolítica desde los saberes del cuerpo en el encuentro con el cuerpo vibrátil, el campo de fuerzas donde puede habilitarse la emergencia de nuevos mundos.

### 1.2.2 Ritmos Afrobrasileños.

Este apartado tiene como fundamento un enfoque antirracista y de justicia epistémica que nace del señalamiento de las múltiples opresiones, violencias y prácticas de discriminación presentes de manera estructural en los países latinoamericanos, como el clasismo, racismo, sexismo, homofobia, entre otras, las cuales son amplificadas y

[22]En las planeaciones de las sesiones del segundo capítulo también se encuentra cómo facilité un acercamiento introductorio a la diversidad de sonidos corporales por medio de exploraciones libres, modelaciones de ritmos funk y rock, improvisaciones y juegos de música do círculo, como la flecha y el eco (Barba, 2013; Barbatuques, 2012).

fortalecidas por el sistema moderno colonial, en especial por su última faceta neoliberal aliada al neoconservadurismo (Rolnik, 2019b).

Desde esta visión neoliberal y neoconservadora arremete una negación de ontologías, epistemologías, cuerpos y existencias, que permea todas las esferas sociales, pero que a su vez puede resistirse desde el campo educativo, fomentando un pensamiento crítico (hooks, 2022), desde la interseccionalidad de luchas, que devele las estructuras de opresión y violencia donde se entrelazan los ejes de clase, raza, género y sexualidad, entre otros (Viveros, 2023).

Una de estas violencias estructurales es el racismo. Al respecto, desde el contexto brasileño, Ribeiro (2022) explica cómo es necesario desnaturalizar la mirada condicionada por este eje de opresión, lo cual es un proceso largo que implica que las personas ubicadas en un lugar de blanquitud estemos atentas a nuestras actitudes y a observar los privilegios que tenemos, por ejemplo, no guardar silencio ante un chiste racista sino cuestionarlo, pero también cuestionar la ausencia de personas negras[23] en puestos de poder y gerenciales, o discutir la ausencia de autores y autoras negros y negras en antologías y bibliografías de carreras universitarias.

Así, en el caso del ámbito artístico y académico busco tanto incluir referentes de tradiciones afro como avanzar en la discusión sobre la presencia del racismo estructural en los espacios universitarios.

Se trata de refutar la idea de un sujeto universal: la blanquitud también es un rasgo identitario, aunque marcado por privilegios construidos a partir de la opresión de

[23] Haciendo eco de las autoras referenciadas, en el presente documento uso las palabras negro/a o afro de manera indistinta, las cuales no se entienden como categorías peyorativas.

> otros grupos. Debemos recordar que esto no es un debate individual, sino estructural: la posición social del privilegio viene marcada por la violencia, aunque determinado sujeto no sea deliberadamente violento (Ribeiro, 2022, p. 24).

Siguiendo a Ribeiro (2022) todo el mundo tiene un lugar de enunciación o un punto de vista de partida para pensar y existir en el mundo, porque todes hablamos desde un lugar social, lo cual está condicionado por nuestra posición respecto a una norma en los ejes de opresión del género, la raza, la clase y la orientación sexual, entre otros. Comprender ese locus social es lo que "nos permite evaluar en qué medida un grupo en particular, dependiendo de su lugar en la sociedad, sufre obstáculos, o está autorizado y favorecido" (p.25).

En el caso de la blanquitud, la cuestión no es sentirse culpable por estar en determinada posición sino responsabilizarse[24] y desde allí desnaturalizar el racismo, cuestionarlo y crear espacios en lugares donde generalmente no acceden descendientes de la diáspora africana.

> Es necesario investigar, leer lo que se ha producido sobre el tema por parte de personas negras, y van a encontrarse con que hay mucho material. En el caso de quienes tienen acceso a bibliotecas y universidades, esta responsabilidad se redobla, y no debe delegarse (Ribeiro, 2022, pp. 28-29).

---

[24] Reconociendo que el racismo fue inventado por la blanquitud y la categoría negro se creó en un proceso de discriminación cuyo objetivo era tratar a los seres humanos como mercancía, puesto que antes de la homogeneización colonial los pueblos negros existieron como etnias, culturas e idiomas diversos. Ribeiro (2022) conmina a que "a diferencia de la culpa que conduce a la inercia, la responsabilidad conduce a la acción" (p.26). Asimismo, se indica cómo el eje de opresión de la blanquitud se extiende a la relación de violencia y opresión colonial que sostiene la desigualdad entre pueblos y personas pertenecientes a diferentes países y regiones, y que se profundiza desde ideologías racistas como el supremacismo blanco. Al contrario se busca confrontar este desequilibrio.

Por esta razón, para construir culturas de paz en educación superior se hace indispensable continuar fomentando el pensamiento crítico integrando la perspectiva antirracista y brindando espacio para tradiciones contrahegemónicas como las provenientes de los mundos afro y de pueblos originarios. En el caso de esta investigación decido integrar ritmos afrobrasileños, como una apuesta por la justicia epistémica y por la apertura a diversas ontologías y modos de existencia relacionales (Escobar et al., 2024).

En primer lugar, recurro a la tradición del capoeira, una amplia práctica y expresión cultural afrobrasileña que combina danza, música, arte marcial, acrobacia y que puede ser considerada tanto como deporte, arte y patrimonio cultural[25]. En la investigación y en la intervención con el laboratorio, realizo solo un acercamiento a su componente rítmico.

En segundo lugar, acudo al samba, surgido entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, primero como samba de roda en Bahía y luego como samba urbana en favelas y zonas periféricas de Río de Janeiro, las cuales eran habitadas principalmente por población afro[26]. En este caso del samba retomo solamente la inspiración de la danza en ronda y

---

[25] Esta manifestación ha tenido múltiples desarrollos, variantes y modificaciones, y puede considerarse como un lenguaje que incluye, entre otros, corporalidad, teatralidad, gimnasia, danza y lucha. Sobre su origen, una de las teorías más aceptadas es que fue desplegado durante el siglo XVI como una forma de entrenamiento y de resistencia clandestina al esclavismo, disfrazándose como danza ritual. Asimismo, la música y los ritmos que se desarrollan en esta tradición se basan en los instrumentos del berimbau, el atabaque, en algunas variaciones reemplazado por las congas, percusiones menores y, en ocasiones, instrumentos de otras familias, por ejemplo, de viento. El capoeira actualmente existe en decenas de países además de Brasil, por ejemplo, para el año 2004 se estimaba su presencia en más de 160 países del mundo (Rubio, 2019).

[26]El funk carioca, el cual es una combinación de ritmos estadounidenses y brasileños, tuvo un origen similar en zonas marginadas de Bahía y Río de Janeiro entre los años 70 y 80 del siglo XX, y se vió criminalizado después y asociado a una imagen de violencia y delincuencia. En la historia de Brasil, ambos géneros han sido cooptados hegemónicamente por discursos nacionales, por la gran industria cultural y el mercado internacional. Primero la samba, y más recientemente el funk, aunque este último aún mantiene en la cultura popular una articulación como resistencia social ante un país desigual y una constante desobediencia y forcejeo frente a su exotización y romantización homogénea, ya ocurrida en su mayoría con la samba. Ambos géneros surgen en el encuentro entre variables de raza, clase y dominación de territorios urbanos, donde las poblaciones afro marginalizadas utilizan la música "como medio y forma de liberación personal y resistencia colectiva" (Gamboa, 2019, p.32).

realizo un acercamiento a su componente rítmico, al igual que en el caso del capoeira, sin entrar en funciones culturales y espirituales más elaboradas y profundas[27].

De esta forma, señalo los límites de mi acercamiento a la gran diversidad de las tradiciones afrobrasileñas, originarias y populares, habiendo decantado y pasado por el cuerpo los ritmos del capoeira y el samba, y decidiendo centrarme sólo en el componente rítmico de estos últimos como motivador del movimiento. Asimismo, la decisión de incorporar estos ritmos se basa en la apuesta antirracista y por la justicia epistémica, en este caso aplicada a la construcción de culturas de paz que reconozcan la diversidad de conocimientos, la pluralidad de formas de habitar y la legitimidad de otras epistemologías históricamente invisibilizadas.

## Capítulo 2. La Interdependencia[28]

### *2.1 Diseño del Laboratorio*

A continuación, se desarrolla cómo proyectamos el laboratorio como dupla docente incorporando cuatro lenguajes artísticos: danza, arte textil, música corporal y teatro de las personas oprimidas. Se describe cómo en el diseño de las experiencias artísticas, creamos líneas de exploración pensadas a partir de obras de artistas afrobrasileños, las cuales nos sirvieron como detonadores para las planeaciones. Además, se expone cómo en la

[27] El samba también tiene su origen en el jongo, una manifestación cultural afrobrasileña presente en la región sudeste desde el periodo colonial. Mientras el samba surge como lenguaje de resistencia a la precarización de la vida de las comunidades negras en el entorno urbano, el jongo proviene de espacios rurales, transita entre lo sagrado y lo profano, y tiene una relación más directa con la matriz africana de las etnias bantú, que en su carácter tradicional, incluye aspectos de resistencia, memoria, territorialidad, devoción, festividad, práctica adivinatoria, danza, canto, música y confraternización (Santos, 2015). El jongo se muestra en forma de danza en ronda siguiendo a los tambores, los cuales son elementos centrales reverenciados por los jongueiros. También, se estructura por pontos, o cantos centrales que unen letra, percusión, danza y función espiritual (Becker, 2018).

[28] Como señalé en el apartado de introducción, la base de este capítulo fue realizada en dupla docente.

planeación de las sesiones tuvimos en cuenta las perspectivas de las metodologías participativas (López, 2007) y la pedagogía comprometida (hooks, 2022).

En primer lugar, la intervención tuvo como fundamento la noción de laboratorio, configurado como una plataforma para la experimentación que integra el juego, el disfrute, la atención al proceso artístico y a la experiencia de los docentes participantes, la construcción desde sus saberes previos, la reflexión sobre la práctica docente y la creación personal y colectiva (Muñoz, 2014).

En segundo lugar, realizamos el laboratorio en dupla docente, entendida como una figura pedagógica que promueve la construcción de procesos colectivos de aprendizaje desde una posición horizontal y que muestra la posibilidad de diálogo entre dos facilitadores, quienes construyen un planteamiento común ante el grupo, para ser abordado y problematizado entre todas las personas (Muñoz, 2023).

Como tercer elemento para el diseño del laboratorio, planteamos llevar a cabo un proceso interdisciplinar entre lenguajes artísticos, buscando propiciar nuevas vinculaciones y sentidos emergentes surgidos en la relación entre estos lenguajes y con el mundo. Desde esta perspectiva se entendió la interdisciplina como "la interacción de distintos campos de conocimiento, el intercambio de lenguajes, de prácticas, de herramientas y de técnicas para configurar propuestas que trasciendan cada campo disciplinario" (CENART, 2007 citado en Muñoz, 2023, p.4).

Este proceso interdisciplinar lo llevamos a cabo diseñando actividades a través de las cuales integramos los lenguajes artísticos en los que cada uno profundizó; también partimos de la construcción de culturas de paz como noción que nos permitió converger entre lenguajes y, por último, realizamos un proceso de identificación de actividades y

estrategias de cada lenguaje, con las que previamente habíamos trabajado, para vincular propuestas y propiciar el diálogo entre experiencias.

En cuarto lugar, diseñamos líneas de exploración[29] (Lincoln Center, 2012) basadas en obras de los artistas contemporáneos afrobrasileños Rosana Paulino y Paulo Nazareth, estos trabajos artísticos fungieron como detonadores para planear experiencias educativas y de experimentación artística durante el laboratorio. La elección de estos trabajos se debió a su pertinencia para propiciar reflexiones en torno a problemáticas que se interseccionan como el sexismo, el racismo, el clasismo y la xenofobia, temas que nos interesaba abordar para fomentar el pensamiento crítico como elemento para la construcción de culturas de paz. Además, escogimos estos trabajos intentando ampliar las perspectivas artísticas en educación y recuperando propuestas que transgredieran el canon artístico hegemónico.

Al respecto, utilizamos y ajustamos de forma interdisciplinar la perspectiva del Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación – IMASE, quienes introdujeron en México la metodología de Educación Estética del Instituto Lincoln Center para las Artes en la Educación. Como parte de nuestra experimentación durante el proceso de codiseño, construimos dichas líneas de exploración inicialmente con base en preguntas guía, y más adelante en consignas para cada día, las cuales nos permitieron planear las experiencias del laboratorio incluyendo espacios para conversar, reflexionar, escribir y vivenciar los lenguajes artísticos[30].

---

[29] Según la traducción del Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación – IMASE de la metodología propuesta por el Lincoln Center (2012) "Una línea de exploración es una pregunta abierta, enfocada, que incorpora elementos y conceptos encontrados en un trabajo artístico específico, y relaciona las preocupaciones de los estudiantes y maestros. Invita a preguntar, guía toda nuestra exploración y sirve como marco para la construcción de lecciones experienciales (p.10).

[30]En todo este proceso agradecemos el apoyo del docente y coordinador de la LEAE de la Maestría Francisco González, quien nos compartió ideas clave para hacer uso de esta metodología.

Retomando, respecto a la inclusión de otras narrativas artísticas en el campo educativo, Giunta (2024) señala que "no solo es relevante la reivindicación de estos artistas; se trata también del derecho del público, de los espectadores, de los ciudadanos a conocer otras miradas, otras formas de comprender el mundo" (p.72).

Por ejemplo, la artista afrobrasileña Rosana Paulino indica que hay ciertas cuestiones que sólo puede abordar aquel o aquella que las ha vivido, en su caso, la posición de opresión de las mujeres negras en la sociedad brasileña o la persecución y exterminio de los cuerpos negros. Su trabajo ha renovado las artes visuales negras en Brasil y es ejemplar para detonar reflexiones respecto al entramado de opresiones entre clase, raza y género (Viveros, 2023).

Por otra parte, el artista afrobrasileño Paulo Nazareth aporta a la comprensión de la experiencia del ser migrante[31]. Por ejemplo, en su performance "Noticias de América" del año 2010 realiza una caminata por quince países de América Latina descalzo y en chanclas, partiendo desde Brasil hasta llegar a lavar sus pies en el Río Hudson en Estados Unidos. Es una obra que nos permitió profundizar en el entendimiento de las dinámicas de poder que influyen en la migración, teniendo en cuenta el lugar de la opresión por lugar de origen o nacionalidad, en el entramado con las opresiones de clase y raza[32].

[31]Nos vinculamos con su trabajo, debido a que aborda un tema del que no podemos ser ajenos debido a nuestra condición de migrantes colombianos en México, aunque con permiso de residencia temporal. Además, porque anteriormente vivimos en contextos fronterizos en los que el fenómeno de la migración era latente y doloroso.

[32] En este punto, la noción de interseccionalidad de luchas (Viveros, 2023) nos permitió comprender violencias estructurales como el racismo o la xenofobia de una manera interrelacionada. En la interseccionalidad de luchas, diferentes grupos sociales y comunidades comparten objetivos políticos y éticos, ya no en torno a características identitarias, sino a formas de pensar y actuar en conjunto respecto a ejes de opresión como raza, clase, género, sexualidad, nacionalidad, entre otros.

Asimismo, el viaje a pie de Nazareth, permite el contacto con la tierra y con los paisajes y personas que van apareciendo, interviniendo los territorios y también permitiéndose ser atravesado por ellos. De esta manera, “la improvisación, la deriva y el sentido de viaje son elementos con los cuales articula un cuestionamiento estético-político sobre las condiciones de vida que la globalización económica ha conformado” (Cabrera, 2021, p.204).

Además, en el análisis de la migración su obra permite combatir ideas universalistas respecto al origen de las personas o pensar que la procedencia es estable o irrebatible, pues ello, desencadena en marcos excluyentes y discriminatorios. Por el contrario, abre el cuestionamiento sobre cómo considerar la diferencia y la singularidad evitando caer en fundamentalismos o racismos encubiertos (Cabrera, 2021).

Por otro lado, para enriquecer el desarrollo de las planeaciones y el diseño de las líneas de exploración con los diferentes lenguajes artísticos, nos apoyamos en la exploración de materiales crudos de las artes. Esta noción nos ayudó a aproximarnos con más detalle a los lenguajes artísticos seleccionados y también nos sirvió como guía para pensar en cómo acercar a los docentes a dichos lenguajes. Siguiendo a Greene (2004), con materiales crudos:

> Me refiero al entendimiento de los elementos de la percepción, a las clases de cualidades que distinguen cada uno de los lenguajes artísticos: tono, color, sonoridad, textura, contorno, volumen, luz y sombra, ritmo, compás. Me refiero a un entendimiento originado, no solo por información y explicaciones, sino mediante compromisos personales y reales con las distintas artes… El entendimiento, sólo puede enriquecerse cuando trabajamos realmente con los materiales crudos de la

música, la danza y el teatro; el medio del sonido, el medio del cuerpo en actividad, el medio del lenguaje, el gesto o el movimiento en el espacio (p.20).

Durante el transcurso de la maestría exploramos dichos materiales tanto en las sesiones de los seminarios cursados en el CENART como en espacios externos donde practicamos teatro de las personas oprimidas, teatro playback y espontáneo, diversos tipos de danzas, bordado y música corporal.

Asimismo, definimos para cada lenguaje artístico algunas cualidades a explorar. Por ejemplo, en la danza, la propiocepción y el ritmo, y en la música corporal, el timbre de sonoridades corporales, el pulso y el ritmo[33]. Respecto a estas cualidades, la noción de conciencia corporal e intercorporal se presenta como una categoría transversal que enfatiza cómo cada lenguaje es vivido de forma experiencial a partir del cuerpo vivido y presente; por ejemplo, en la danza, la propiocepción y el ritmo se desarrollan a partir de la conciencia corporizada en primera persona.

Asimismo, las nociones de cuidado y de cuerpo vibrátil, atraviesan la exploración con las cualidades de cada lenguaje resaltando su dimensión relacional y micropolítica; como ejemplo, en el caso de la música corporal, el timbre de sonoridades corporales, el pulso y el ritmo se leen teniendo en cuenta el cuidado colectivo y las posibilidades que desde este lenguaje emergen al reconocerlo como promotor del encuentro con el campo de fuerzas del cuerpo vibrátil.

[33]En el caso del arte textil se definieron como cualidades a explorar la forma, la textura, la línea, el color y el volumen, y en el teatro de las personas oprimidas, la imagen y el gesto.

En quinto lugar, retomamos las metodologías participativas[34] como estrategias para movilizar dinámicas colaborativas en el espacio del laboratorio. Basándonos en nuestra experiencia previa como dupla formadora de docentes, decidimos adaptar y codiseñar para el laboratorio tres estrategias participativas: la creación colectiva de acuerdos de cuidado, la utilización de instrumentos físicos donde los participantes surgen como agentes para su activación y la planeación de actividades de apertura orientadas por los mismos participantes agrupados en equipos.

Siguiendo a López (2007) las metodologías participativas son propuestas vivenciales útiles para los estudiantes, que también benefician al grupo y a la sociedad en general. Por ejemplo, en el laboratorio, buscamos evocar la reflexión sobre su experimentación como colectivo de docentes y también sobre cómo implementarlas en sus aulas.

Para López (2007), la metodología participativa tendrá los siguientes rasgos: grupal, busca favorecer el intercambio y el contraste de experiencias; crítico, usa como herramientas principales la pregunta y el análisis de lo dado como preestablecido; experiencial, tiene como referente permanente la experiencia personal y la práctica real; procesual, comprende el carácter gradual y continuado de la metodología por medio de la revisión permanentemente; comunicacional, fomenta el diálogo como eje transversal del aprendizaje; constructivo, hace especial énfasis en los pre-saberes de los sujetos, desde donde se cimientan los nuevos conocimientos; y finalmente, implicación activa e

[34] Estas metodologías posibilitan la comunicación tanto entre profesores y alumnos como al interior del grupo de alumnos y promueven el "aprendizaje autónomo y colaborativo para la resolución de problemas específicos más allá de la acumulación de información" (Michel, 2016, p.67).

interactiva, la cual define la metodología desde la necesidad de la implicación cada vez más consciente y responsable de los estudiantes en la dinámica educativa.

Por otra parte, partiendo de nuestro interés común en la construcción de culturas de paz, propusimos conducir la perspectiva participativa del laboratorio hacia la creación de un espacio micropolítico de diálogo y encuentro entre los participantes, sus cuerpos y sus saberes previos, con el objetivo de construir comunidad desde el cuidado mutuo. En este sentido, nos guio la idea de fomentar la comprensión de las diversidades internas como grupo para facilitar la generación de "modos delicados de coexistencia y de creación" (Castro-Carvajal et al., 2023, p.13).

En esta misma dirección, y como sexto punto, recuperamos la visión de la pedagogía comprometida (hooks, 2022) que destaca la importancia de la conversación, especialmente en aulas diversas, debido a que crea un espacio para cada voz y precisa que todas las voces sean escuchadas. De esta manera, si bien buscamos promover la apreciación de la diversidad y la prevención de la discriminación, lo hicimos desde una postura crítica que reconoce cómo se han jerarquizado las diferencias a partir de condiciones estructurales de opresión como el sexismo, el racismo y el clasismo, entre otras.

Esta pedagogía comprometida además se articula con la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 1985) en la que se desatan procesos de reflexión y se cuestiona lo que se ha dado por hecho, proponiendo colectivamente hipótesis o posibles soluciones a problemas sociales. En el caso del laboratorio, partimos de estas pedagogías para favorecer el diálogo y contribuir a la construcción de relaciones horizontales en las cuales los participantes fueran sujetos activos dentro del pacto pedagógico.

Ahora bien, desde esta corriente pedagógica, se reconoce que "en América Latina, particularmente en Brasil, la falta de participación está profundamente enraizada en el

pasado colonial. Paulo Freire se refirió a este fenómeno como la cultura del silencio" (Streck et al., 2024, p.79), entendiendo que existe una cultura dominante que busca autopreservarse manteniendo la desigualdad y la discriminación, y frente a la cual, las estrategias de participación democrática fomentadas desde el ámbito educativo pueden servir como alternativas para la construcción de sociedades más justas.

Por ello, en el laboratorio nos interesó acentuar la dimensión política y comunitaria de los procesos de construcción de cultura de paz buscando generar alternativas de transformación social donde imagináramos otros posibles escenarios comunitarios en los cuales podamos vincularnos de forma respetuosa, ética y comprensiva.

En definitiva, para el desarrollo del laboratorio como dupla docente diseñamos cuatro sesiones, cada sesión con una duración de cuatro horas, para un total de 16 horas de intervención, el cual fue el tiempo definido por la coordinadora del departamento de Portugués para la formación docente en el espacio intersemestral. El diseño del laboratorio se fundamentó en la pregunta de exploración: ¿cómo a través de un laboratorio artístico interdisciplinar se puede promover la construcción de culturas de paz con un grupo de docentes, estudiantes y administrativos del nivel educativo superior?

Por otro lado, como preparación del laboratorio, acordamos apoyarnos en el trabajo de recolección de información en audios, imágenes y videos. También, creamos un Google Forms dirigido a los participantes que incluyó preguntas sociodemográficas y un espacio para que subieran una imagen significativa que fue utilizada el día que realizamos arte textil. Enviamos el formato previamente a la ejecución del laboratorio por medio de la coordinadora del Departamento de Portugués de la ENALLT.

En la organización del laboratorio además construimos listas de reproducción musical para compartir en los momentos de danza, arte textil y música corporal, así como

durante la llegada de los docentes, en los descansos y al finalizar las sesiones, a un volumen moderado. Asimismo, creamos presentaciones con diapositivas para los momentos de contextualización, las cuales fueron enviadas luego a los docentes como síntesis de cada sesión, junto con textos e insumos clave de los temas trabajados. También adquirimos los materiales necesarios y gestionamos los apoyos logísticos que requeríamos para llevar a cabo el laboratorio en las instalaciones de la ENALLT.

Igualmente, establecimos algunas pautas y claves para la facilitación: primero, abordar el hacer artístico indagando sobre las materialidades y sensibilidades, orientar la atención a la consciencia corporal, acentuar en los procesos de creación, más que en los resultados y favorecer la toma de decisiones de las participantes durante el laboratorio; segundo, revelar para los docentes la reflexión metodológica sobre nuestra manera de facilitar el laboratorio mientras lo íbamos llevando a cabo; tercero, indagar sobre sus saberes previos; cuarto, recordar la posibilidad de usar los instrumentos participativos[35] para que plasmaran sus reflexiones durante las sesiones; y quinto, plantear en los momentos de salida al descanso la posibilidad de escribir sus reflexiones en apuntes o bitácoras personales. Además, preparamos la validación y contención de situaciones fortuitas, proyectando que una persona continuara orientando el laboratorio mientras la otra podría contener individualmente.

Por último, pensamos nuestro trabajo como dupla docente en el laboratorio como un ejercicio de experimentación como facilitadores con lenguajes artísticos. Esto, con miras a

[35]Los instrumentos de participación son herramientas que, mediante la escritura, permiten a las participantes reflexionar y construir conocimiento sobre su propia experiencia, a través de la palabra escrita, en un acto de participación y co-aprendizaje. En nuestro recorrido en formación docente, hemos implementado distintos instrumentos de participación, para este caso retomamos “Me cayó el 20” de un taller realizado en el marco de la Línea de la Maestría y sumamos “El preguntón” que habíamos utilizado en ocasiones anteriores, en Colombia.

futuros espacios académicos y profesionales en los cuales poder multiplicar lo aprendido, pero también explicitar la metodología para avanzar hacia la formación de formadores. Respecto a la postura ético política, reafirmamos la necesidad de promover la reflexión sobre la construcción de culturas de paz en las prácticas docentes a partir de un enfoque sensible a las dinámicas de poder y opresión históricamente estructuradas en las sociedades latinoamericanas.

### *2.2 Desarrollo de las Sesiones*

Construimos las planeaciones partiendo de consignas que orientaron el desarrollo de cada sesión. Asimismo, elaboramos las actividades con base en preguntas sobre qué cualidades de los lenguajes artísticos se querían explorar y cómo se querían explorar o mediante qué formas. Por ejemplo: ¿Qué explorar? Imagen y gesto corporal. ¿Cómo? Con una imagen corporal colectiva. Teniendo como resultado la pregunta, ¿cómo realizar una escena de teatro imagen a partir de la idea de cuerpos diversos que se relacionan en un territorio?

***

*Las planeaciones que se encuentran a continuación muestran cómo se desarrolló finalmente el laboratorio y son fruto de la revisión constante realizada durante los cuatro días de duración del mismo. Durante esa semana nos reunimos con Daniela al final de cada sesión para ajustar el día que seguía, y además, una vez terminadas todas las sesiones realizamos el ajuste general del laboratorio a partir de las anotaciones que tenía cada integrante de la dupla, por lo cual, las planeaciones son producto de múltiples reajustes. Además, desde mi perspectiva personal, este proceso implicó una experiencia corporal y afectiva intensa en la cual al finalizar cada jornada y cada momento de revisión me sentía físicamente cansado, pero al mismo tiempo satisfecho por los ajustes logrados.*

*De esta manera, estos espacios de revisión permitieron tanto reorganizar y reorientar el laboratorio, como decantar y procesar lo vivido.*

***

A continuación, se presenta el planteamiento general del laboratorio (ver Tabla 1) y más adelante, el detalle de cada sesión.

**Tabla 1.**

*Planteamiento general del laboratorio*

| Día | Actividades | Tiempos |
|---|---|---|
| 1 | 1. Apertura y Encuadre del Laboratorio | 1 Hora |
| | 2. Danza y Postura de Enraizamiento | 35 Minutos |
| | 3. Teatro Imagen de Cuerpos Relacionados | 25 Minutos |
| | 4. Contextualización del Día | 50 Minutos |
| | 5. Planeación de Actividades de Apertura | 40 Minutos |
| | 6. Cierre del Día | 10 Minutos |
| | Consigna: realizar el encuadre operativo y metodológico del laboratorio, y contribuir a la construcción de cultura de paz como grupo a través del diálogo, la danza y la imagen escénica, reconociendo la diversidad de diversidades corporales y territoriales. | |
| 2 | 1. Actividad de Apertura Orientada por los Docentes | 35 Minutos |
| | 2. Transferencia de Imágenes Significativas | 70 Minutos |

| | | |
|---|---|---|
| | 3. Bordado Acentuando o Incluyendo Elementos<br><br>4. Contextualización y Lectura de Obras | 1 Hora y 20 Minutos<br><br>30 Minutos |
| | Consigna: explorar, a través del arte textil, las experiencias corporales y afectivas que emergen en el hacer, reconociendo cómo estas inciden en la construcción de vínculos y, al mismo tiempo, cómo las prácticas textiles, en su dimensión política, permiten visibilizar y cuestionar experiencias de discriminación en clave interseccional. | |
| 3 | 1. Actividad de Apertura Orientada por los Docentes<br><br>2. Música Corporal<br><br>3. Exploración de Historias Fuera del Salón<br><br>4. Contextualización y Lectura de Obras | 35 Minutos<br><br>1 Hora<br><br>1 Hora y 10 Minutos<br><br>40 Minutos |
| | Consigna: experimentar la música corporal como un lenguaje para expresarnos y vincularnos como grupo, y aproximarnos a la experiencia de discriminación por migración, raza y género. | |
| 4 | 1. Actividad de Inicio Orientada por los Docentes<br><br>2. Juego de Diálogo para la Paz<br><br>3. Montaje Colectivo de Teatro Imagen<br><br>4. Cierre del Laboratorio | 35 Minutos<br><br>30 Minutos<br><br>1 Hora y 30 minutos<br><br>1 hora |
| | Consigna: reconocer el teatro de las personas oprimidas como un lenguaje para | |

| | |
|---|---|
| | imaginar y representar colectivamente acciones cotidianas de transformación frente a situaciones de discriminación, y reflexionar sobre cómo integrar la construcción de culturas de paz desde las artes en nuestra práctica docente. |

### 2.2.1 Día Uno.

Consigna: realizar el encuadre operativo y metodológico del laboratorio, y contribuir a la construcción de cultura de paz como grupo a través del diálogo, la danza y la imagen escénica, reconociendo la diversidad de diversidades corporales y territoriales.

Al inicio:

1. Ubicamos la mesa de materiales (papeles de acuerdos, marcadores, hojas blancas, lapiceros).
2. Ubicamos la mesa de acuerdos (planta, vaso, vela).
3. Pegamos con cinta y tijeras los instrumentos de “El preguntón” y “Me cayó el veinte”.
4. Conectamos el PC, los parlantes y reproducimos la lista de música.
5. Preparamos los audios descargados para la práctica de danza y las diapositivas del momento de contextualización.
6. Tomamos la fotografía inicial de cómo empezó el salón.

***Actividad 1. Apertura y Encuadre del Laboratorio (1 Hora).***

1. En círculo (5 min).
    - Dimos la bienvenida, nos presentamos brevemente como dupla docente y como estudiantes colombianos de la MDE de la UPN en convenio con el CENART. Agradecimos al Departamento de Portugués de la ENALLT y socializamos los horarios y descansos de las sesiones.

- Encuadramos el laboratorio como proyecto de investigación e intervención de maestría para la construcción de culturas de paz desde las artes.
- Preguntamos a los participantes si estaban de acuerdo con grabar en audio algunos espacios de conversación y tomar fotos y videos como registro de las prácticas y producciones que se realizaran, cuyo uso sería únicamente como recurso al interior de la investigación.
- Observamos y consultamos si alguien tenía alguna dificultad de movimiento.

2. Práctica de aterrizaje y presentación (15 min).
    - Caminamos reconociendo el espacio, nos fuimos estirando, nos saludamos con la mirada, con un guiño de ojo, con el antebrazo, con la cadera, con los pies y nos ubicamos en un lugar donde nos sintamos cómodas (5 min).
    - Realizamos una pausa breve: atención a los sentidos (sonidos, gusto, olfato, sensación térmica), respiración de limpieza, hicimos un escaneo general de nuestro cuerpo como un todo, ¿cómo estaba nuestro cuerpo? ¿cómo llegó a este espacio? (5 min).
    - Pensamos individualmente en algo que nos gustara mucho hacer, ¿cómo lo expresamos con el cuerpo, que movimientos haríamos? y exploramos cada una (5 min).
3. Presentación personal (15 min).
    - Volvimos al círculo y realizamos la presentación con nombre, pronombre y gesto de lo que nos gustaba hacer, primero se moduló y repetimos el gesto una vez todas, por ejemplo, “él es Julián y le gusta”, después repetimos con el otro facilitador y después con cada participante.

4. Acuerdos de paz e instrumentos participativos (25 min).
    - Enmarcamos la conversación sobre la importancia de realizar acuerdos de cuidado para la cultura de paz al iniciar el laboratorio, los cuales nos servirían para los cuatro días de taller. ¿Qué tipos de acuerdos han elaborado en sus espacios educativos?
    - Les pedimos organizarnos en grupos de máximo cuatro personas. Cada grupo recibió una tira de papel kraft para contestar a la pregunta: ¿qué acuerdo de cultura de paz podríamos generar para este laboratorio? Indicamos que por grupo se construyera un acuerdo y se proporcionó el tiempo para realizar los acuerdos en los grupos (10 min).
    - Cada grupo compartió su acuerdo en plenaria y a continuación se pegaron los acuerdos en la pared al lado de la mesa, donde indicamos que nos estaban acompañando algunos seres como una planta, el agua y el fuego (10 min).
    - Compartimos que realizaríamos como grupo el seguimiento de los acuerdos conforme terminara e iniciara cada sesión. Compartimos que además de los acuerdos también se encontraban dos instrumentos participativos diseñados para que interactuaran con ellos libremente y los activaran cuando lo desearan: “El preguntón” en el que podíamos escribir preguntas que nos surgieran o “Me cayó el veinte” en el que podíamos escribir descubrimientos que halláramos (5 min).

***Actividad 2. Danza y Postura de Enraizamiento (45 Minutos).***

*¿Qué explorar? Propiocepción y ritmos: fluido, staccato, caos, lírico y quietud* [36]. *¿Cómo? Con ritmos de la música de raíz afrobrasileña*[37]. *¿Cómo explorar la diversidad de ritmos afrobrasileños como capoeira, samba, jongo y forró a través del movimiento libre? ¿Cómo se puede experimentar el enraizamiento a partir de la danza?*

1. Hicimos una práctica de consciencia corporal. Revisamos nuestra postura, llevamos los hombros atrás y abajo, imaginamos un hilo que nos jala hacia el cielo y estira suavemente nuestra columna, y llevamos la conciencia a nuestro cuerpo como un todo, en una sola imagen. ¿Cómo estás parada en este momento? ¿Qué partes del pie están apoyadas en el suelo, como sostienen las piernas y la cadera al resto del cuerpo? (5 min).
2. Sonó la música con el ritmo fluido de *Guerreiro Do Quilombo y Luta e Brinca (Capoeira)*. Cruzamos los brazos sobre los hombros para empezar a mover nuestro cuerpo únicamente de la cadera hacia abajo, luego movimos solo de la cintura hacia arriba, y luego solo la cadera. (5 min).
3. Cambió la música hacia el ritmo staccato de *Baiao Destemperado (Samba).* A continuación, nos empezamos a mover libremente por el espacio y fuimos sintiendo

[36] Siguiendo a Roth (2010) la danza es una forma inmediata para expresar los ritmos esenciales de cada cuerpo, y por ello, en su práctica tiene la intención de que las personas descubran su propia expresión. En este sentido, nos propusimos aperturar la exploración de la danza desde la espontaneidad y la experimentación. En este caso retomamos de Roth (2010) su visión de cinco ritmos: fluido, staccato, caos, lírico y quietud, para diseñar la actividad de danza basada en ritmos populares y afro de Brasil. "El ritmo fluido y circular semejante al tai chi o a avanzar a través de la miel, lento, melifluo, elegante; los movimientos bruscos, definidos, sincopados y semejantes al karate, correspondientes al staccato; el estallido salvaje, tribal, descontrolado y carnavalesco del caos; la danza liviana, diáfana y etérea de la fase lírica; y la dialéctica entre movilidad e inmovilidad, similar a la del mimo, que constituye la quietud dinámica" (p.47).

[37] Además de los ritmos derivados de las tradiciones afrobrasileñas del capoeira y el samba, durante la investigación exploré otros géneros de música popular brasileña y de pueblos originarios como: forró, jongo, ciranda, maracatú, cantos sagrados amazónicos, carimbó, manguebeat, samba-rap, samba-reggae, funk, tropicalismo y artistas contemporáneos. Algunos de los cuales incluimos en el desarrollo de esta actividad y también como fondo en las actividades de arte textil y en los momentos de receso.

qué movimientos nos proponía hacer la música. (1) ¿Qué movimientos me invita a hacer? Después seguimos (2) la mano y los movimientos que pueden surgir desde ahí, después seguimos (3) ambas manos, (4) un codo, (5) ambos codos, (6) la cadera, (7) una pierna, (8) ambas piernas. Jugamos con las (9) alturas y nuestra kinesfera o límite (10) hacia adelante y atrás, (11) hacia los lados, (12) en diagonales (5 min).

4. Cambió la música hacia el ritmo caos de *Jatobá, Pé de Calcada, O Circo do Seu Bidu y José (Forró).* Realizamos una pausa y modelamos juntes que íbamos a buscar una pareja, a taparnos los ojos con las manos y jugar con la mirada descubriéndonos de a pocos con la otra persona. Después cambiamos de pareja y nos encontramos con otra persona, realizamos otra pausa y modelamos cómo hacer un acuerdo de cuidado para explorar juntes. Elegimos qué persona iba a empezar y con hilos imaginarios que salían desde diferentes partes del cuerpo invitamos a explorar otros movimientos a la pareja, y después viceversa, al final agradecimos (10 min).
5. Cambió la música hacia el ritmo lírico de *Preta Velha Jongueira (Jongo).* Volvimos a caminar solos y exploramos movernos libremente con el ritmo durante un momento. Revisamos nuestra respiración, ¿cómo está nuestro cuerpo? ¿qué sucedió en el encuentro con las otras? Después, buscamos un espacio donde nos sintiéramos cómodas y en ese lugar imaginamos que ahora salían hilos desde nuestros brazos, piernas, cabezas y troncos que fueran en distintas direcciones hacia la tierra. Empezamos a buscar la quietud ¿qué postura me invitan a hacer esos hilos? ¿de qué manera se enraíza mi cuerpo vivo en este territorio? y fuimos buscando terminar

con una imagen estática que fuera nuestra postura de enraizamiento. Indicamos que recordáramos dicha postura, sintiéndola con el cuerpo (10 min).

6. Volvimos al círculo e hicimos una conversación breve lanzando palabras sobre cómo se sintieron o qué sucedió durante el ejercicio (5 min).

***Descanso (30 Minutos).***

Durante este momento se volvió a reproducir una lista musical a volumen moderado.

***Actividad 3. Teatro Imagen de Cuerpos Relacionados (25 Minutos).***

*¿Qué explorar? Imagen y gesto corporal. ¿Cómo? Con una imagen corporal colectiva. ¿Cómo realizar una escena de teatro imagen a partir de la idea de cuerpos diversos que se relacionan en un territorio?*

1. Recordamos la postura de enraizamiento, para ello podían llevar la atención a la respiración, y llevamos el aire hasta los pies para volver a enraizarnos (5 min).
2. A partir del círculo indicamos que íbamos a conectar nuestras posturas de enraizamiento, reconociéndonos como cuerpos diversos enraizados en un territorio común. Para ello entramos primero el número de personas que eran la mitad del grupo, uno a uno, a compartir nuestras posturas (20 min).
    - Primero modelamos como dupla cómo entrar al centro del círculo y relacionar nuestras posturas de enraizamiento.
    - A continuación, pedimos que una persona entrara y compartiera su postura. Después solicitamos que entrara otra persona y conectara o relacionara su propia postura con la postura que estaba proponiendo la persona que estaba en el centro. Y así sucesivamente fueran entrando uno a uno, el número de

personas que determinaran la mitad del grupo, hasta formar una imagen colectiva.

- Después pedimos a los participantes que sostuvieran un momento más su postura mientras las personas que no entraron podían dar una vuelta y observar, y dijimos palabras de lo que nos evocaba esta imagen colectiva.
- Después indicamos que entraran a compartir sus posturas las personas faltantes de la otra mitad del grupo, hasta formar una imagen colectiva y repetimos la observación y el compartir de palabras.

3. Volvimos al círculo y abrimos el espacio para algunas participaciones sobre lo que observaron y sintieron como participantes y observadores. Describimos las imágenes como cuerpos diversos enraizados en un territorio común (5 min).

***Actividad 4. Contextualización del Día (30 Minutos).***

1. Presentamos el mapa de Brasil y compartimos la pregunta: ¿qué conocen sobre los diversos ritmos y tradiciones que escuchamos hoy, de su historia, de sus raíces y de los territorios de donde provienen? (15 min).
2. Compartimos la dispositiva donde se recapitulaban las experiencias del día.
3. Compartimos las diapositivas de: construcción de culturas de paz desde las artes, lenguajes artísticos y metodologías participativas desde donde se desarrollaba el laboratorio (15 min).

***Actividad 5. Planeación de Actividades de Apertura (40 Minutos).***

1. Formamos tres grupos e indicamos que en cada grupo íbamos a practicar la escucha activa y el trabajo en equipo para planear una actividad breve de apertura de los tres días restantes del laboratorio, de máximo 15 minutos, cuya temática fuera la cultura

de paz, y en la que podían involucrar el movimiento, el diálogo, la lectura o el juego. Se compartió la diapositiva de fondo en este momento (20 min).

2. Al finalizar acordamos el cronograma de participación de cada grupo (5 min).

***Actividad 6. Cierre del Día (15 Minutos).***

1. Compartimos una hoja a cada participante y se les preguntó ¿qué se llevan de hoy para su práctica docente? (10 min). Reproducimos una lista musical y les solicitamos que caminaran libremente por el espacio, realizamos pausas en las cuales invitamos a la persona que quisiera a compartir sus respuestas.
2. Para finalizar solicitamos acercarnos a los acuerdos y marcar un trazo con color negro en el acuerdo que creíamos se vivenció más durante el día y un trazo con color verde en el que podría estar más presente (5 min).

**2.2.2 Día Dos.**

Consigna: explorar, a través del arte textil, las experiencias corporales y afectivas que emergen en el hacer, reconociendo cómo estas inciden en la construcción de vínculos y, al mismo tiempo, cómo las prácticas textiles, en su dimensión política, permiten visibilizar y cuestionar experiencias de discriminación en clave interseccional.

***Actividad 1. Actividad de Apertura Orientada por los Docentes (35 Minutos).***

1. Los docentes realizaron la actividad que habían planeado, en la cual profundizaron en la conversación y el diálogo abriendo un espacio para experimentar diferentes géneros musicales, buscando llegar a acuerdos de respeto entre los gustos de los participantes. En dicho momento les recomendamos que eligieran del grupo una persona que fuera Guardiana del tiempo para respetar los 15 minutos de la actividad (20 min).
2. Después de la actividad reflexionamos brevemente sobre:

¿qué elementos vinculados a la cultura de paz identificamos en la propuesta? ¿cómo fue el proceso para desarrollar esta actividad de inicio para los integrantes del grupo que la realizó? (10 min).

3. Conversamos sobre los acuerdos más presentes y por fortalecer, observamos, hicimos una lectura rápida (5 min).

***Actividad 2. Transferencia de Imágenes Significativas (70 Minutos).***

*¿Qué explorar? La forma y la textura ¿Cómo? Con la manipulación de materiales como tela, acetato, esponja y thinner acrílico. ¿Cómo explorar la composición de imágenes a partir de la transferencia a un soporte bidimensional?*

1. Dispusimos las fotografías e imágenes impresas en acetato que los participantes enviaron previamente, y las ubicamos como una galería de imágenes en la mesa, formando un círculo.
2. Les invitamos a recorrer el espacio, observarlas, identificar su fotografía y al finalizar tomarla (5 min).
3. Conversamos por parejas a partir de la pregunta: ¿cuál es la historia de la imagen? Indicamos que cuidaran el tiempo para que ambas personas pudieran compartir, cada persona tenía 5 minutos para compartir (10 min).
4. Dispusimos en la mesa los materiales para la transferencia: tela base, tela bordado, cuchara, pedazos de cinta, spray, thinner, estopa, acetatos de diversidad vegetal, lápices, toallitas húmedas y bastidores para medir la ubicación de la transferencia.
5. Invitamos a las participantes a ubicarse en una mesa, en la que encontrarían los materiales dispuestos para transferir la fotografía y les pedimos que se pusieran el tapabocas.

6. Hicimos énfasis en el proceso mientras se experimentaba con esta materialidad.
7. Realizamos una breve introducción a la técnica modelando el uso de los materiales, ubicando la tela de soporte sobre la que se iba a trabajar, posteriormente la tela sobre la que se iba a transferir y el bastidor para ubicar la imagen. Con ayuda de la esponja humedecimos con thinner acrílico la tela sobre la que se iba a transferir y fijamos el acetato de la imagen significativa, teniendo en cuenta que el lado opaco fuera sobre la tela, con un trozo de cinta, por último repujamos el acetato con ayuda de una cuchara y lo retiramos. Repetimos la acción con los acetatos de la diversidad vegetal. Estos fueron extraídos del documento Flora Brasilica de Frederico Carlos Hoehne, ecólogo y biólogo nacido en Minas Gerais. Señalamos la práctica como posibilidad para acercarnos a la diversidad humana y no humana, anclada al territorio (15 min).
8. Iniciamos la práctica de transferencia de las imágenes, teniendo en cuenta que se transfiriera con el lado opaco hacia abajo de la tela, teniendo música de fondo de raíces afrobrasileñas, tema que se retomaría al finalizar el día, y recordando la reflexión sobre la conciencia corporal ¿qué pasaba con mi cuerpo mientras hacía la transferencia? ¿cómo percibía mi postura, estaba enraizada? ¿cómo me estaba relacionando con los materiales? Usamos los lápices para afinar o complementar la imagen (30 min).
9. Al terminar la transferencia, les pedimos que la observaran y pensaran en las siguientes preguntas para intervenir la tela por medio del bordado: ¿qué elementos podía resaltar de la transferencia que realicé? ¿qué otros trazos o figuras simples podría tener esta transferencia? (5 min).

10. En caso de querer agregar algún elemento adicional a la imagen transferida las invitamos a que dibujaran o trazara líneas a lápiz de lo que quisieran bordar. Hicimos énfasis en lo simple de lo que se fuera a dibujar sobre la tela (5 min).

***Descanso (30 Minutos).***

En el descanso ubicamos bastidor, hilos, agujas, tijeras, ensartadores. Dispusimos en cada silla, la tela transferida y organizamos las sillas en círculo.

***Actividad 3. Bordado Acentuando o Incluyendo Elementos (1 Hora y 20 Minutos).***

*¿Qué explorar? La línea, el color, el volumen y la textura ¿Cómo? Con puntadas básicas de bordado y explorando la materialidad del hilo ¿Cómo intervenir la composición de imágenes transferidas por medio del bordado con hilo?*

1. Abrimos con la pregunta ¿alguien ha bordado antes?
2. Volvimos a las mesas para la exploración corporal con la materialidad del hilo. Este ejercicio lo hicimos todas al tiempo. Seleccionamos un color con el que íbamos a iniciar el bordado. Tomamos el hilo, indicamos que se saca por la parte del número, no lo forzamos, medimos el hilo con el tamaño del brazo extendido hasta el corazón y lo cortamos, llevamos el hilo en círculo hacia el cuerpo sosteniéndolo de los extremos, lo llevamos del cuerpo hacia el frente, "peinamos el hilo", respiramos mientras continuamos la exploración (5 min).
3. Compartimos agujas y ensartadores, explicamos cómo usarlos. Esperamos a que todas tuvieran el hilo ensartado y con el nudo al final. Modulamos tres puntadas básicas: punto atrás, puntada partida y cadeneta. Expusimos el muestrario (10 min).
4. Bordamos individualmente con las puntadas aprendidas teniendo música de fondo de raíces afrobrasileñas. Recordamos la reflexión sobre la consciencia corporal en el

momento del bordado y mientras bordan se conversó sobre la pregunta: ¿qué historia de bordado o textil conocían o habían vivido? (40 min).

5. Ubicamos los bordados hasta donde hayan avanzado en una galería en la mesa y observamos las obras. Abrimos la conversación para escuchar algunas palabras o frases cortas sobre lo que sucedió durante la experiencia (15 min).
6. Tomamos una foto colectiva con los bordados.

***Actividad 4. Contextualización y Lectura de Obras (30 Minutos).***

1. Proyectamos la diapositiva de Contextualización.
2. Nos organizamos por parejas y compartimos algunos extractos impresos de las autoras Andrea Giunta y Mara Viveros para introducirnos a la obra de Rosana Paulino y a la noción de interseccionalidad. Les solicitamos leerlos en pareja e ir conversando al respecto (10 min).
3. Antes de conversar sobre lo que leyeron, presentamos los trabajos artísticos de Rosana Paulino proyectados a través de diapositivas. Anclamos con la idea de interseccionalidad (10 min). Preguntamos si ¿alguien ya conocía a esta artista?
4. Abrimos la conversación sobre lo que les evocaba la obra, los textos y las experiencias del día en torno a la construcción de culturas de paz (15 min).
5. Para finalizar solicitamos acercarnos a los acuerdos y marcar un trazo con color negro en el acuerdo que creíamos se vivenció más durante el día y un trazo con color verde en el que podría estar más presente (5 min).

### 2.2.3 Día Tres.

Consigna: experimentar la música corporal como un lenguaje para expresarnos y vincularnos como grupo, y aproximarnos a la experiencia de discriminación por migración, raza y género.

Nota: para este día solicitamos a los participantes llevar ropa y zapatos cómodos, bloqueador solar, gafas, agua, gorro o sombrero, sombrilla, entre otros que requieran para estar cómodos en el momento de exploración fuera del aula.

***Actividad 1. Actividad de Apertura Orientada por los Docentes (35 Minutos).***

1. Los docentes realizaron la actividad de apertura, en la cual cada persona performó una figura o imagen con su cuerpo, la cual el grupo repitió, a continuación indicaron que se fueran uniendo figuras hasta terminar con una figura colectiva desde la cual se buscó reflexionar acerca de la convivencia al interior del grupo (20 min).
2. Después de la actividad reflexionamos brevemente sobre: ¿qué elementos vinculados a la cultura de paz identificamos en la propuesta? ¿cómo fue el proceso para desarrollar esta actividad de inicio para los integrantes del grupo que la realizó? (10 min).
3. Conversamos sobre los acuerdos más presentes y por fortalecer (5 min).

***Actividad 2. Música Corporal (50 Minutos).***

*¿Qué explorar? Timbre de sonoridades corporales, voz, pulso y ritmo ¿Cómo? Con la exploración del propio cuerpo ¿Cómo apreciar la diversidad musical con ejercicios de música corporal?*

1. Nos organizamos en círculo y compartimos que íbamos a jugar de diferentes formas a partir de los sonidos que podía producir nuestro cuerpo. Empezamos tocando

libremente nuestro cuerpo para generar diferentes sonidos y escuchar con atención cómo sonaban, podíamos jugar con las texturas de la piel, del cabello, de la ropa, la voz. A continuación, realizamos un calentamiento de voz corto con consonantes (r, s) y vocales (o, u) siguiendo la mano en el espacio para guiar el sonido (5 min).

2. Después, exploramos con más sonidos corporales repitiendo cuatro veces cada uno: palma grave, palma común, palma estrella, palma invertida, pecho, muslos, pisada, chasquidos, cajita de boca, casita de boca, gotita (10 min).
3. Nos vinculamos con el juego de la flecha, Tum (pisada) - Chis (chasquido) - Pa (palmada), enviando la energía a otra persona al interior del círculo, teniendo cuidado de mirar a la persona a los ojos para que reconociera que le íbamos a enviar la energía (5 min).
4. Compartimos el juego el eco: una facilitadora modeló un ritmo dos veces y pedimos repetirlo todas juntas como grupo, después otra facilitadora modeló un ritmo diferente dos veces y lo repetimos todos, a continuación se preguntó ¿quién quiere compartirnos otro ritmo?, repetimos todas juntas el ritmo y así sucesivamente jugamos algunas rondas (10 min).
5. Compartimos opciones de ritmos básicos derivados del rock y del funk para jugar e improvisar después con música de fondo (20 min).
    - Opción 1. Tum (pecho), Chi (chasquido), Pa (palmada), Chi (chasquido).
    - Opción 2. Tum (pisada), Pa (palmada), Tum (pisada derecho), Tum (pisada izquierda), Pa (Palmada).
    - Opción 3. Tum (pisada), Pa (palmada), Tum (pisada derecha), Tum (pisada izquierda), Pa (Palmada). Tum (pisada derecha), Tum (pisada izquierda), Pa

(palmada), Pa (palmada), Tum (pisada derecha), Tum (pisada izquierda), Pa (palmada).

- Opción 4. Taca Taca (muslos), Teque Teque (abdomen), Toco (pecho), Pa (palmada).
- Se reprodujo la canción *TÁ NA RODA - Barbatuques part. Naná Vasconcelos* e invitamos a explorar libremente con los ritmos compartidos o improvisar si gustaban con cualquier sonido corporal o de voz. Después rompimos el círculo y también probamos a conectarnos con los sonidos de otros.

***Descanso (30 minutos).***

Los invitamos a encontrarnos después del descanso en la entrada de la ENALLT.

***Actividad 3. Exploración de Historias Fuera del Salón (55 Minutos).***

1. Compartimos que en esta actividad el propósito era transitar por el territorio de la UNAM de manera que pudiéramos reconocer de una forma diferente a los seres humanos y no humanos que la habitaban. Como inicio de la exploración realizamos un estiramiento, calentamiento y atención a la consciencia de la respiración (5 min).
2. Cerramos los ojos, narramos la historia de la semilla de la Ceiba que viajaba por el aire, y como parte de la visualización lanzamos la pregunta: ¿por cuáles territorios he viajado y cómo me he sentido en esos territorios?, esperamos un momento y abrimos los ojos lentamente (5 min).
3. Entregamos la siguiente guía de exploración que incluía tres indicaciones, la leímos entre todo el grupo y salimos a realizar el recorrido, teniendo en cuenta no ir tan lejos para que pudiéramos regresar al salón en el tiempo indicado (25 min).

- Elige una persona que veas durante el recorrido e imagina ¿cuál puede ser su historia? ¿de qué lugar proviene? Y escribe brevemente las respuestas en la guía.
- Elige una vida no humana e imagina ¿cómo puede ser la experiencia de esa vida no humana? Y escribe brevemente las respuestas en la guía.
- En el tiempo de exploración aprovecha para llevar la atención a los sentidos: la vista (colores, formas), el oído (sonidos del ambiente, del propio cuerpo), el olfato, el gusto, el tacto y la propiocepción (consciencia de los pasos, de cómo se apoyan los pies en el suelo, cómo es el caminar, cómo es la postura del cuerpo, de la cadera, la espalda).

4. Al volver de la caminata, modelamos en dupla el ejercicio de escucha atenta y de devolución con sonidos. Indicamos que como ejercicio para intercambiar sus creaciones y entrenar la escucha atenta, íbamos a compartir por parejas las historias que crearon, primero una persona narraba y la otra persona le devolvía la historia con sonidos corporales, improvisando sobre lo que escuchó, y después al contrario (10 min).
5. Como cierre compartimos en círculo entre todos “yo escuche qué”, había una persona que estaba por tomar una decisión importante sobre un viaje a otro país y pensaba en ello… había un árbol que tenía muchos años expandiendo sus raíces… Inicialmente modelamos como dupla docente y de forma rápida, a continuación, invitamos a que pasaran al centro con una pareja distinta a la que estaban, y realizamos varias rondas (10 min).

***Actividad 4. Contextualización y Lectura de Obras (50 Minutos).***

1. Presentamos la obra SACI (2022) de Paulo Nazareth, y les pedimos a los participantes que compartieran una lluvia de ideas sobre lo que les evocaba la obra a partir de la pregunta tomada de la guía del Lincoln Center (2012): si este trabajo artístico fuera una metáfora de algo, ¿qué podría ser? (5 min).
2. Presentamos los trabajos artísticos de Paulo Nazareth proyectados a través de diapositivas. Se reprodujo el videoperformance "Para cuando ellos me busquen en el desierto" del año 2013, desde el inicio hasta el minuto 2:00 y después desde el minuto 10:00 hasta el final. También, vinculamos la reflexión sobre la migración con la noción de interseccionalidad que habíamos compartido en la sesión anterior con relación a la obra de Rosana Paulino (10 min).
3. Compartimos hojas blancas y realizamos la pregunta ¿Qué te evocan las obras y las experiencias del día de hoy? Recogimos las respuestas y escuchamos algunas intervenciones de los docentes (10 min).
4. Los invitamos a caminar por el espacio con comandos opuestos y después sacudiendo el cuerpo para soltar (5 min).
5. Cerramos el día compartiendo la canción Simamaka: sima (chasquido) makaa (chasquido), sima (chasquido) makaa (chasquido), ruka (pecho derecho) ruka (pecho izquierdo) ruka (muslo derecho, muslo izquierdo), sima (pisada derecha) ma (pisada izquierda) kaa (palmada), tembea (chasquido), kimbia (chasquido), tembea (chasquido) kimbia, (chasquido), ruka (pecho derecho) ruka (pecho izquierdo) ruka (muslo derecho, muslo izquierdo), sima (pisada derecho) ma (pisada izquierda) kaa (palmada). A continuación se comparte la traducción aproximada del swahili: de pie, sentados, de pie, sentados, salta, salta, salta, de pie, sentados, camina, corre, camina, corre, salta, salta, salta, de pie, sentados (5 min).

6. Para finalizar solicitamos acercarnos a los acuerdos y marcar un trazo con color negro en el acuerdo que creíamos se había vivenciado más durante el día y un trazo con color verde en el que podría estar más presente (5 min).

### 2.2.4 Día Cuatro.

Consigna: reconocer el teatro de las personas oprimidas como un lenguaje para imaginar y representar colectivamente acciones cotidianas de transformación frente a situaciones de discriminación, y reflexionar sobre cómo integrar la construcción de culturas de paz desde las artes en nuestra práctica docente.

***Actividad 1. Actividad de Apertura Orientada por los Docentes (30 Minutos).***

1. Los docentes realizaron la actividad, en la cual imitamos entre todo el grupo emociones que algunos participantes al azar iban compartiendo por medio de gestos y posturas, después de varias rondas dirigieron la conversación hacia la reflexión sobre el buen trato al interior del grupo (20 min).
2. Después de la actividad reflexionamos brevemente sobre: ¿qué elementos vinculados a la cultura de paz identificamos en la propuesta? ¿cómo fue el proceso para desarrollar esta actividad de inicio para los integrantes del grupo que la realizó? (10 min).

***Actividad 2. Juego de Diálogo para la Paz (50 Minutos).***

1. Calentamiento: caminamos mirándonos a los ojos, caminamos mirando y dirigiéndonos a un punto fijo, al llegar, elegimos otro punto en el horizonte para dirigirnos hacia él y así sucesivamente con varios puntos; caminamos con comandos opuestos, después practicamos suspiros de alivio (5 min).

2. Compartimos la indicación: Barquitas de a 4, Barquitas de a 2, Barquitas de a 6. De esta forma nos organizamos en dos grupos, acompañados cada uno por un facilitador (5 min).
3. En cada grupo jugamos “Pido la palabra por la paz” repartiendo las tarjetas al azar e indicando que íbamos a tener 2 minutos por persona para contestar. Cada una de las personas sacó una tarjeta y se realizaron las rondas respectivas para que todos participaran (15 min).
4. Realizamos la pregunta: ¿qué rescatan para la construcción de culturas de paz del ejercicio anterior? Escuchamos algunas intervenciones. También compartimos que a continuación íbamos a hacer una práctica de teatro de las personas oprimidas que nos permitiera generar alternativas de transformación a situaciones de opresión y discriminación (5 min).
5. En cada grupo, las invitamos a acercarse a un papelógrafo para contestar la pregunta que se encontraba allí y que se reproduce a continuación. Dispusimos marcadores para que libremente escribieran sus aportes (10 min).
    - ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?
6. Recuperamos las respuestas plasmadas en cada papelógrafo y elegimos entre todas una historia con la que queríamos trabajar. En esta actividad propusimos dos opciones para que el grupo seleccionara la situación que quería trabajar, por una parte, la conversación y decisión por consenso y por otra parte, un ejercicio donde las personas se acercaban y tocaba el hombro de quien escribió la situación que querían trabajar, en ese caso se contaba quien tenía más manos sobre su cuerpo y se elegía esa situación (10 min).

***Descanso (30 Minutos).***

***Actividad 3. Montaje Colectivo de Teatro Imagen (1 Hora y 30 minutos).***

*¿Qué explorar? La imagen y el gesto ¿Cómo? Con la representación de historias que incluyen problemáticas y alternativas de transformación ¿Cómo transformar realidades de discriminación en las aulas e imaginar otras posibles comunidades educativas?*

1. Los invitamos a caminar por el espacio, sacudiendo el cuerpo para soltar, después imaginamos que nuestro cuerpo era un bulto que se desplomaba, una pluma, una montaña, un río (5 min).
2. En círculo compartimos el siguiente juego teatral, donde les compartimos a los participantes que se permitieran explorar a partir de la intuición de su cuerpo, dijimos una palabra, contamos hasta cinco para que la representáramos cada una con el cuerpo, en una imagen estática. Se sugirió utilizar acciones, sentimientos o situaciones por ejemplo: agradecimiento, alegría, siembra, discusión con los vecinos, estar en una fiesta, hacer las paces. Cada ronda elegimos a alguna persona para observar la imagen que propuso. También, les pedimos a los participantes que propusieran palabras o situaciones (10 min).
3. Volvimos a los grupos que organizamos previamente para la práctica de teatro imagen conformada por escena real, escena de transición y escena ideal.
    - En tres minutos los integrantes de cada grupo decidieron qué rol iban a tener en la escena de la historia que seleccionaron como equipo y pensaron en qué postura iban a hacer con su cuerpo para representar la escena real de esta historia. Como facilitadores modelamos rápidamente con nuestros cuerpos posturas intuitivas para sugerirles a los participantes que la imagen de la

escena real que van a formar fuera igualmente intuitiva y lo suficientemente clara y expresiva (5 min).

- Juntamos el grupo y el equipo 1 mostró con sus cuerpos la imagen de la escena real mientras el grupo 2 observó atentamente cuáles eran los personajes de la escena y la situación, el gesto de cada persona, su postura corporal, su ubicación en el espacio y qué nos estaba tratando de transmitir (5 min). El grupo que observó lanzó palabras de lo que les estaba diciendo la escena.
- A continuación, le preguntamos al equipo 2 ¿qué escena de transición podría ayudar a transformar esta escena real hacia una escena ideal pensando en la liberación de las personas discriminadas?, damos un momento para que lo pensaran y solicitamos al equipo 2 que indicando con palabras o solicitando permiso para modificar la postura de los participantes con cuidado y respeto los cuerpos de sus compañeros, mostraran cómo podría ser esa imagen de transición. Se recomendó que la postura fuera lo suficientemente clara y expresiva (5 min).
- El equipo 1 descansó y el equipo 2 mostró con sus cuerpos la imagen de la escena real mientras el equipo 1 observó atentamente cuáles son los personajes de la escena y la situación, el gesto de cada persona, su postura corporal, su ubicación en el espacio y qué nos estaba tratando de transmitir (5 min). El grupo que observó lanzó palabras de lo que les estaba diciendo la escena.
- A continuación, le preguntamos al equipo 1 ¿qué escena de transición podría ayudar a cambiar o transformar esta escena real hacia una escena ideal

pensando en la liberación de las personas discriminadas?, dimos un momento para que lo pensaran y solicitamos al equipo 1 que indicando con palabras o solicitando permiso para modificar la postura de los participantes con cuidado y respeto los cuerpos de sus compañeros, mostraran como podría ser esa imagen de transición. Se recomendó que la postura fuera lo suficientemente clara y expresiva (5 min).

- Tomamos una pausa para caminar por el espacio observándonos y sacudir el cuerpo (2 min).
- Les pedimos a cada equipo que se reunieran para montar la escena ideal, teniendo en cuenta la escena de transición que les propuso el grupo (5 min).
- Pedimos al equipo 1 que compartiera la escena ideal que construyeron. El equipo 2 observó y lanzó palabras de lo que observaba (5 min).
- A continuación, el equipo 2 compartió la escena ideal que construyeron. El equipo 1 observó y lanzó palabras de lo que observaban (5 min).
- Tomamos unas respiraciones de limpieza, sacudimos el cuerpo para soltar y realizamos un ejercicio de tapping[38] tocando suavemente con las yemas la cara y la cabeza, como si fueran goticas de agua. Dimos unos momentos para despejarnos (5 min).
- A continuación, compartimos en plenaria sobre las siguientes preguntas: ¿cómo se sintieron en la experiencia? ¿cómo podríamos llevar estos ensayos de escenas ideales a acciones de la vida cotidiana? teniendo en cuenta que este tipo de teatro y el espacio alterno que crea es un laboratorio para pensar

[38] Conocido como una técnica de liberación sensorial y emocional, la cual consiste en dar suaves golpecitos con las yemas de los dedos en puntos del cuerpo como rostro, cuero cabelludo, hombros y cuello, entre otros.

en cómo podríamos actuar en la vida real ante una situación de discriminación en el aula, que nos preparaba para ello (15 min).

***Actividad 4. Cierre del Laboratorio (35 minutos).***

1. Nos dividimos en dos grupos, recapitulamos juntes el proceso vivido durante los cuatro días de taller y compartimos la pregunta: ¿Qué me llevo de este laboratorio artístico interdisciplinar para construir culturas de paz en mi espacio profesional? (20 min).
2. Brindamos algunos minutos para que los participantes se acercaran a revisar por última vez los acuerdos de cultura de paz y los instrumentos, y escribieran sus aportes (10 min).
3. Tomamos una foto grupal de cierre.
4. Nos movimos y danzamos libremente mientras nos fuimos despidiendo de la experiencia, del espacio y de las otras personas (5 min).

### *2.3 Recabado y Consolidación de la Información*

Después del laboratorio, en concordancia con las preguntas de investigación formuladas, seleccioné la información a profundizar en la etapa del análisis. Para ello partí de la información que habíamos recabado y consolidado junto con Daniela en los siguientes insumos:

1. Participaciones de las docentes en los acuerdos.
2. Papelógrafos sobre situaciones de discriminación.
3. Respuestas por escrito a las preguntas al final del primer y tercer día.
4. Instrumentos participativos del Preguntón y Me cayó el veinte.
5. Grabaciones de audio de los espacios de conversación y reflexión.

6. Fotografías y videos de las experimentaciones con lenguajes artísticos y de las producciones realizadas durante las sesiones.
7. Anotaciones de la bitácora personal de cada integrante de la dupla docente[39].

Inicialmente revisé la información en su totalidad y a continuación me enfoqué en los contenidos vinculados a los lenguajes de la danza y la música corporal. Asimismo, abordé mis intereses teóricos, retomando preguntas como: ¿qué sucedió con la conciencia corporal e intercorporal, y con la conciencia de la respiración durante el laboratorio?, ¿cómo apareció el cuidado en el espacio colectivo?, ¿emergieron nuevas posibilidades micropolíticas y de pensamiento crítico a partir del encuentro con el cuerpo vibrátil?, ¿cómo se desarrolló la exploración, experimentación, creación y reflexión con cada lenguaje artístico y qué aportó para la construcción de culturas de paz?, ¿qué preguntas, descubrimientos y propuestas compartieron los docentes sobre la construcción de culturas de paz?

## Capítulo 3. La Reflexión en Movimiento

***

*En este capítulo profundizo en la perspectiva autoetnográfica crítica, ahondando en mi subjetividad, mis afectos y sensaciones, poniéndolas en diálogo con las experiencias de los participantes, así como, con el lector. Al mismo tiempo, a la vez que desarrollo la narrativa sobre lo ocurrido, construyo un entramado entre las categorías de conciencia corporal e intercorporal, cuidado, y cuerpo vibrátil y micropolítica, como dimensiones que contribuyen a la construcción de culturas de paz.*

[39]En ese momento también realizamos el encuadre final como dupla, conversando sobre algunas preguntas que habíamos planteado de forma previa al laboratorio: ¿cómo fueron las conversaciones, la toma de decisiones y el encuentro entre los participantes?, ¿cómo operó la dupla en la acción durante el laboratorio?, ¿cómo funcionaron las actividades del laboratorio respecto a la vinculación y participación de los docentes, las consignas de cada día, la transición entre lenguajes y los tiempos de ejecución?

***

El capítulo se divide en dos partes, el análisis del primer día del laboratorio, en el cual compartimos la práctica de danza, y el análisis del tercer día, donde realizamos la práctica de música corporal. En ambos casos se dirige la reflexión sobre los lenguajes artísticos hacia su contribución para la construcción de culturas de paz.

### *3.1 Danza*

La noche anterior a la realización del laboratorio, nos encontrábamos con Dani terminando de ajustar los tiempos en los cuales intervendría cada uno con el grupo del laboratorio y culminando detalles de los materiales para la primera sesión. Entonces tenía sensaciones de expectativa y ansiedad, y a la vez de ánimo por poder realizar por fin el esperado laboratorio al cual habíamos dedicado una gran cantidad de tiempo de planeación durante el semestre que cursábamos.

Aunque tenía la intuición, por experiencias anteriores, de que los siguientes cuatro días podrían ser un remolino de vivencias intensas y de nuevas conexiones, no me imaginaba cómo esta experiencia iba a profundizar y transformar mi perspectiva del trabajo educativo, mostrándome una visión renovada de la creación en colectivo para la producción de lo común (Navarro, 2024), en este caso para la construcción de culturas de paz. Por ello, agradezco haber podido conocer e intercambiar con cada persona del grupo y compartir en esa comunidad emergente recibiendo y compartiendo afecto, cariño y cuidado.

Ese primer día era un lunes, llegamos muy temprano, arreglamos el salón, ubicamos los materiales que íbamos a necesitar y ultimamos detalles. Yo me recordaba cada vez que venía a mi memoria la necesidad de traer mi conciencia a la respiración, intentar ralentizarla y revisar cómo se encontraba mi cuerpo como un todo, es decir, en hacer pausas, o lo que en estudios de atención plena se describe como ampliar el espacio para la

respuesta consciente (Brito y Cullen, 2016). Entonces empezaron a llegar los participantes y desde el primer encuentro y saludo de mano, mi intención fue recibirlos con la mejor disposición, buscando que el espacio fuera cómodo, respetuoso y tranquilo para elles.

Empezamos las actividades y sentí cómo el laboratorio tomó buen ritmo, ya que los participantes se permitieron explorar con su cuerpo y en el encuentro con los demás cuerpos[40]. Asimismo, noto que compartir la práctica en la cual usamos el cuerpo y la respiración me permitió reforzar el recuerdo de la atención al momento presente y a la conciencia de mi propia respiración y mi cuerpo, generando además en mí una sensación de bienestar, de espacio y de seguridad para continuar llevando a cabo la facilitación.

Respecto a experiencias como esta, ocurridas durante el primer día, al final de la jornada una persona participante expresó cómo se llevaba para su práctica docente: "*Atencão corporal como forma de iniciar un día de estudos. Atencão aos corpos otros. Atencão as acões. Manter a atencão, criar um espaço de atencão*"[41]. También, otra participante indicó que las actividades del día le habían permitido: "*aprender a enraizar. Me cuesta mucho estar 100% presente en el aquí y ahora, porque mi mente siempre está en muchas cosas a la vez. Percibir y reconocer mi presencia para conectar con el lugar. Aprendí a estar*".

***

[40] La primera experiencia implicó habitar el espacio del salón, caminar y saludarnos con el cuerpo, y dio paso a la realización de una primera pausa colectiva para revisar cómo llegábamos al laboratorio y cómo se encontraba nuestro cuerpo. En este momento exploramos además de la vista, los sentidos del oído, gusto, olfato y tacto y después llevamos la atención a las sensaciones de nuestra respiración, tomando tres respiraciones, inhalando por la nariz y exhalando por la boca, práctica conocida como respiración de calma (Gilbert, 2015, 2018), y a continuación, escaneamos el cuerpo de pies a cabeza, percibiéndolo al final de la práctica de atención como un todo unificado.

[41] Atención corporal como forma de iniciar un día de estudios. Atención a otros cuerpos. Atención a las acciones. Mantener la atención, crear un espacio de atención. Traducción propia.

*Traer estas prácticas de pausa, atención a la respiración y al cuerpo a situaciones cotidianas requiere de un entrenamiento más largo que el permitido en un espacio como el laboratorio. Asimismo, señalo la distinción entre una práctica llevada a cabo en el terreno terapéutico o de entrenamiento formal, la cual no se realiza en este caso, y una práctica ajustada al terreno pedagógico, como la que se propone aquí.*

***

Siguiendo a Castellanos (2022, 2025) las prácticas de conciencia corporal y atención al momento presente han sido estudiadas desde campos como la neurociencia contemplativa y afectiva[42] y la neurociencia del cuerpo, reconociendo su potencial para promover la salud mental y la mejora en las relaciones sociales, lo cual se relaciona aquí con el enfoque de prevención de violencias y de construcción de culturas de paz.

Al respecto, otra persona participante expresó cómo este primer día había sido para ella:

> *Una oportunidad para ejercer mis sentidos, mis emociones, de percepción de mi cuerpo y del tiempo, de manera diferente a lo que hago o cómo lo hago de manera cotidiana. En este sentido las actividades del taller son una oportunidad de aplicar la atención, los sentidos y el tiempo a una labor de construcción para el respeto de uno mismo, respeto a los demás y, en mediano plazo, para la paz*.

[42]A su vez, en el ámbito educativo, los aportes del giro afectivo se han incorporado al debate pedagógico generando tensiones entre diferentes formas de entender las emociones y los afectos, por ejemplo, entre versiones más centradas en la regulación fisiológica y la experiencia fenomenológica en primera persona, como puede ser este caso, y otras concepciones más sociales y políticas (Zembylas, 2019). En este segundo grupo de pueden englobar tanto aproximaciones provenientes de teorías queer y teorías críticas de la raza, que no insisten en la distinción entre emoción y afecto como componentes separados, el primero cultural y el otro precognitivo, enfatizando en que las emociones no se encuentran en cuerpos individuales, sino que circulan socialmente y se adhieren a ciertos cuerpos, generando economías afectivas (Ahmed, 2015, 2019), como aproximaciones a los afectos que destacan la dimensión pre-reflexiva, e incluso inconsciente, de los afectos y los ven como campos de fuerzas e intensidades que también circulan y atraviesan los cuerpos, como se verá más adelante (Rolnik, 2019a, 2019b).

Continuando en esta dirección, y profundizando en la comprensión de la conciencia corporal, los estudios de neurociencia han delimitado siete sentidos básicos asociados a la actividad del cerebro humano: interiocepción, propiocepción y los cinco sentidos de la exteriocepción, gusto, oído, vista, olfato y tacto (Castellanos, 2022).

La interiocepción "puede definirse como el proceso por el cual el sistema nervioso detecta, interpreta e integra las señales que se originan en el organismo con el fin de generar un mapa interno constante y dinámico, consciente e inconsciente" (Castellanos, 2022, p.24). Dicho mapa no es propio únicamente de los seres humanos y es desarrollado también por animales, e incluye información proveniente de los pulmones, el corazón, el estómago, el intestino, la vejiga, la piel y el músculo esquelético. Además, desarrollar de forma consciente la capacidad de atender a la interiocepción del cuerpo, puede mejorar la profundidad de la experiencia emocional y de nuestra vinculación con quienes nos rodean.

Por su parte, la propiocepción se relaciona con la percepción de la propia postura corporal, de los gestos faciales y de las sensaciones asociadas al movimiento y a la ubicación en el espacio. Ahondar en ella también provee beneficios en la conciencia de nuestras propias emociones y en las de los demás, al observar sus cuerpos y movimientos (Castellanos, 2022).

Durante ese primer día del laboratorio practicamos varias veces la interiocepción y la propiocepción. La interiocepción, especialmente por medio del recuerdo constante de la atención a la respiración, y la propiocepción, a través de la atención a la postura corporal, al

propio cuerpo como un todo y también al cuerpo en movimiento, por medio de la práctica de exploración con danza a partir de ritmos afrobrasileños y populares de Brasil[43].

Durante esta práctica volví a practicar la consciencia corporal a la vez que compartía las indicaciones con el grupo, ya que es una forma que tanto en mis exploraciones con mindfulness como en yoga siempre me señalaron como importante, es decir, no solo brindar instrucciones sino continuar practicando la atención al cuerpo y al momento presente mientras se facilita la experiencia, en una especie de doble atención tanto a la interiocepción como al grupo.

***

*Podemos intentar volver a traer la atención a la respiración mientras leemos este texto, incorporando la conciencia corporal a una labor cotidiana como la lectura. Asimismo, es posible recobrar la práctica de atención a cómo el aire entra y sale por nuestras fosas nasales en cualquier momento, por ejemplo, en el caso de que en algunos párrafos más adelante la hayamos olvidado.*

***

Volviendo a la actividad de danza, ubico en esta práctica el entrelazamiento entre la conciencia corporal e intercorporal y la perspectiva de cuidado. De manera explícita, durante la experiencia de facilitación me enfoqué en brindar además de las instrucciones técnicas, otras indicaciones y preguntas que nos llevaran a hacer cotidiana la conciencia corporal y la conciencia de los otros cuerpos desde dicha óptica de cuidado, es decir, mi

[43] Para diseñar dicha experiencia nos basamos en la práctica de los cincos ritmos de Roth (2010), facilitando la exploración de una secuencia de ritmos de forma personal y por parejas. De esta forma, al trabajar con otres, en este momento desarrollamos además de la conciencia del propio cuerpo, la conciencia intercorporal, llevando la atención al cuerpo de las demás personas mientras se movían.

intención fue proponer un encuentro con los otres lo más sensible, comprensivo y afectuoso posible.

Al respecto, al final del día una participante expresó:

> *Me quedó aún más claro que el cuerpo es un territorio inexplorado. Sólo se habita no se experimenta. Entonces llevar la experimentación a través del performance del cuerpo a la clase es una buena idea para la autoconciencia y fomentar la participación y cooperación. También fomenta la curiosidad y la empatía al ver a otra persona performando su cuerpo. Construcción colectiva.*

Además, desde mi lugar de enunciación como hombre, y ubicando la mirada del cuidado desde una perspectiva crítica de las masculinidades, la cual plantea la necesidad de la correspondencia de los cuidados en el ámbito universitario (Salguero, 2024), logre apreciar cómo algunos participantes que se identificaron como hombres tuvieron dificultades iniciales para explorar el lenguaje de la danza, pero en el transcurrir de la experiencia se permitieron compartir físicamente con diferentes corporalidades, entre ellas con otros hombres, con una actitud visible de apertura, interés y respeto.

En este sentido, la dimensión relacional del cuidado, la cual implica el cuidado entre estudiantes, docentes, administrativos y comunidad educativa en general, y no solo en la vía del docente hacia el estudiante, se vislumbró en la experiencia de danza y se fortaleció con la explicitación de los acuerdos de cuidado, realizados en el momento de la práctica en el cual los participantes se formaron por parejas.

***

*Desde mi posición como hombre facilitador también experimenté una sensación de fluidez en el encuentro y la reflexión sobre el cuidado con otros hombres, logrando conversar en los espacios de descanso sobre la dificultad que nos había generado en*

*diferentes momentos el encuentro con otras corporalidades, así como en la posibilidad de abrirnos desde el cuidado a compartir lenguajes como la danza o el teatro.*

***

Por otra parte, profundizando más en el encuentro con otros cuerpos, los estudios en neurociencia han encontrado que realizar movimientos coordinados, así sea que dos personas muevan un dedo al mismo tiempo, favorece la sincronización intercerebral, y asimismo, que la danza contribuye a la coordinación fisiológica con los demás y está asociada a un aumento de la sensación de bienestar (Castellanos, 2025).

De hecho, Castellanos (2025) va más allá y narra un episodio con su hija, en el cual, ante una situación adversa en sus vidas, les recomendaron bailar juntas. En su descripción comparte "bailamos hasta que desaparecieron las danzantes" (p. 88), captando la experiencia desde el encuentro íntimo, la comprensión mutua y el intercambio afectivo.

Esta experiencia de difuminación del sujeto, o del fuera-del-sujeto, también puede ser rastreada en la práctica de danza en el laboratorio, al configurarse como una práctica micropolítica en la cual se puede expresar el deseo y el afecto de maneras diferentes a lo determinado desde la estructura colonial-racializante-capitalística[44] (Rolnik, 2019a), que es además heteropatriarcal, la cual reduce la subjetividad al sujeto, capturando y estandarizando el deseo, y bloqueando la dimensión vibrátil del cuerpo. Aquella dimensión del cuerpo vibrátil es la que se busca activar con la danza, en la cual se experimentan diversos efectos, intensidades y fuerzas que atraviesan a los danzantes.

---

[44] La referencia a lo capitalístico y su terminación -ístico se refiere a cómo las fuerzas del capital se despliegan más allá de las sociedades capitalistas, en otros contextos como las economías socialistas y otras economías periféricas. "Dichas sociedades, según Guattari, funcionaban con una misma política del deseo en el campo social; en otras palabras, con un mismo modo de producción de la subjetividad y de la relación con el otro" (Guattari y Rolnik, 2013, p.24). La discusión sobre la producción de la subjetividad se desarrolla más adelante.

De esta manera, en la danza, el encuentro con dicho cuerpo vibrátil permitiría generar nuevas formas de relacionamiento y gérmenes de mundos derivados de la reconfiguración sensible entre corporalidades. En el caso del cuidado, esta apertura afectante se desarrollaría desde una brújula ética (Rolnik, 2019b) que posibilitaría la emergencia del pensamiento crítico, por ejemplo, sobre las masculinidades.

***

*Durante la práctica de danza no participé del encuentro intercorporal y me ceñí a compartir las instrucciones, pero en un momento anterior durante la presentación, hice parte del grupo saludando corporalmente a algunos de los participantes. Esta sensación de hacer parte del campo de fuerzas que se estaba desenvolviendo, y de compartir ese fuera-del-sujeto, me brindó la experiencia de renovación subjetiva y de participación en la germinación de otros mundos posibles. Ahora, al tener la posibilidad de escribir este análisis me doy cuenta de la potencia de la creación para renovarme también desde la escritura, ubicando y extendiendo el deseo como productor de subjetividad desde las prácticas corporales a las de escritura.*

***

La idea del deseo como productor de subjetividad proviene de la conceptualización del esquizoanálisis guattariano, que no entiende el deseo de manera individual a partir de una falta como en las tradiciones freudianas y lacanianas[45], sino que parte "de la idea de

[45] En estas perspectivas el deseo se entiende como algo que nace de una falta, es decir, deseamos porque sentimos que algo nos falta o que no está completo. Para Freud, esto tiene que ver con la pérdida de la unión con un objeto importante que nunca recuperamos del todo, y para Lacan, no es solo por un objeto, sino que el deseo siempre está relacionado con los otros y está mediado por lo que desean los otros, es decir, deseamos lo que creemos que el otro desea o lo que nos hace ser reconocidos. En ambas perspectivas el deseo se mantiene activo porque nunca se satisface del todo y siempre hay algo que falta. Esta idea es diferente en Guattari, quien entiende el deseo como una fuerza productiva y no como carencia, sino como una fuerza que produce cosas, relaciones y formas de ser.

una economía colectiva, de agenciamientos colectivos de deseo y de subjetividad que en algunas circunstancias, en algunos contextos sociales, pueden individualizarse" (Guattari y Rolnik, 2013).

De esta manera la inmersión en el cuerpo vibrátil generada en prácticas de movimiento como las realizadas en el laboratorio permitiría una circulación y renovación del deseo, entendido no solamente como falta individual[46], sino como fuerza creadora que se comparte en colectivo.

Por esa razón, en la última viñeta, señalé que ubico una renovación o actualización de mi propia subjetividad en el encuentro con el campo de fuerzas del cuerpo vibrátil. Aquí, la cualidad productiva del deseo indica que apertura nuevas posibilidades subjetivas, más allá de la simple modelización o serialización derivada del sistema hegemónico colonial-racializante-capitalístico.

Asimismo, algunos de los cuestionamientos que los participantes plasmaron en el papelógrafo "El preguntón" logran captar esa movilidad y renovación de sus propias perspectivas personales en relación al cuerpo y a su subjetividad. Por ejemplo, compartieron: *¿qué tan a menudo soy conciente de mi cuerpo y de mi entorno?, ¿cómo transitar la incomodidad hacia el cambio y no al retroceso?, ¿por qué me olvido de respirar si es vital?, ¿por qué si tengo la respuesta me niego a verla?*

En consecuencia la micropolítica descrita para la danza como encuentro con el cuerpo vibrátil podría provocar alternativas de producción de subjetividades, es decir, converger en una micropolítica activa, más que reactiva, entendiendo a la segunda como

[46] En palabras de Guattari, en conversación con un comité del Partido del Trabajo de Río de Janeiro de 1992: "yo no hablaría de deseo individual. Es la producción de subjetividad capitalística la que tiende a individualizar el deseo y cuando sale victoriosa en esa operación... se instaura un fenómeno de serialización, de identificación, que se presta a toda suerte de manipulaciones por parte de los equipamientos capitalísticos" (Guattari y Rolnik, 2013, p. 341).

otra opción posible, en la cual se busca mantener la estructura colonial, racializante y capitalista. Esto quiere decir que el encuentro con el cuerpo vibrátil apertura posibilidades pero no es garantía de transformación social.

Al finalizar ese día, una docente participante refirió que se llevaba: "*formas diferentes de integrar al grupo para crear un ambiente más armonioso y colaborativo que pueden tener que ver con conexión con nosotros y con los demás*", en lo cual identifico la apertura de nuevas formas de relacionamiento y de producción de subjetividades en el ámbito educativo, generadas a partir de la experimentación con lenguajes artísticos y prácticas corporales que desafían al sujeto de la macropolítica, subvirtiendo desde el deseo en un terreno más micropolítico.

Igualmente, añadiendo un hilo más al tejido entre conciencia corporal e intercorporal, cuidado y cuerpo vibrátil, en el ámbito de la sincronización intercorporal, además de la sincronización entre cerebros se ha estudiado la sincronización entre corazones, encontrando que prácticas como mirarse a los ojos o respirar lento, facilitan la comunicación entre estos, lo cual significa tener en cuenta la subjetividad del otre, incorporar su corazón (Castellanos, 2025).

> Cuando el nuestro late de una forma muy rítmica, se dificulta la sincronización. Esto es típico de situaciones en las que orbitamos en torno a nuestro relato, a veces obsesivo y siempre rumiante. Normalmente, ese estado se suele acompañar de movimientos oculares erráticos y muy divagantes. Así es difícil poder percibir la mirada del otro. Por el contrario, un ritmo más flexible o, dicho técnicamente, una mayor variabilidad de la frecuencia cardiaca favorece la comunicación con otro corazón permitiendo que nuestro cerebro pueda incorporar información "ajena", es

decir, la visión siempre subjetiva con la que el otro contempla el mundo (Castellanos, 2025, p.95).

De esta forma la sincronización se refleja en nuestro comportamiento y estado anímico aunque se realiza de forma no consciente. En este caso, acceder conscientemente al ritmo de nuestro corazón es más difícil que acceder al ritmo respiratorio, por lo que se ha sugerido que la vía más directa de conexión es habitar desde la contemplación a la respiración (Castellanos, 2025), reposando la atención en ella para acceder desde la sensibilidad al encuentro con otres.

Asimismo, se ha encontrado que gran parte del éxito de las técnicas de respiración como herramientas terapéuticas, pedagógicas o preventivas es la repetición de una secuencia de respiraciones induciendo regularidad y estableciendo "un orden en el patrón respiratorio" (Castellanos, 2025, p.159), lo cual se conoce como ralentización y regularización del patrón respiratorio.

Desarrollamos esta forma de conciencia corporal durante el laboratorio en variadas ocasiones, llevando la atención al conteo de las respiraciones y a su duración, teniendo como base la conciencia de la inhalación y la exhalación, ya fuera solo por nariz o por boca y nariz. Además, agregamos a estas prácticas la dimensión de amabilidad hacia uno mismo, en el modo de una atención cálida al propio cuerpo (Gilbert, 2018).

Desde esta perspectiva de arraigo y sintonía, al final del primer día del laboratorio un participante escribió que: "*el día de hoy me llevo la parte de conectarme con mi cuerpo y con el de alguien más*".

Así, encuentro que durante este primer día el desarrollo de la conciencia corporal e intercorporal se promovió de diferentes formas: en la práctica de danza, en el momento de la presentación y en las prácticas grupales de atención a la respiración. Al mismo tiempo, el

énfasis en el cuidado posibilitó un ambiente contenedor, autorregulado por el mismo grupo, desde el cual los participantes exploraron espacialmente y con otros cuerpos. Y por último, se erigieron las condiciones para que el encuentro con el cuerpo vibrátil impulsara el acercamiento a lo inexplorado, la activación micropolítica y la reflexión crítica en colectivo.

En el mismo sentido, respecto a la construcción de culturas de paz en el ámbito universitario, otra participante señaló la posibilidad de construir paz al "*regresar al lugar de les estudiantes y recordar la importancia de la integración y de la escucha. Revalorar la relación con mi cuerpo y las emociones que implica estar rodeada por otros cuerpos y pensamientos*".

En esta expresión noto cómo la educación encuerpada y las prácticas artísticas compartidas contribuyeron a la construcción de culturas de paz de una manera multidimensional: en el cultivo del bienestar personal, el autocuidado y la salud emocional de las personas participantes, en la promoción del fortalecimiento de vínculos sociales entre el grupo, y en el fomento del pensamiento crítico a partir de las experiencias corporales. Asimismo, tal como enuncia la participante, la conciencia del propio cuerpo, de las emociones y de otros cuerpos, así como, el profundizar en la escucha y la comprensión de las demás personas con quienes compartimos pueden ser componentes de sostén desde el cuidado para dicha construcción de culturas de paz.

Por otra parte, respecto al vínculo entre la construcción de culturas de paz y la perspectiva micropolítica y del cuerpo vibrátil, considero que momentos como la conversación sobre las masculinidades en el acercamiento al lenguaje de la danza se facilitan gracias a la experimentación e inmersión previa en el campo de fuerzas del cuerpo vibrátil. De esta forma se configuran experiencias fuera-del-sujeto, en las cuales circula el

deseo como base de la producción de subjetividad, que luego en el campo del sujeto y de la conversación se pueden redirigir hacia la construcción de culturas de paz basadas en el desarrollo del pensamiento crítico. Esto último recuerda el planteamiento desarrollado anteriormente, según el cual se requiere avanzar en una perspectiva de construcción de paz en el ámbito educativo que no se encuentre capturada por el marco capitalista neoliberal (Bello, 2024).

Asimismo, la introducción de ritmos de tradiciones afrobrasileñas en la danza permitió la exploración directa y la reorganización de sensibilidades corporizadas, lo cual sirvió de base para abrir después la discusión sobre la justicia epistémica, como parte tanto de la construcción de culturas de paz, como de la práctica docente[47]. Por ejemplo, una participante indicó que las prácticas del día le invitaron a: *"integrar otras culturas dentro del aula, relacionadas al idioma que enseño para que conozcan otras formas de expresión dentro de ese idioma / lengua"*.

Como cierre de este apartado, observo que desde la perspectiva micropolítica de la investigación, espacios como el laboratorio podrían brindar alternativas para resistir a la colonización de las subjetividades y a la incautación de las fuerzas vitales por parte del capital en los contextos universitarios. Siguiendo al curador paraguayo Ticio Escobar (2021), "las micropolíticas, demandan la reconquista de la pulsión vital resistiendo la colonización de la subjetividad" (pp. 57-58), lo cual implica, como se ha señalado, la

[47]En el laboratorio, la danza permitió ingresar por medio del movimiento en ritmos provenientes de tradiciones no hegemónicas desde los cuales dispusimos la conversación sobre la justicia epistémica en los espacios universitarios. Profundizamos dicha conversación hacia el antirracismo al siguiente día por medio de la exploración del lenguaje del bordado y de la obra de la artista afrobrasileña Rosana Paulino. Este tema no se profundiza aquí debido a que con la danza y la música corporal el enfoque del análisis terminó dirigiéndose hacia la micropolítica y el cuerpo vibrátil, pero señalo cómo, el necesario desmonte del racismo estructural y la desracialización de las relaciones sociales (Escobar, 2025), requiere de diversas estrategias tanto micropolíticas como macropolíticas, desarrolladas desde múltiples luchas, lenguajes y territorios.

circulación del deseo, así como la reapropiación de saberes vivos desde el cuerpo vibrátil (Rolnik, 2019b)[48].

***

*Comparto que mi encuentro con las perspectivas críticas decoloniales ha tenido diferentes ires y venires durante mis años de indagación como estudiante, profesional e investigador. Hasta el punto en el cual me encuentro podría incluirse como una cuarta entrada crítica además de las tres tradiciones desarrolladas en este escrito: la de las ciencias cognitivas y la neurociencia, en su versión fenomenológica y corporizada; la de los debates provenientes del feminismo, la teoría queer y la teoría crítica de la raza, como es el caso del campo del cuidado; y la de la micropolítica, en su vertiente latinoamericana que busca la descolonización del inconsciente. Esta cuarta tradición invitaría aún más al entendimiento comunitario, territorial e indisciplinar, lo cual espero desarrollar a futuro en diálogo con las otras tres miradas.*

***

Por ejemplo, respecto a la danza, sumando a las tres categorías desarrolladas en este capítulo, la pregunta sería "¿cómo inventamos nuestra existencia en las condiciones heredadas? ¿Cómo crear nuestras danzas en el sur global a partir de las singularidades que definen nuestros territorios, y de las herencias tanto coloniales como aquellas que resisten ante lo dado?" (Cadús y Lachino, 2024).

[48]De esta manera se intenta descolonizar dichos contextos desde una perspectiva práctica post-ilustrada, que supere la crítica del posestructuralismo, que aún es importante, pero que permita pasar a "imaginar y proponer prácticas transformadoras de creación de mundo" (Escobar et al., 2024, p.126).

### *3.2 Música Corporal*

Por otro lado, pasando a la música corporal, durante el tercer día del laboratorio realizamos la exploración con este lenguaje, que fue una oportunidad para continuar conectándonos como colectivo, esta vez teniendo como foco el sonido, el pulso y el ritmo. En dicho momento, compartimos las prácticas teniendo en cuenta que lo más importante era fomentar la participación, incluyendo el error, buscando construir un espacio seguro en el cual cada participante pudiera experimentar y practicar el lenguaje artístico.

***

*Al inicio de ese día, recordé algunos momentos de disfrute que había experimentado con la música corporal debido al encuentro con otras personas a través de los juegos musicales y corporales. Estos momentos ocurrieron en mi experiencia como formador de docentes en la subregión de Urabá en Colombia, en los cuales trabajé con docentes de educación preescolar, educación básica y educación media superior, utilizando muchas veces este tipo de juegos para realizar calentamientos, rompehielos y momentos de esparcimiento. También ocurrieron momentos de disfrute en los talleres específicamente enfocados en música corporal y en el uso de sonidos corporales que había tomado durante mi estadía en Ciudad de México. De esta manera, mi intención fue compartir este lenguaje con el grupo de participantes de la manera más auténtica posible, lo cual abría la puerta a que yo también lo disfrutara.*

***

Durante este día la confianza que habíamos venido construyendo como grupo había aumentado, y reconocí en el ambiente tanto la cohesión y el intercambio fluido entre participantes, como un cuidado intencionado del espacio y de los demás que intentábamos

mantener entre todes. Asimismo, continué con la rememoración de la conciencia corporal y la atención a la respiración, reforzando estas prácticas en diferentes momentos de la sesión.

Con relación a la práctica específica de música corporal guiamos la experiencia empezando con la exploración de sonidos corporales de manera personal, explorando diversos timbres con palmas, dedos, boca, pecho, muslos y pies, y después, pasamos a compartir juegos de conexión para distensionar e ir ganando confianza de manera grupal en la práctica de la música corporal. En este paso a paso reforcé el cuidado y la autorregulación del grupo, con indicaciones sobre la importancia de probar el lenguaje de forma intuitiva, como una nueva experiencia que sumaba al proceso que veníamos recorriendo con la danza y el arte textil.

A continuación, practicamos algunos ritmos de forma colectiva y desde allí dimos paso a un momento de improvisación, teniendo una base musical de respaldo. Durante todo este tránsito nuevamente volvimos a incorporar preguntas e indicaciones sobre la conciencia corporal, el cuidado y el autocuidado, insistiendo en la importancia de llevar dichos hábitos a la cotidianeidad.[49]

Respecto a esta práctica de música corporal, en el momento de reflexión grupal una participante expresó cómo sintió que "*si me pierdo puedo volver a la base, fue para mí liberador, la demás gente me ayuda a encontrar mi ritmo, la energía se contagia*", mientras a otro participante la experiencia compartida le mostró que "*estar viendo a los demás me descontrola, si yo me concentro yo puedo hacerlo, pero si empiezo ya con que vea a alguien, ya me pierdo aunque vaya bien*".

[49] Al respecto, es interesante observar cómo este rasgo de la conciencia en la cotidianeidad fue retomado al siguiente día durante el ejercicio de Teatro de las Personas Oprimidas, en el cual ensayamos acciones concretas y situadas para hacer frente y prevenir situaciones de discriminación en los espacios universitarios.

Debido a estas percepciones diversas, en dicho momento guiamos la conversación grupal hacia la apreciación de que en los espacios participativos con lenguajes artísticos se hacía posible tomar parte de la experiencia a partir de elementos básicos, en este caso el pulso o el ritmo, con los cuales cada persona pudiera sentir, vivenciar y explorar el lenguaje desde sus particularidades personales. Entonces, surgió el cuestionamiento sobre las posibilidades que abre tanto la sincronización constante de un solo ritmo colectivo como el intentar llevar ritmos propios pero que puedan llegar a estar sintonizados, en algún punto, con los de los demás.

Al respecto, recupero el planteamiento de Spitzer (2023) respecto al proceso de socialización de la humanidad y a la posibilidad de unión en la colectividad humana desde el movimiento y la música, donde refiere que "la posibilidad de hacer música sincronizada (dar palmas, cantar y bailar al mismo tiempo) mejoró la cohesión del grupo capacitando a la tribu para compartir el mismo estado emocional" (p.48). Esta posibilidad de sintonización no solo en un solo ritmo sino en una misma experiencia afectiva tiene como contraparte la posibilidad de que en un mismo grupo diferentes personas se encuentren sintiendo emociones disímiles e incluso contrapuestas.

***

*En mis años viviendo cerca al golfo de Urabá en Colombia experimenté la intensidad emocional de tradiciones culturales y musicales afrocolombianas como la rueda de bullerengue del caribe colombiano, en las cuales puede existir un acompañamiento afectivo profundo en el dolor y a la vez sentimientos de dicha y festejo, todo al mismo tiempo en medio de tambores, cantadoras, coros, bailarines y demás participantes de la rueda. La música corporal además comparte con estas prácticas tradicionales su elemento de reunión en círculo.*

***

Con relación a la construcción de culturas de paz, esta diversidad de puntos de vista respecto a la experiencia de la música corporal muestra cómo este lenguaje puede promover la sintonización grupal y a la vez ser guiado para puntualizar la diversidad de formas en que podemos acercarnos al ritmo. En esa misma dirección, el momento de la improvisación develó la posibilidad de la convivencia entre diferentes ritmos. Con relación a ello, una persona participante indico que "*a mí me hace relación a ser libre, a tener libertad de expresarte, de sentir la subjetividad que hay en el arte*".

De esta forma, retomando la mirada de la producción de subjetividad desde una visión que contrarresta la producción de subjetividad capitalística, el encuentro con el cuerpo vibrátil permitiría tanto el acoplamiento como la desincronización, y de esta forma, la producción de subjetividades singularizantes más que individualizantes.

Siguiendo a Guattari:

> A esa máquina de producción de subjetividad opondría la idea de que es posible desarrollar modos de subjetivación singulares, aquello que podríamos llamar "procesos de singularización": una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros (Guattari y Rolnik, 2013, p.25).

En el papelógrafo de “Me cayó el veinte” uno de los participantes compartió que descubrió o se dio cuenta: *“De que mi cuerpo suena… y de distintas maneras”*. Al respecto se puede apreciar un cambio en la consciencia sobre las cualidades sonoras de su propio cuerpo, lo cual puede ser una puerta para profundizar o explorar después un saber vivo y singularizante, desde su propia corporalidad y subjetividad.

Además, la práctica buscó la exploración del más allá del sujeto, atendiendo al despliegue de saberes corporizados no presentes en la cognición consciente habitual, teniendo de fondo la posibilidad de crear nuevos gérmenes de mundo en el encuentro entre cuerpos (Rolnik, 2019b). Observé aquel encuentro en el campo de fuerzas especialmente en el momento de improvisación, momento en el cual se rompió el círculo y las personas participantes empezaron a transitar en el espacio explorando con los propios sonidos corporales y ritmos pero a la vez configurando un espacio dinámico y orgánico en el cual los cuerpos se movían, resonaban y experimentaban juntos. La distancia y la cercanía entre corporalidades tomó direcciones inesperadas configurando nuevos territorios de experimentación[50].

Asimismo, observé esta potencialidad deseante y creadora, cuando varios de los participantes señalaron que habían experimentado nuevas facultades donde creían no tenerlas, por ejemplo, en la práctica del ritmo y de la improvisación. Y asimismo, cuando otra participante escribió en el papelógrafo “Me cayó el veinte”: *“Quiero seguir marcando las geografías de los cuerpos disidentes con la cultura de paz”,* reflexión en la cual se expresa una decisión propia de seguir creando sentido y acción desde su cuerpo y con otros cuerpos, abriendo nuevas formas de estar y relacionarse con el mundo.

---

[50]Guattari y Rolnik (2013) también señalan cómo las micropolíticas crean nuevos territorios existenciales, afectivos y relacionales.

Además, respecto a estos saberes encarnados que pueden ser no conscientes, descubrí que al llevar a cabo la práctica de improvisación junto con los participantes, a la vez que la facilitaba, tuve la oportunidad de participar en ese campo de fuerzas en el cual mi propia memoria y corporalidad cercana a los ritmos afrocolombianos me llevo hacia nuevas formas de habitar la música corporal. Hallo que esta historia personal y este conocimiento corporizado se vincula con el fuera del sujeto propuesto por Rolnik (2019b) en el momento en el cual me permití explorar un nuevo ritmo en medio de una experiencia colectiva con otres.

En síntesis, considero que la interrelación entre conciencia corporal e intercorporal, cuidado y cuerpo vibrátil siguió un proceso durante el laboratorio transitando entre los diferentes lenguajes seleccionados pero teniendo siempre la apertura micropolítica como escenario de fondo de la experimentación artística. Asimismo, la reflexión sobre la construcción de culturas de paz se apoyó en el encuentro con el campo de fuerzas del cuerpo vibrátil, exponiendo la inmersión en aquel campo como un núcleo productivo para la transformación social y el desarrollo del pensamiento crítico.

### *3.3 Educación Encuerpada*

Por otra parte, como reflexión sobre mi propia postura docente, como educador que incorpora lenguajes artísticos, observo la necesidad de la constante preparación y repetición, habiendo tenido que pasar por mi cuerpo una y otra vez las prácticas que quería compartir, para lograr acceder a la experiencia de disfrute y de asombro propio, así como, a una mayor sutileza para brindar las indicaciones. Esto implicó la experimentación con los lenguajes sonoros, corporales y del movimiento, encontrando nuevas formas de ser cuerpo de las cuales tampoco era consciente.

Siguiendo a Greene (2004) la educación artística y estética[51] es una experiencia de expansión continua que pone en juego la dimensión subjetiva de nuestra conciencia, en un proceso de exploración que lleva hacia la apertura mental e imaginativa, al fortalecimiento de la atención desde la percepción corporal y sensorial, a mantener abiertas las preguntas, y finalmente, a la búsqueda y construcción de nuevos significados.

En este sentido, para incorporar de forma transversal los lenguajes artísticos, como educadores, requerimos mantener un compromiso propio con estar bien despiertos, con desarrollar la vitalidad perceptiva, la conciencia intensificada y el sentido de exploración y asombro ante lo encontrado, lo cual puede volverse contagioso para otros. Asimismo, precisamos aclarar nuestras propias posturas y desarrollar la crítica sobre nuestra visión de qué son las artes y que pueden hacer (Greene, 2004), por ejemplo, cuestionando cuál sería su papel micropolítico al promover una educación encuerpada crítica o cómo contribuirían a la construcción de culturas de paz. Además, la discusión sobre estos fines educativos y sociales no negaría los objetivos disciplinares y las necesidades de desarrollo en cada lenguaje artístico.

Igualmente, como educadores, podemos partir de la reflexión sobre las experiencias personales e ir descubriendo etapas y secuencias sobre lo que se nos revela, lo cual requiere de momentos de silencio, decantamiento y conciencia íntima, esto con el objetivo de guiar a otres, abrir puertas a lugares donde ya hemos estado e incitarles hacia esa actitud inquieta (Greene, 2004).

---

[51] Para Greene (2004) la educación artística y estética busca que podamos estar presentes, de manera más personal, consciente y sensible ante los trabajos, objetos o sucesos artísticos, para encarnarlos y hacerlos propios. Sosteniendo que, “el trabajo o representación sólo puede surgir como un objeto o suceso estético en encuentros con algún tipo de conciencia humana” (p.26).

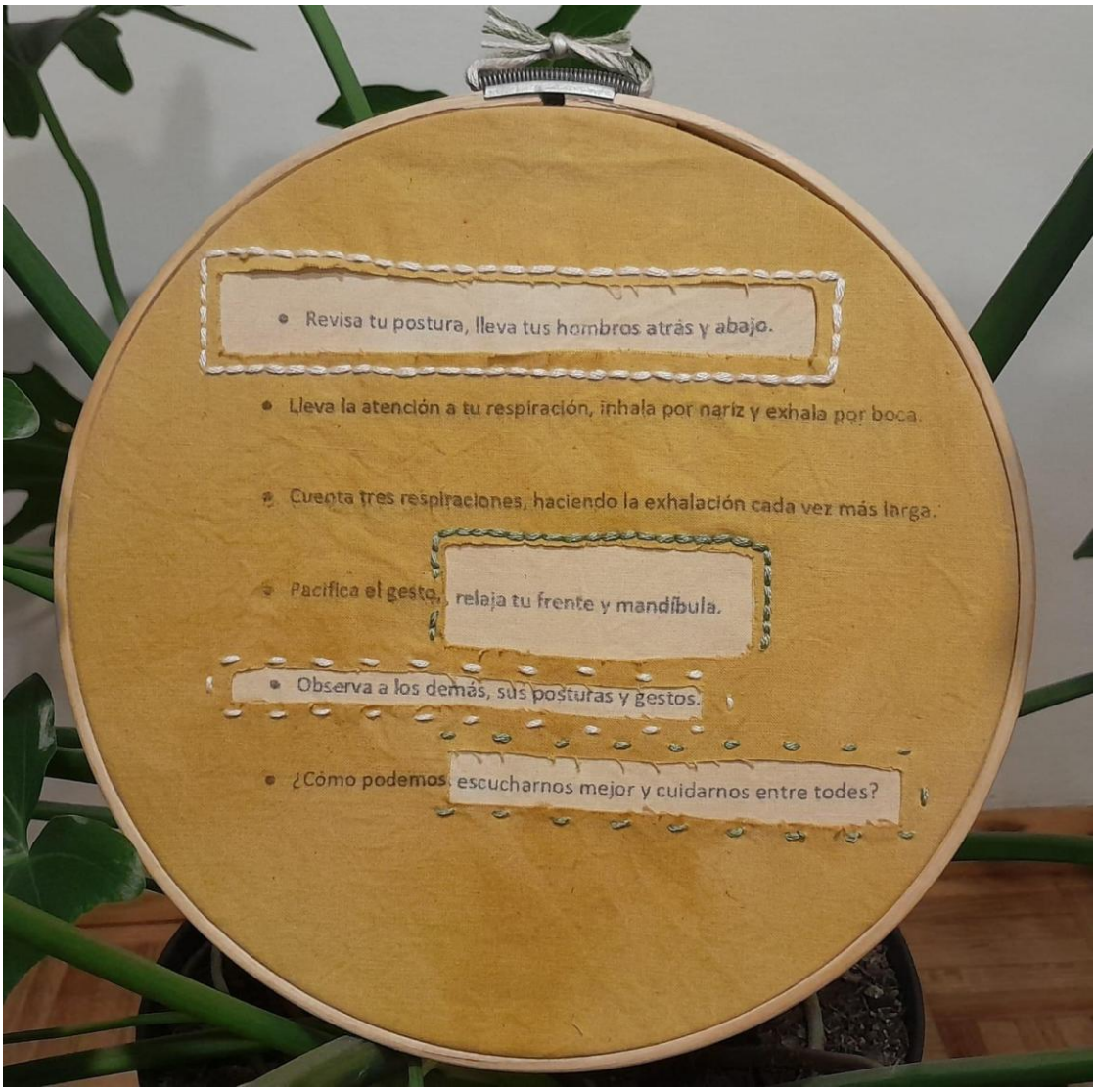
Por ejemplo, en este proceso de investigación y experimentación aproveché mi paso por la asignatura de Arte textil, cursada durante mi movilidad académica[52] en el segundo semestre del año 2025 en la Universidad Nacional Autónoma de México, para sintetizar en una pieza textil el enfoque de conciencia corporal e intercorporal y la perspectiva de cuidado que había propuesto y analizado.

Producir esta obra me ayudó a continuar reforzando y practicando lo aprendido durante la investigación, esta vez por medio de otro lenguaje artístico. La pieza se puede observar en la *Figura 1* y es un bordado sobre tela con puntadas básicas, donde previamente transferí, por medio de thinner, papel albanene y opalina, algunas frases que resumen prácticas de conciencia corporal, intercorporal y cuidado. La tela fue teñida de forma natural con alumbre de potasio, cempasúchil y eucalipto.

**Figura 1.**

*Pieza textil con invitaciones en forma de pasos de conciencia corporal, conciencia intercorporal y cuidado.*

[52] Durante este semestre experimenté prácticas textiles como fotobordado, collage textil, bitácora textil, transferencias a tela y papel, teñido natural de tela y papel, bordado intuitivo y bordado con cabello.




Resumiendo, la investigación autoetnográfica me permitió indagar sobre las posibilidades de la educación encuerpada para la construcción de culturas de paz partiendo de mi propia experiencia y pasando por mi cuerpo diversos lenguajes artísticos. A la par, en el caso de la intervención con el laboratorio, la investigación buscó que los participantes vivenciaran directamente los lenguajes propuestos y reunieran estrategias para promover la cultura de paz, por ejemplo, integrando la conciencia corporal como parte de su quehacer en el ámbito universitario, ya fuera en las aulas o en otros espacios personales.

De igual modo, después del recorrido realizado, noto que el grupo de participantes, tanto los docentes de lenguas, los estudiantes y las personas del sector administrativo, reconocieron la posibilidad de incorporar otras prácticas artísticas y referentes epistémicos en sus propios contextos, por ejemplo, desde lenguajes como la danza y la música corporal, así como, desde tradiciones no hegemónicas como las afrobrasileñas, pero que también podrían articularse desde otras tradiciones afro, caribeñas, populares o de pueblos originarios.

Al respecto, retomo la perspectiva de Rolnik (2019a) sobre la función ético-estética-política de la práctica artística micropolítica[53], la cual genera,

> la recuperación de nuestro acceso a la experiencia de los afectos del presente, y el uso de la brújula ética para orientarnos en su desciframiento, tareas esenciales para que logremos transfigurarlo efectivamente en los puntos donde la vida se encuentra violentada en él y nos demanda acciones creadoras (p. 19).

En este sentido, comparto su cuestionamiento acerca de la función micropolítica activa del arte,

> ¿no sería crucial para la vida que esa función se ejerciese en cualquier práctica humana y no solamente en una práctica específica? No es de ahora que sabemos que el Arte como institución es una invención del Occidente moderno colonial. Lo que hoy podemos añadirle a esto que ya sabemos es que el confinamiento del derecho a ejercer tal función en el campo de lo que se dio en llamar Arte forma parte de la micropolítica dominante (p. 20).

---

[53]Que se hace necesaria de añadir a la resistencia desde el arte comprometido macropolítico, sin desdeñar las diversas formas de insurrección, pero tampoco reducirlas a la dimensión del sujeto macropolítico, el cual se encuentra disociado de los afectos del presente.

En concordancia, el compartir lenguajes artísticos, referentes no hegemónicos y prácticas con potencia creadora con grupos como los formados en el laboratorio hace parte de la insurgencia frente a la micropolítica dominante, que como se indicó antes, es constantemente moldeada y serializada por el sistema colonial-racializante-capitalístico, que logra capturar el deseo individualizándolo, desviándolo de su orientación ética y reduciéndolo a ser una capacidad creativa para el mercado.

***

*Al escribir esto agradezco que me acompaña un trago de viche, herencia ancestral del pacífico colombiano, traído como regalo por una amiga colombiana desde Cali a Ciudad de México. Asimismo agradezco la compañía de la música de tradición afro de los departamentos de Cauca, Chocó y Nariño, en Colombia. Apreciados territorios y comunidades en rebeldía.*

***

Por otra parte, la reflexión sobre mi experiencia como facilitador me llevó a reconocer cómo atender a la conciencia corporal, al cuidado y la micropolítica, así como, guiar la experiencia hacia el objetivo de contribuir a la construcción de culturas de paz, pasa por el entendimiento de que en cada grupo se forman diferentes dinámicas relacionales y sociales, donde en colectivo se llevan a cabo procesos de autorregulación. En el caso del laboratorio el grupo de participantes funcionó como un sostén sólido y una plataforma generosa y fructífera para el trabajo de experimentación, creación colectiva y reflexión crítica.

Al respecto, mi ejercicio como facilitador de la experiencia artística y pedagógica estuvo marcado por un acercamiento que priorizó el cuidado en la forma de relacionarme y comunicarme con les participantes, en este sentido, busqué atender de la mejor forma

posible a sus necesidades y sensibilidades (Salguero, 2024), mientras también hacia públicas mis propias necesidades y sensibilidades como facilitador, con lo cual se entabló un diálogo entre todes que contribuyó a la consolidación del espacio como un lugar de apertura y de cuidado relacional. Esta perspectiva se encuentra en consonancia con la búsqueda de un sistema educativo del cuidado en el cual se tenga en cuenta el derecho al cuidado en sus tres niveles, como derecho a cuidar, como derecho a ser cuidado y como derecho al autocuidado (Pereda, 2026).

Por último, la presencia de la incertidumbre, del movimiento, de los cambios de último momento y de la propia intensidad de mi experiencia emocional, me permitió ver la íntima conexión de las categorías analizadas con mi propia experiencia, ya que la conciencia corporal e intercorporal, el cuidado y la inmersión en el cuerpo vibrátil se presentaron como señales y direcciones a seguir y de las cuales aprender tanto en el desarrollo como en el análisis del laboratorio. En el mismo sentido considero que los procesos de escritura, de acción y de pensamiento sobre la construcción de culturas de paz movilizaron el deseo en el encuentro con los demás y la confianza en el trabajo constante de reflexión encarnada.

## Horizontes (a Manera de Conclusiones)

***

*Durante el mes de abril de 2026 me encontraba llevando a cabo el ajuste y reescritura de este documento. Fueron días de recapitulación y de reflexión gratificantes y extenuantes a la vez. En uno de aquellos días, me tomé una pausa de la labor y me dirigí a un establecimiento para realizar las compras cotidianas que requería. Estando en el lugar, por casualidad escuché la reproducción de un solo de guitarra que inmediatamente llamó*

*mi atención, sabía que lo conocía y me detuve a escucharlo y disfrutarlo, entonces recordé lo que vendría, el anhelado Wish you were here que tantas veces había escuchado en mi adolescencia y juventud. Esta experiencia me traspasó, pagué y salí de la tienda estremecido, recordando a mi amado amigo y compañero. Ahora lo veo de nuevo, paz, cuerpo, conciencia, cuidado, vibración, arte, danza, música, mundos afro, originarios, orientales, todo se teje con su recuerdo, convocando en mí el deseo de estar a su lado, de abrazarlo y de contarle cómo es México y como todo su amor me inspira cada día.*

***

Veo la anterior experiencia como un movimiento que se actualiza y que se desliza en el momento presente, me sumerge y desde allí permanece y vive conmigo. Comparto estas palabras como preludio e impulso para abrir el horizonte, el germen de lo por venir, lo por amar. Asimismo, como una apuesta por descubrir otras temporalidades que se entrelazan más allá de la temporalidad lineal de la modernidad capitalista.

En primer lugar, como una de las principales conclusiones de este trabajo de tesis, considero que los lenguajes artísticos de la música corporal y la danza, que fueron compartidos con el grupo de participantes en el laboratorio, pueden contribuir a la construcción de culturas de paz en espacios universitarios teniendo en cuenta las dimensiones de la consciencia corporal e intercorporal, del cuidado y de la micropolítica desde la inmersión en el cuerpo vibrátil. Además, respecto al enfoque metodológico autoetnográfico, considero que es una forma pertinente para abordar la investigación con dichos lenguajes artísticos, ya que permite adentrarse en la experiencia artística y educativa tal como fue vivida por la propia persona investigadora.

En segundo lugar, como otra conclusión central, llevar a cabo el proceso de investigación como una autoetnografía crítica y performativa, fue una decisión que me permitió compartir mis vivencias desde una posición íntima, y asimismo exponer planteamientos y posicionamientos políticos de una forma explícita, lo cual me ofreció sensaciones de confianza y desenvolvimiento en mi escritura. Como punteé en la introducción del escrito, en mis estudios de maestría conocí otras perspectivas que considero valiosas para continuar realizando investigación que integre las artes y la educación, como es el caso de la performance-investigación colaborativa (Citro et al. 2024, 2025), la cual podría desarrollarse a partir de una base autoetnográfica.

Asimismo como parte de estas conclusiones, configuradas como horizontes que abre la presente investigación, encuentro las siguientes rutas y caminos.

En tercer lugar, respecto a la intervención con el laboratorio, después de llevarlo a cabo contamos con la fortuna de recibir buenos comentarios e invitaciones a replicar, o a realizar nuevos espacios, de laboratorios y prácticas artísticas y pedagógicas para la construcción de culturas de paz, lo cual muestra el interés que este tipo de investigaciones puede suscitar al interior de entornos universitarios. En dicho momento nos plantearon continuar llevando a cabo encuentros de formación con el departamento de Portugués de la ENALLT, con el programa de Personas Orientadoras Comunitarias - POC de la UNAM y con el sindicato de trabajadores, también de la UNAM[54].Entre aquellas propuestas, finalmente realizamos durante marzo de 2026 un taller de conciencia corporal y arte textil en el marco del Festival de la Libertad, organizado en colaboración por los departamentos

[54] Más adelante, también tuvimos intercambios y conversaciones muy valiosas con otras personas que no asistieron al laboratorio pero que habían sido referenciadas acerca de su realización, como una docente del departamento de Francés de la ENALLT, quien tenía interés en integrar las artes en la enseñanza de la lengua y la cultura francófona.

de Lenguas Originarias, Lenguas Asiáticas, Francés, Alemán, Inglés y Portugués de la ENALLT, junto al Instituto Camões de Portugal.

Asimismo, durante el mes de octubre del año 2025, realizamos la presentación de la experiencia del laboratorio en la Seminaria Semilla - Seminaria Permanente de Estudios de Género en Arte y Diseño de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Esta oportunidad se generó porque durante el segundo semestre de 2025 realizamos una movilidad a dicha facultad de la UNAM y tomamos un curso de posgrado sobre Proyectos de arte y diseño en intersección con el género para la paz, en el cual la docente del curso nos brindó la cordial invitación a presentar nuestra intervención e investigación en la Seminaria.

Por otro lado, como cuarto punto, las lecturas, las conversaciones con otres y las clases tomadas durante el posgrado me llevaron a discusiones sobre territorialidades, producción de lo común e interdependencia con la vida más que humana en los espacios urbanos (Navarro, 2024); esto me mostró un camino a seguir para la construcción de conocimientos de forma colaborativa, en este caso sobre las problemáticas situadas de la ciudad[55].

Este descubrimiento revivió y actualizó el interés que tuve durante la elaboración de la tesis, pero que no desarrollé por cuestión de tiempo y de extensión, por incorporar perspectivas teóricas desde la relacionalidad (Escobar, 2024), esto con el fin de estudiar la construcción de culturas de paz incorporando la búsqueda de la paz ambiental y con los

[55] Ciudad que puede ser entendida como agropolitana o acuapolitana, es decir, que en su fundamento puede comprenderse de otras formas más allá de la perspectiva utilitarista y extractivista que la separa y desconecta de la naturaleza (Escobar, 2025).

territorios. Este tema queda pendiente, pero es necesario no desconocerlo en la investigación sobre paz desde las artes[56].

En un sentido cercano, en quinto lugar, el entrelazamiento de problemáticas territoriales, comunitarias y situadas con el campo de la educación artística, puede alimentar la imaginación radical y potenciar nuevas miradas. Por ejemplo, ¿cómo incorporar la mediación cultural desde una perspectiva latinoamericana y decolonial en la formación de docentes de artes? ¿cómo integrar la triada comunidad, territorios y saberes en la educación artística? (Del Valle et al., 2024)[57].

Como sexto punto, en la investigación también se abrieron líneas de indagación sobre violencias estructurales como el racismo o el sexismo en el ámbito universitario, problemáticas que no fueron priorizadas en las categorías de análisis, pero que pueden vincularse como otra capa que profundice la perspectiva del cuidado, y dialogue e incluso interpele a las perspectivas de la conciencia corporal e intercorporal y el cuerpo vibrátil. Explícitamente me refiero al trabajo de Ahmed (2015, 2019) y a su propuesta sobre las economías afectivas, que entreteje afectividad, corporalidad y poder, teoría que puede enriquecer las categorías ya trabajadas y que ha sido traída al ámbito educativo enmarcándola en la reflexión sobre el giro afectivo (Zembylas, 2019).

---

[56] Así como otros cuerpos de conocimiento asociados a la dimensión territorial, por ejemplo, la exploración de propuestas de reontologización de las ciudades (Escobar, 2022), de cuestionamiento del sistema económico y de las políticas económicas ortodoxas del neoliberalismo desde perspectivas como la economía popular y el trabajo asociativo (Castillo y González, 2023), o del reconocimiento de iniciativas de redes urbanas, rurales y transnacionales donde se vienen creando alternativas al desarrollo (Escobar, 2025).

[57] Asimismo, ¿cómo promover la integración de las funciones de investigación, docencia y extensión, imaginando nuevos espacios educativos en los cuales se conecte con comunidades y territorios desde una praxis política y artística horizontal? De aquí puede derivarse la necesaria discusión sobre el fomento de la pluralidad de acercamientos ontológicos y la decolonización en los espacios académicos de nivel superior.

Además, en séptimo lugar, el proceso de investigación me suscita continuar profundizando en la pesquisa desde las artes y la educación, vinculada a marcos feministas, queer y sobre masculinidades (Hernández-Duarte, et al. 2024), con especial atención a los feminismos decoloniales (Curiel y Falconí, 2021) y a la propuesta de los feminismos negros sobre la interseccionalidad de luchas[58] (Viveros, 2023). Incorporar las reflexiones provenientes de estos marcos críticos puede ampliar la potencia comprensiva y transformadora de la educación artística.

Como octavo punto, con relación a la fuerza de insurrección micropolítica del arte, Escobar (2021) señala que "recuperar la potencia de la creación artística exige desbordar el sistema institucional del arte, discutir su autonomía y dispersarse en manifestaciones que son y no son artísticas" (p.647). De la misma forma, veo necesario desbordar el sistema educativo institucional, fomentando el diseño de nuevos mundos más allá de la modernidad colonialidad capitalista[59].

Por último, a futuro encuentro en la diversidad de perspectivas transdisciplinares, adisciplinares, decoloniales y anticoloniales, caminos para la construcción colectiva y la

---

[58] Donde también se busca que las teorías emancipatorias escuchen las demandas "que surgen y extienden las líneas de opresión más allá de la clase, el género y la raza, e incluyen la territorialidad (rural y urbana) y las distintas visiones de mundo" (Viveros, 2023, p.138). Desde esta visión, nuevamente la dimensión de la territorialidad invita a reconocer la importancia de formas de vida basadas en ontologías relacionales, es decir, aquellas que parten de la interdependencia radical de todo lo que existe en el planeta, desde lo humano a otros seres vivos, más allá de lo humano, incluyendo dimensiones materiales e inmateriales (Escobar, 2024; Viveros, 2023). Algunos ejemplos de estas perspectivas son las visiones del Buen Vivir del mundo andino, o el Vivir Sabroso, de las comunidades afro del pacífico colombiano. Por ejemplo, respecto al Buen Vivir, Gómez (2019), desde la perspectiva del proyecto educativo intercultural, propone incluir la noción de intervitalidad, en el sentido de comprender el reclamo de lo territorial como un llamado al territorio en cuanto "lugar terrestre", o lugar habitado de la Tierra, no sólo por seres humanos sino por otros seres como animales, plantas, hongos, ríos, montañas, entre otros. Estas discusiones se han abordado además del campo intercultural, desde el proyecto de la ontología política (Escobar, 2025).

[59] Desde el campo proyectual la construcción de nuevos mundos se desarrolla desde propuestas como el diseño ontológico, enfoque que reconoce a las comunidades como diseñadoras de mundos, más allá de la visión del diseño como productor de bienes y servicios para el sistema capitalista (Escobar, 2017).

lucha social desde los cuerpos y territorios que, probablemente, puedan aportar al desarrollo del pensamiento crítico y a la imaginación de alternativas para el sostenimiento de la vida frente la crisis civilizatoria, así como ayudar a resistir el embate de los neofascismos, problemática generalizada en el momento actual.

**Referencias**


Adams, T.; Ellis, C. & Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bénard (Ed.), Autoetnografía. Una metodología cualitativa (pp. 17-41). Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis.

Adams, E. & Richardson, L. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard (Ed.), Autoetnografía. Una metodología cualitativa (pp. 45-81). Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis.

Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad. Caja Negra.

Bande. (s.f.). Taller de música corporal: Herramientas para educadores. Documento del curso Introducción a la música corporal.

Barba, F. (2013). O corpo do som: experiências do Barbatuques. Música na educação básica, 38-49.

Barbatuques (2012). Apostila Barbatuques. Curso de Formação Básica. Núcleo Educacional Barbatuques.

Becker, A. (2018). De las ruedas de conversación al jongo: De la desmentida a los mensajes cifrados. Calibán, 16(2), 139-142.

Bello, A. (2024). Pedagogías “para agarrarse a la vida”: prácticas de cuidado del cuerpo-territorio en medio del conflicto armado en Buenaventura, Colombia. Diálogos sobre Educación, 15(31), 2-23.

Brito, G. & Cullen, M. (2016). Mindfulness y equilibrio emocional. Editorial Sirio.

Cabrera, C. (2021). Miradas desde el margen. Disidencias culturales en prácticas performáticas contemporáneas [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/3600616

Cadús, E. & Lachino, H. (2024). Danza, herencias y provocaciones decoloniales. Dirección de Danza UNAM.

Calderón, Y. (2021). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. Calle 14: revista de investigación en el campo del arte, 16(29), 16-37.

Calixto, A. (2022). Pulso autoetnográfico: La urgencia de un enfoque afectivo para la antropología social. En A. Calixto, S. García y N. Aguilar (Eds.), Etnografías afectivas y autoetnografía. Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur (pp. 57-69). Investigación y Diálogo para la Autogestión Social.

Carabetta, S. (9-13 de octubre de 2023). Cuando el objeto no es un objeto, sino una práctica. Rehabilitando la reflexividad de los sujetos pedagógicos [Resumen de ponencia]. III Congreso de Etnomusicología de la FaM-UNAM Foro Transdisciplinario de Música, Educación e Intervención Social de la FaM-UNAM.

Castillo, L. y González, J.(2023). Hacia un mapeo de las experiencias de economía popular en la Ciudad de México. Debates, tensiones y dilemas en C. Cielo, V. Gago y N.

Tassi (Eds.), Economías populares. Una cartografía crítica latinoamericana (pp.161-193). CLACSO, Argentina.

Castro-Carvajal, J., Hernández González, E. & Zapata, M. (2023). Andamiajes performativos: tránsitos corporales y epistémicos de la creación colaborativa. En T. Ospina, E. Hernández, R. Suñé y L. Soares (Eds.), Cuerpos y corporalidades en movimiento (pp. 13-30). Universidad de San Buenaventura.

CEPAL/UNFPA. (2020). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión. Naciones Unidas Santiago de Chile.

Cervantes, C. (2022). La danza de la escritura. En R. Pomposo (Ed.), Los trazos de la danza: escrituras y corporeidades (pp.17-22). Universidad Nacional Autónoma de México.

Chávez, P. & Valencia, I. (16 de junio de 2025). Cultura de Paz. En frases y reflexiones. Gaceta UNAM. https://www.gaceta.unam.mx/cultura-de-paz-en-frases-y-reflexiones/

Citro, S., Podhajcer, A., Roa, M. & Rodríguez, M. (2024). Performance-investigación colaborativa: Confluencias transdisciplinares entre las ciencias sociales y las artes. Biblos.

Citro, S., Podhajcer, A., Roa, M. & Rodríguez, M. (2025). Performance-investigación colaborativa. Volumen II: Experiencias interseccionales entre la etnografía y el arte. Biblos/Culturalia.

Coccia, E. (2017). La vida de las plantas: una metafísica de la mixtura. Miño y Dávila.

de la Sierra, C. (2023). Presentación. Narrar la esperanza y las crónicas del futuro. En C. de la Sierra y B. Velásquez (Eds.), Cultura de paz en las artes (pp. 5-8). Universidad Nacional Autónoma de México.

Curiel, O., & Falconí, D. (2021). Feminismos decoloniales y transformación social: Ochy Curiel dialoga con Diego Falconí Trávez. Icaria.

Del Valle, D., Lucesole, R. &Racioppe, B. (2024). La mediación cultural como tercer espacio educativo:imaginar y crear modos más democráticos de conocer y habitar el mundo. ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística, 2, 75-84.

Denzin, N. (2013). Interpretive autoethnography. SAGE Publications.

Díaz-Hernández, J. (2020). Capitalismo Gore, diez años después. Una conversación con Sayak Valencia. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México, 6, 1-17.

Dowling, A. (2022). La escritura en danza como expresión y reflexión de la corporeidad. En R. Pomposo (Ed.), Los trazos de la danza: escrituras y corporeidades (pp.11-16). Universidad Nacional Autónoma de México.

Dubé, G. (2017). La auto-etnografía, un método de investigación inclusivo. Visión Docente Con-Ciencia, 15(83), 5-23.

Eliade, M. (1991). El yoga: Inmortalidad y libertad. México: Fondo de Cultura Económica.

Escobar, A. (2017). Autonomía y diseño: La realización de lo comunal. Tinta Limón.

Escobar, A. (2022). Reinterpretando las civilizaciones: de la crítica a las transiciones. ARQ, (111), 24-41.

Escobar, A.; Osterweil, M. & Sharma, K. (2024). Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano. Tinta Limón.

Escobar, A. (2025). Hilos del pensamiento crítico: cultura, ecología, posdesarrollo, pluriverso y transiciones. Antología esencial. CLACSO.

Escobar, T. (2021). Contestaciones. Arte y política desde América Latina. Textos Reunidos de Ticio Escobar (1982-2021). CLACSO.

Freire, P., & Faundez, A. (1985). Por una pedagogía de la pregunta. Siglo XXI Editores.

Gago, V., & Cavallero, L. (2025). Contra el autoritarismo de la libertad financiera. Tinta Limón.

Galtung, J. (1998). Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Bakeaz y Gernika Gogoratuz.

Gamboa, C. (2019). Música, resistencia y apropiación: samba y funk para uso de la hegemonía brasileña. Temas, 99, 30-26.

Gilbert, P. (2015). Terapia centrada en la compasión. Desclée de Brouwer.

Gilbert, P. (2018). La mente compasiva. Editorial Eleftheria.

Giunta, A. (2024). Diversidad y arte latinoamericano. Historias de artistas que rompieron el techo de cristal. Siglo XXI.

Gómez, J. (2019). Interculturalizar la sociedad. En J. Gómez. (Ed.), Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural (pp. 13-59). Universidad de las Artes.

González-Grandón, X., & Suárez-Gómez, A. (2023). Hacia una pedagogía fenomenológica del sentipensar. Estudios Pedagógicos, 49, 287-305.

Greene, M. (2004). Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética. Edere.

Guattari, F., & Rolnik, S. (2013). Micropolítica: Cartografías del deseo. Tinta Limón.

Hernández, H. (12 de junio de 2025). Se crea en la UNAM el Programa Universitario de Cultura de Paz y Erradicación de las Violencias. Gaceta UNAM. https://www.gaceta.unam.mx/la-unam-no-puede-permanecer-neutral-ante-la-escalada-de-violencia-y-el-resurgimiento-de-visiones-autoritarias-rector-lomeli-vanegas/

Hernández-Duarte, R., de Keijzer Fokker, B., & Belmont Flores, A. (2024). Masculinidades universitarias en tiempos de interpelación feminista. Coordinación para la Igualdad de Género, UNAM.

hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing.

hooks, b. (2022) Enseñar pensamiento crítico. La educación como epicentro de la libertad. Derribar los muros de nuestra imaginación porque lo que no podemos imaginar no puede llegar a ser. Rayo Verde.

INEGI (2024). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica - ENADID 2023. Resultados. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Jones, H. (2015). Autoetnografía. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa Vol. IV (pp. 262-315). Gedisa Editorial.

Lederach, J. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz. Madrid: Catarata.

Lincoln Center. (2012). Ingresando al mundo del trabajo artístico. Lincoln Center institute for the arts in education (LCI).

López, F. (2007). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea.

Mallinson, J. & Singleton, M. (2017). Roots of Yoga. Penguin Books.

Michel, A. (2016). Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Nacional de las Artes.

Miñana, C. (2006). Investigación musical y dinámicas socioculturales. En P. Gómez y E. Lambuley (Eds.), La investigación en artes y el arte como investigación (pp.27-38). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Montes, A. (2022). No escribo porque mi letra es fea. En R. Pomposo (Ed.), Los trazos de la danza: escrituras y corporeidades (pp.23-27). Universidad Nacional Autónoma de México.

Muñoz, N. (2014). Laboratorios de experiencias artísticas. En Centro Nacional de las Artes (Ed.), La aportación del Centro Nacional de las Artes a la educación básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente (pp. 63-76). Centro Nacional de las Artes.

Muñoz, N. (2023). Educación artística interdisciplinaria. Una creación y experiencia del Centro Nacional de las Artes (CENART) [Resumen de ponencia]. VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales Desigualdades, territorios y fronteras: Desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina.

Navarrete, F. (2019). La blanquitud y la blancura, cumbre del racismo mexicano. Revista Universidad de México, 179, 6-12.

Navarro, M. (2024). Experiencias autónomas, antiextractivistas y feministas de producción de lo común para la defensa de la vida. Confluencias entre lo rural y lo urbano. Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología BUAP, 5(9), 301-328.

Pereda, A. (2026). Educación inclusiva y cuidados con perspectiva de género. Universidad Pedagógica Nacional de México.

Pérez, A. (2019). Hacia una educación encuerpada: Algunas notas sobre pedagogía y un manifiesto. En X. Ponce. (Ed.), Conversaciones, anotaciones y dramaturgia en las artes vivas: España y Uruguay (pp. 101-124). Estuario Editora.

Piñones, P. (2022). Pedagogías feministas y sus encuentros afectantes. Con los pies en la tierra, las manos en la masa y la escuela patas arriba. CIEG-UNAM.

Pradhan, B. (2015). Yoga and mindfulness based cognitive therapy: A clinical guide. Suiza: Springer International Publishing/Springer Nature.

Ribeiro, D. (2020). Lugar de enunciación. Ambulantes.

Ribeiro, D. (2022). Pequeño manual antirracista. Mandacaru.

Rolnik, S. (2019a). En el principio era el afecto. Re-visiones, (9).

Rolnik, S. (2019b). Esferas de la insurrección: Notas para una vida no cafetinada. Tinta Limón.

Roth, G. (2010). Mapas para el éxtasis: enseñanzas de una chamán urbana. España: Urano.

Rubio, S. (2019). La capoeira y la música de protesta: mímesis solidaria en favor de la educación. Kipus, 46, 89-109.

Salguero, M. (2024). La corresponsabilidad de los cuidados de los hombres en la vida universitaria. En R. Hernández Duarte, B. de Keijzer Fokker & A. Belmont Flores (Coords.), Masculinidades universitarias en tiempos de interpelación feminista (pp. 175-190). Coordinación para la Igualdad de Género, UNAM.

Santos, E. (2015). Memorias negras: notas sobre el jongo en el sudeste de Brasil. En M. Picconi y E. Garduño (Eds.), Sonidos ancestrales de América Latina. Nuevas interpretaciones (pp. 217-242). Babel Editorial.

Spitzer, M. (2023). El ritmo infinito. El ser humano y la música a lo largo de la historia. Planeta.

Streck, D., de Castro, D. & Stecanela, N. (2024). Pronunciar el mundo juntas(os): la conectividad, principio de investigación. En Paulo Freire en G. Faschindeger, L. Hensler, J. Merçon y U. Vilsmaier, U. (Eds.). Aprendiendo de Paulo Freire para la

investigación transdisciplinaria. Principios, métodos y experiencias (pp. 71-98). Fondo de Cultura Económica.

Valencia, S. (2019). El régimen está (transmitiendo en) vivo. Re-visiones, (9), 1-9.

Velázquez, B. (2023). ¿Derechos Humanos en las artes? De artivismos y cultura de paz. En C. de la Sierra y B. Velásquez (Eds.), Cultura de paz en las artes (pp. 9-16). Universidad Nacional Autónoma de México.

Viveros, M. (2023). Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario. CLACSO.

Wild, K. (2020). Potencias del cuerpo vibrátil: reseña de Rolnik, Suely; Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, 6(2), 1-7.

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. Propuesta Educativa, 28(51), 15-29.

**Anexos**

A continuación, presento algunas imágenes recabadas durante la investigación que apoyan la comprensión del proceso participativo y experimental vivido en conjunto como dupla docente y también con el grupo de participantes durante el laboratorio artístico. Asimismo, como parte de la investigación realizamos un video que sintetiza el registro audiovisual del laboratorio, el cual puede ser consultado en el siguiente link: https://drive.google.com/file/d/13piKTyBs9cUV1-VqMMv2qrgMB2oVGDZS/view?usp=drive_link

En primer lugar, en las *Figuras 2 y 3,* comparto el registro de la preparación e ideación del laboratorio en dupla docente, momento en el cual nos apoyamos en herramientas de Design Thinking o pensamiento de diseño para realizar la síntesis y la creación colectiva entre: las prácticas con los cuatro lenguajes artísticos seleccionados,

nuestras prácticas educativas previas, y las inquietudes teóricas y políticas que nos animaban.

En segundo lugar, incluyo en las *Figuras 4 y 5*, los registros finales de los instrumentos participativos “Me cayó el veinte” y “El preguntón” tal como fueron intervenidos por parte de los participantes durante los días del laboratorio.

En tercer lugar, en las *Figuras 6, 7, 8 y 9*, comparto algunos momentos clave de la intervención con el grupo de participantes en los cuales se desarrollaron las prácticas con los lenguajes de la danza y la música corporal.

Y por último, incluyo las *Figuras 10 y 11,* correspondientes al cierre del laboratorio, en las cuales se realizó la entrega de certificados de asistencia por parte del Departamento de Portugués de la ENALLT tanto a las personas participantes como a los facilitadores de la dupla docente.

**Figura 2.**

*Primer momento de ideación en dupla docente del laboratorio artístico*



**Figura 3.**

*Detalle de la ideación en dupla docente*

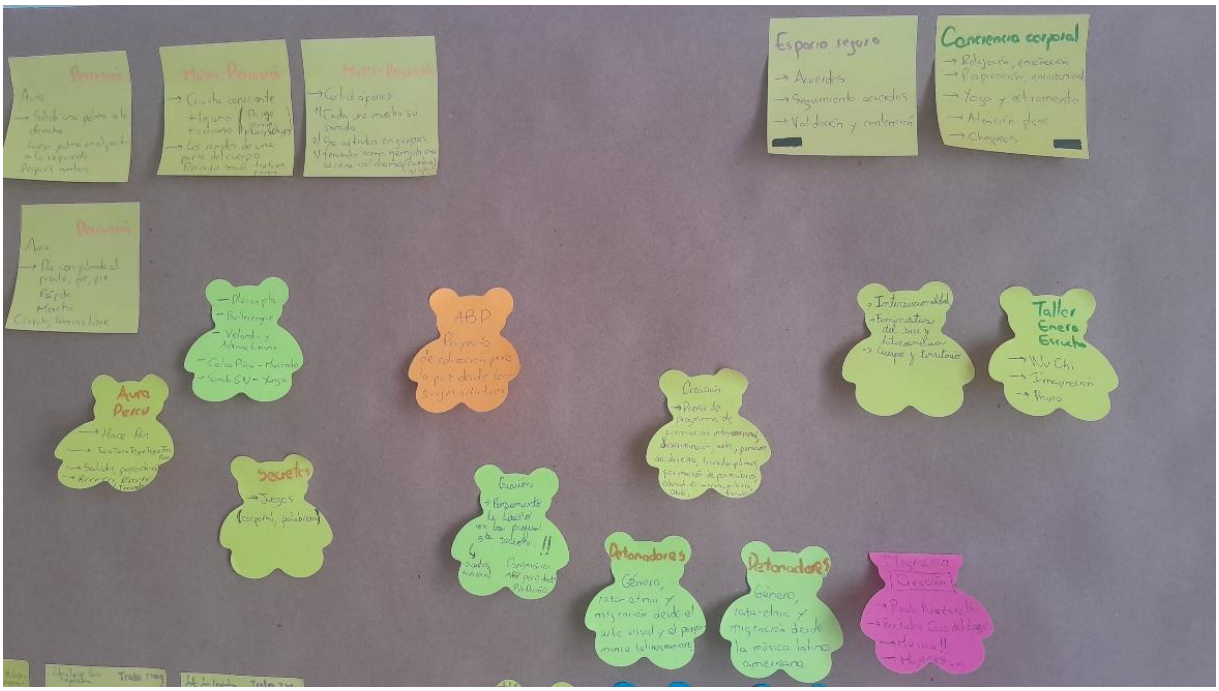



**Figura 4.**

*Instrumento participativo "Me cayó el veinte" intervenido colectivamente*



**Figura 5.**

*Instrumento participativo "El preguntón" intervenido colectivamente*

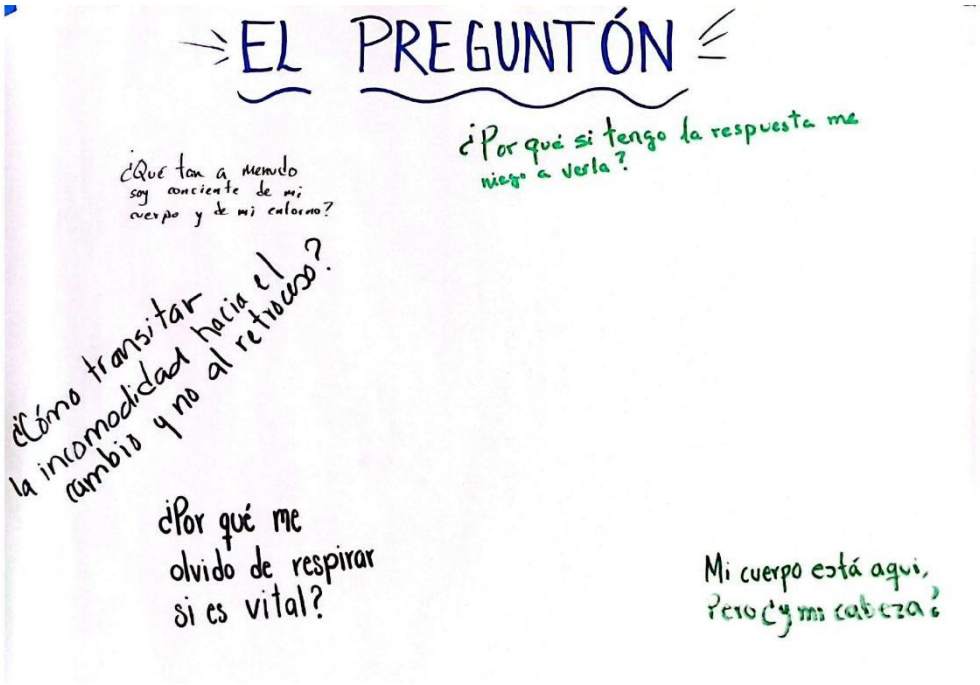



**Figura 6.**

*Práctica de danza con ritmos afrobrasileños durante el primer día*



**Figura 7.**

*Detalle de la práctica de movimiento por parejas imaginando hilos*



**Figura 8.**

*Práctica de música corporal durante el tercer día*



**Figura 9.**

*Momento de improvisación con la base de Barbatuques y Nana Vasconcelos*



**Figura 10.**

*Foto grupal en el cierre del laboratorio*



**Figura 11.**

*Dupla docente en el cierre del laboratorio*

