SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ESTÉTICA

TÍTULO

LABORATORIO DE ARTE TEXTIL Y TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ EN EDUCACIÓN SUPERIOR

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

DANIELA CASAS SOSA

ASESORA: DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

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 **CASAS SOSA DANIELA** con matrícula **240927005**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LABORATORIO DE ARTE TEXTIL Y TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ EN EDUCACIÓN SUPERIOR"**. Para obtener el Título **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	**DR. MANUEL FRANCISCO GONZALEZ HERNANDEZ**
Secretario	**DRA. ROSA MARIA TORRES HERNANDEZ**
Vocal	**DRA. YURI CONSTANZA PAEZ TRIVIÑO**
Suplente 1	**MTRO. MODESTO ALBERTO NAJERA MATA**
Suplente 2	**----------**

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

el lunes 29 de junio de 2026 a las 4:00 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:
||2497|2026-06-19 11:29:03|092|240927005|CASAS SOSA DANIELA|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|F|2|13|LABORATORIO DE ARTE TEXTIL Y TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ EN EDUCACIÓN SUPERIOR|DR.|MANUEL FRANCISCO GONZALEZ HERNANDEZ|DRA.|ROSA MARIA TORRES HERNANDEZ|DRA.|YURI CONSTANZA PAEZ TRIVIÑO|MTRO.|MODESTO ALBERTO NAJERA MATA|||2026-06-29|16:00|1327|2|ewVsbuAHXr||
Firma Electrónica:
KDfKlU0OeOX/pLTXlfYKUjCEtYsVKhFLD3TWFr8MnxE9UjALkXmCI7p7oXB22LW0GadRfBUG7gv5ynxdaRHpkP3PbvhlcyAoNfSXLbafTj1Ov8GsuAX0CrX+KgqPRizuaLtstemMkQezT8FvBdvbsiQFnO8oOGq32/qPfNwjzPDxxchADUpSI2PO5g0G59FmGJQtzKFmJxV59Uj6Q8xwnCpKP5QszxN04boKP7F72oSoPG7PntGpFG6wS5OLaL2I1Uc/h02GgnNZgQ5Z1A8jyxVppgVuxLRPpoGJ88vLj0Mx8k9YbyPWET7XltH1TnLhAc1uPtGT/H6lS21QDsV3yUx31bic9W9ljQINM9Q8GBOH+6LIz/Z/A3hUb15qoNs+KDO1yHG2mvovR46cxQFk0zHpPOsMEQbD8qxAqneUNosuR/oruSWTzztgOfFYAse0wiFq3iOh0U+EAVeNB99NjhMOE4abwfEmMCgVjq4C077BXuFHLHKRSyhct5LXrQQAP6Ldb+u3xz40Gmvf6+oHXv0fawguCmElFnahd9MnSoxk6NkpFmiI+iHniOsZRyX5v6HqGzX2CfON/WKaFFpSt0ZMk7GdPTo8U3O+LmReBk0WgMd7T3mCK8DpyfqkgOyiaqF7wy7ot69y+wUTQJhNopwS7cjxbrLmTRfrCLr+UZE=
Fecha Sello:
2026-06-19 16:11:46

"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

Para mi mamá y mi hermana: con ellas, todo; sin ellas, nada.

Para mi abuelita, que da cada paso conmigo.

Para Juli, la certeza de mis días.

Para las comunidades educativas del Urabá antioqueño.

Gracias a Rosa, quien me acompañó cálidamente y me ayudó a profundizar en el mundo del arte textil y de la investigación.

A cada una de las personas que participaron en el laboratorio, por su confianza y apertura.

A Carmen y Ana, quienes sostuvieron esta escritura y me acompañaron desde distintos lugares.

A Francisco, Yuri, Alberto y María quienes atentamente me leyeron y me permitieron encontrar otras perspectivas que enriquecieron mi trabajo.

A las maestras y maestros de la línea de Educación Artística y Estética de la Maestría, por su guía cuidadosa.

A Didi, por su amor y cuidado; a Neto, por su solidaridad.

A mis amigas, que en la distancia me sostuvieron y animaron.

A esta tierra: gracias, siempre.

Tabla de contenido

Tras Bastidores 8

Planteamiento General 8

Formulación del Problema 11

Culturas de Paz 12

Lenguajes Artísticos 15

Elección del Campo de Intervención 19

Preguntas de Análisis 23

Objetivo General 25

Objetivos Específicos 25

Enfoque Metodológico 25

Capítulo 1. El Escenario 36

Capítulo 2. La Urdimbre 44

2.1 Construcción de Culturas de Paz en las Artes 44

2.1.1 Pedagogías del Cuidado e Interseccionales. 47

2.2 Arte Textil 51

2.2.1 Activismos Textiles. 53

2.2.2 Cuerpos, Gestos y Tiempos Textiles. 57

2.3 Teatro del Oprimido 60

2.3.1 Teatro de las Oprimidas. 64

2.3.2 Teatro Imagen. 68

Capítulo 3. El Entramado 72

3.1 Diseño del Laboratorio 72

3.1.1 Dupla Docente 79

3.2 Ejecución del Laboratorio 81

3.2.1 Día Uno. 84

3.2.2 Día Dos. 91

3.2.3 Día Tres. 97

3.2.4 Día Cuatro. 105
3.3 Recabado y Consolidación de la Información 110
Capítulo 4. Conexiones Probables 113
4.1 Manos que Traman, Cuerpos que Cuentan 113
4.2 Faz de Urdimbre y Faz de Trama 115
4.3 Devenir. Más Allá del Resultado 117
4.4 Ensayos de Otros Mundos 147
4.4.1 Escena Real. 158
4.4.2 Escena de Transición. 164
4.4.3 Escena Ideal. 166
4.4.4 Asentamiento de la Práctica. 171
5. Conclusiones 179
Referencias Bibliográficas 187
Apéndices 195

Lista de figuras

Figura 1 Bordado en pieza colectiva, como parte del Taller "Hilando autonomía: en nuestro taller de bordado feminista" orientado por Galia Hilos. 35

Figura 2 Bordado sobre transferencia de fotografía a tela teñida con eucalipto. 43

Figura 3 Bordado en manta. 71

Figura 4 Bastidores 96

Figura 5 Assentamento 96

Figura 6 Saci 102

Figura 7 Noticias de América 1 103

Figura 8 Noticias de América 2 103

Figura 9 Para cuando ellos me busquen en el desierto. 104

Figura 10 Bordado intuitivo en tela teñida con eucalipto. 112

Figura 11 Participantes del laboratorio en la ENALLT, UNAM. 113

Figura 12 Ejemplos de imágenes enviadas por las participantes. 119

Figura 13 Modelado de la práctica de transferencia textil. 122

Figura 14 Práctica colectiva de transferencia textil. 124

Figura 15 Práctica colectiva de transferencia, participantes Arturo y Camila. 127

Figura 16 Palpar y medir los hilos, bordar a nuestra medida. 130

Figura 17 Acompañar mientras se borda. 132

Figura 18 Práctica colectiva de bordado, escucharme-nos. 133

Figura 19 Práctica colectiva de enraizamiento. 138

Figura 20 Assentamento. 139

Figura 21 Bastidores 142

Figura 22 Les participantes respondiendo a la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos? 155

Figura 23 Montaje de la escena real grupo 1 160

Figura 24 Detalle del montaje de la escena real grupo 1 160

Figura 25 Les participantes del grupo 2 proponiendo la escena de transición al grupo 1 165

Figura 26 Montaje de la escena ideal del grupo 1 167

Figura 27 Vista posterior de la escena ideal del grupo 1 168

Figura 28 Vista lateral de la escena ideal del grupo 1 169

Figura 29 Collage técnica mixta, papel y textil. 178

Figura 30 Transferencia y bordado en tela. 186

Figura 31 Estrategia de diseño en dupla docente del laboratorio artístico. Julián y yo compartimos experiencias que luego conversamos y filtramos para idear el laboratorio. 195

Figura 32 Detalle de la estrategia de ideación en dupla docente 196

Figura 33 Instrumento participativo “Me cayó el veinte” intervenido colectivamente 197

Figura 34 Instrumento participativo “El preguntón” intervenido colectivamente 197

Figura 35 Papelógrafos intervenidos colectivamente por el Grupo 1 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos? 198

Figura 36 Papelógrafos intervenidos colectivamente por el Grupo 2 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos? 199

Figura 37 Acuerdos de cuidado elaborados colectivamente para el desarrollo del laboratorio 201

Figura 38 Escena real de Teatro-Imagen construida por el Grupo 1 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos? 203

Figura 39 Escena ideal de Teatro-Imagen construida por el Grupo 1 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos? 203

Figura 40 Escena real de Teatro-Imagen construida por el Grupo 2 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos? 204

Figura 41 Escena ideal de Teatro-Imagen construida por el Grupo 2 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos? 204

Figura 42 Compartir de obras de arte textil 205

Figura 43 Danza en parejas con hilos imaginarios 205

Figura 44 Imagen colectiva práctica de enraizamiento 206

Figura 45 Exploración al aire libre y creación de historias 206

Figura 46 Actividad de apertura orientada por les participantes 207

> Un lugar común difícil de evitar es ese que dicta que "mantener viva la esperanza de que otro mundo es posible es fundamental"; que vale la pena luchar y avivar la resistencia revolucionaria que requiere un mundo donde todas las violencias sean repudiadas.
>
> Un mundo en el que nunca más impere la explotación de la naturaleza y de las personas por el Poder, y donde el odio no tenga lugar. En fin, un mundo en el cual todas las personas puedan vivir y convivir en paz, gozando de la existencia. Mientras más común se vuelva esta idea será más real (Velásquez, 2023, p. 15).

Tras Bastidores

Planteamiento General

El desarrollo de esta investigación surgió de un interés personal que se desprendió de mi experiencia como mujer, educadora, feminista, migrante legalizada, de clase popular y con el privilegio de haber entrado a la universidad pública y estudiar un posgrado. La intersección de estas múltiples vivencias develó mi lugar de enunciación en el origen y desarrollo de este trabajo (Ribeiro, 2020).

Me siento afín a las posiciones feministas decoloniales e interseccionales que tienen en cuenta en la matriz de dominación además de la categoría de género, las de raza, clase, sexualidad y georeferenciación. Además, estas corrientes feministas revisan de manera teórica y práctica los modos en que estos ejes de opresión se intersectan, derivando en múltiples experiencias de discriminación y exclusión (Viveros, 2023). En palabras de Curiel & Falconí "un feminismo que no sea antirracista es racista, un feminismo que no sea anticlasista es clasista y un feminismo que no esté luchando contra los efectos de la heterosexualidad, como régimen político, es heterosexista" (2015, p. 8).

A partir de la perspectiva autoetnográfica performativa crítica, desarrollo la investigación del diseño, puesta en marcha y análisis de un laboratorio artístico de

construcción de culturas de paz en educación superior, llevado a cabo en las instalaciones de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción – ENALLT, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, en el que incorporé los lenguajes artísticos del arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas. Esta investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN en la Línea de Educación Artística y Estética – LEARTE que se encuentra en convenio con el Centro Nacional de las Artes – CENART.

El marco de la autoetnografía performativa crítica (Jones, 2015) me permitió entretejer a través de la escritura mi experiencia como investigadora, la experiencia de quienes participaron en el laboratorio y el campo de producción académica y teórica. Desarrollé esta perspectiva en el apartado del enfoque metodológico. También, como parte de este encuadre metodológico, quien se acerque a este texto, encontrará algunas viñetas, como invitación a encontrarnos en la lectura desde lo personal, lo colectivo y lo político. Las viñetas están referenciadas con tres asteriscos que abren y cierran el texto y están escritas en cursiva.

Es importante mencionar que el diseño e implementación del laboratorio[1], lo realizamos en la modalidad de dupla docente junto con el compañero Julián Ávila, quién también fue estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo de la línea LEARTE y con quien ya había trabajado en dupla y formación docente en la subregión del Urabá

[1]Retomé la noción de laboratorio de la propuesta de educación artística y estética del Centro Nacional de las Artes CENART (Muñoz, 2023) entendida como una modalidad didáctica que pretende propiciar el encuentro de experiencias vivenciales, la generación de procesos creativos, la estimulación del goce estético, la curiosidad y la experimentación lúdica. Enfatizo en que sea un espacio para co-construir conocimientos y permitirnos ser en colectivo.

Antioqueño[2] en Colombia. Por esta razón, el fundamento del capítulo 3, denominado "El entramado", fue escrito en dupla docente. Sin embargo, ambos realizamos ajustes al mismo, de acuerdo con los intereses particulares de cada investigación, por lo que no es un capítulo exactamente igual.

Nuestro propósito por incorporar experiencias a través de distintos lenguajes artísticos para la construcción de culturas de paz en formación docente, nos permitió tener miradas compartidas que se materializaron en el diseño e implementación del laboratorio. Si bien Julián se enfocó en investigar los lenguajes de la danza y la música corporal, durante el proceso de diseño exploramos juntos los cuatro lenguajes, permitiéndonos entrar en el mundo de la materialidad y de la corporalidad que cada uno nos invitaba a explorar.

En este sentido, llevamos a cabo el laboratorio en el mes de junio de 2025 en la Ciudad de México en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción - ENALLT de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. Tuvo una duración de 16 horas, distribuidas en 4 días y nos acompañaron 17 personas entre ellas docentes, estudiantes y personal administrativo de educación superior.

En este documento empleo las terminaciones –a, –o y –e, con el fin de favorecer un uso no sexista e incluyente del lenguaje, sin jerarquizar ninguna de las terminaciones y alternando su uso. Esta decisión se apoya en planteamientos feministas, en los cuales el lenguaje es un espacio de disputa simbólica que subraya que nombrar es un acto político indispensable para visibilizar relaciones de poder. El Lenguaje Incluyente No Sexista - LINS es una fase en el proceso en la construcción de relaciones de género justas e igualitarias, su impulso principal es político (Belausteguigoitia et., 2022). Además, otra de

[2] Trabajé con Julián en esta subregión en la modalidad de dupla, realizando procesos de formación docente en metodologías participativas, promoción de lectura, educación socioemocional y educación para la paz.

las razones por las que uso puntualmente la terminación -e- está relacionada con respetar los pronombres ella/elle de una/e de las/les participantes del laboratorio.

A continuación, y como parte de la introducción, desarrollo el planteamiento del problema, las preguntas de análisis, los objetivos y el enfoque metodológico que guiaron el trabajo. Más adelante, en el capítulo 1 planteo la contextualización en la que describo brevemente la historia de la ENALLT, su plan de desarrollo actual y la articulación de esta investigación con algunos programas estratégicos y proyectos encaminados a promover la igualdad de género, la no violencia y la inclusión.

En el capítulo 2 desarrollo el marco teórico conformado por dos apartados: primero, la construcción de culturas de paz en educación superior en la que integro las pedagogías interseccionales y las pedagogías del cuidado, y segundo, los lenguajes artísticos que vinculé en la investigación: el Teatro de las Personas Oprimidas y el arte textil.

En el capítulo 3 abordo el diseño y las planeaciones del laboratorio en las cuales incorporamos los cuatro lenguajes artísticos y exploramos obras de los artistas Rosana Paulino y Paulo Nazareth como detonadores[3] para el desarrollo de experiencias educativas. Por último, en el capítulo 4 presento la descripción del grupo de personas que participaron en el laboratorio y el análisis de la investigación en forma de textos autoetnográficos.

Finalmente, me gustaría resaltar que esta investigación, fue una oportunidad para ensayar alternativas de trabajo colaborativo en niveles de posgrado, contrarrestando las dinámicas individualistas que se privilegian en la academia. Además, constituyó una apuesta para poner el cuerpo en estas investigaciones, no solo el cuerpo individual sino

[3] Utilicé la palabra detonador para referirme a las obras o ideas que nos permitieron en dupla docente construir experiencias de exploración y experimentación artísticas llevadas al laboratorio.

también el cuerpo del otro y a partir de allí, crear, dialogar y explorar formas para investigar. Es decir, que esta investigación, no es solo mía, es de todas, todos, todes quienes participaron desde distintos lugares en el proceso.

Como horizonte de procesos de investigación colectivos y transdisciplinarios, la Performance Investigación Colaborativa (Citro et al., 2024) se orienta al trabajo en grupos que estimulan los intercambios reciprocitarios y que amplían y potencian los modos de acercarnos a las investigaciones en educación superior. En palabras de Citro et al. (2024) "de este modo, intentamos construir micropolíticas de trabajo colectivo alternativas a las de modernidad-colonialidad, en las que muchas veces han primado prácticas de investigación y creación que reproducen el individualismo, la competencia el etnocentrismo y la desigualdad, y que, por ello, terminan debilitando su potencial epistemológico y político" (p.115). Estas rutas de investigación, fortalecieron mi intención de trabajar de manera colaborativa no solo en el diseño del laboratorio, sino también, al tener en cuenta la multiplicidad de voces que están presentes en esta investigación, "porque lo compartido es producto de múltiples esfuerzos colectivos por pensar-con, decir-con y hacer-con" (Navarro, 2024, p.305).

***

> *Escribe con tus ojos de pintor, con oídos de músico, con pies de danzantes. Tú eres la profeta con pluma y antorcha. Escribe con lengua de fuego. No dejes que la pluma te destierre de ti misma. No dejes que la tinta se coagule en el bolígrafo. No dejes que el censor apague las chispas, ni que las mordazas te callen la voz (Anzaldúa, 1989, p. 227).*

Agradezco a Carmen[4], quién me compartió este texto de Gloria Anzaldúa y a Gloria. Este fragmento de su carta me abrazo cuando dudé, cuando dejé de escribir… me movilizó ante la parálisis del peso académico. Traje esta cita a este documento como un recordatorio personal y porque tal vez, pueda resonar también en quien este leyendo este texto.

***

Formulación del Problema

En este apartado formulé el problema de investigación relacionado con la construcción de culturas de paz a través de los lenguajes artísticos del arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas. Además, enmarqué la pertinencia de llevar cabo esta investigación en las instalaciones de la ENALLT – UNAM con una comunidad de docentes, estudiantes y administrativos del nivel educativo superior de la UNAM y también docentes y estudiantes de posgrado del Instituto Politécnico Nacional - IPN.

Para formular el problema, partí de mi experiencia como docente y formadora de docentes de distintos niveles educativos en la subregión del Urabá antioqueño en Colombia, en la cual trabajé con comunidades rurales campesinas, indígenas y afrocolombianas, principalmente con estas últimas. También, sumé mi experiencia situada como estudiante de posgrado en la Ciudad de México y articulé literatura académica e información empírica relacionada con el tema de investigación.

[4] Estuve un semestre de movilidad en la Maestría en Artes Visuales en la UNAM, aquí conocí a Carmen Rossette, maestrísima en la vinculación de temas de género para la paz en proyectos artísticos, y acompañante comunitaria del juego con el barro en el Faro Tláhuac.

Culturas de Paz

Empiezo el tejido… Tuve la oportunidad de vivir durante varios años en la subregión del Urabá antioqueño, donde fui maestra de español, inglés y artes en el modelo educativo flexible en escuelas rurales multigrado.

Estas escuelas funcionan con el modelo educativo flexible que está en el marco de la educación formal y atiende a poblaciones diversas que no pueden participar en la oferta educativa tradicional del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Es una alternativa para que muchas niñas, niños y adolescentes de la ruralidad puedan tener acceso a Educación Básica y Secundaria. Estas poblaciones no pueden participar de la oferta tradicional por varias razones: viven a horas de los cascos urbanos, tienen que trabajar en labores del campo para sostener a sus familias, deben dedicarse a las labores de cuidado, muchas niñas y adolescentes tienen embarazos tempranos o las, les y los reclutan grupos al margen de la ley[5].

Posteriormente, trabajé como formadora de docentes en la misma región en los municipios de Necoclí, Carepa y Chigorodó, territorios inmersos en contextos de violencia, derivados del conflicto armado colombiano y conformados principalmente por comunidades afrocolombianas e indígenas.

En estas tierras que fueron mi hogar durante siete años y con las que aún sostengo un vínculo afectivo, experimenté de manera directa y constante el encuentro con grupos al margen de la ley. La inminencia de su presencia configuró mi cotidianidad y se inscribió en mi cuerpo a través de sensaciones de alerta, miedo y adaptación, encarnando de manera

[5] Estas experiencias, ponen en evidencia las múltiples violencias, desigualdades y exclusión que persisten en estas zonas del país. No quiero dejar de reconocer las potencialidades, posibilidades y fortalezas de las comunidades que habitan estos territorios y que han reexistido a través del arte y el trabajo en relación con la tierra.

experiencial[6] las violencias históricas que sufre la subregión desde hace más de seis décadas (Giraldo et al., 2024).

***

El bullerengue es una de las herencias ancestrales y de resistencia más importantes que siguen cultivando intergeneracionalmente las comunidades afro en la región del Urabá. Les comparto la experiencia de la agrupación Eco de tambó, de San Juan de Urabá, liderados por Esmith Rivera, La Poderosa. Para conocer parte de su trabajo, pueden revisar el vídeo en YouTube "Proyecto escuela casa diversa del bullerengue"[7] o "Pasos para crear un bullerengue"[8]. La Poderosa y las voces de la resiliencia".

***

Además, en mi trabajo en aula con maestras y estudiantes, identifiqué múltiples experiencias de discriminación sexistas, racistas, clasistas, entre otras, las cuales se intersectaban, derivando en exclusión, tratos desiguales y en últimas, violencias. Es importante mencionar que estas formas de discriminación son estructurales y no surgen por las diferencias entre personas, sino por la reticencia a reconocer estas diferencias "sin jerarquizarlas, desvirtuarlas, ni medirlas a partir de una sola norma" (Golugov, 2018, p. 199).

El tiempo que caminé este territorio en medio del conflicto armado y de múltiples violencias, atravesó mi práctica docente y generó en mí un profundo interés por promover escenarios educativos cuidadosos que nos aproximaran a:

---

[6] Con el dolor del golpe de realidad que esto implica, pero sin perder la fuerza esperanzadora de las transformaciones cotidianas que se revelaban en el territorio a través del bullerengue, de la poesía, del teatro, de les maestres y de mis estudiantes haciendo la diferencia en sus escuelas.

[7] https://youtube.com/shorts/PU2IYKuFUSc?si=cZNxFg5KMO5M4LwU

[8] https://youtu.be/cmeZHwbY4_s?si=J_OH0yOfz8nUJKSz

> 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— 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 (Velázquez, 2023, p. 12).

Retomé esta formulación del marco de la construcción de culturas de paz desde las artes (Velázquez, 2023), ya que me permite abordar de manera amplia y complementaria mis movilizaciones, necesidades e intereses pedagógicos relacionados con ensayar acciones sostenidas y continuadas para relacionarnos y vivir mejor.

Como parte de la revisión de literatura y de un ejercicio reflexivo orientado a abordar la construcción de culturas de paz desde un enfoque crítico y situado, recuperé la perspectiva interseccional que se fortalece de las propuestas teóricas y prácticas de las feministas afrolatinoamericanas y afrocaribeñas. Esta perspectiva, surge de la experiencia de discriminación continua de personas situadas en el encuentro de las opresiones de clase, raza y sexualidad. La interseccionalidad como perspectiva permite comprender, interpretar y abordar problemas de desigualdad y discriminación, sin jerarquizarlos, teniendo en cuenta sus imbricaciones y su relación con estructuras de poder (Viveros, 2023).

Integrar la perspectiva de la interseccionalidad en procesos de formación orientados a la construcción de culturas de paz, me permitió diseñar experiencias educativas que, como menciona Troncoso (2019) “inspiren a la acción y al compromiso social, la conciencia de la opresión, el cuestionamiento de procesos de normalización de relaciones

de poder y la desnaturalización del mundo instituido para imaginar y crear otros mundos más habitables" (p. 7).

***

Hoy es 1 de octubre de 2025, estoy haciendo una revisión general de este apartado, mientras en otra ventana del computador, tengo la transmisión en vivo de la Global Sumud Flotilla que busca romper el bloqueo, abrir un corredor humanitario a Gaza y hacer presión a nivel global para que cese el genocidio. De 44 flotillas que zarparon han sido interceptadas ilegalmente 19, estando a menos de 7 horas de llegar… Viva Palestina libre.

***

Lenguajes Artísticos

En esta investigación, los lenguajes artísticos se entienden como formas de expresión, comunicación y construcción de significados que permiten a las personas representar, interpretar y transformar sus experiencias individuales y colectivas. Desde esta perspectiva, las artes constituyen medios privilegiados para la creación de sentido y el establecimiento de relaciones con otras personas y con el entorno (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Para Dewey (2008), el arte puede comprenderse como una de las formas más universales de comunicación humana, ya que se fundamenta en cualidades y experiencias compartidas que permiten a las personas expresar, transmitir y comprender significados. Esta concepción encuentra eco en la Nueva Escuela Mexicana, que incorpora las artes dentro del Campo Formativo Lenguajes y reconoce que los lenguajes artísticos posibilitan la expresión, la comunicación y la construcción de sentidos mediante recursos corporales, visuales, sonoros, escénicos y audiovisuales (Secretaría de Educación Pública, 2022). Por

ello, en esta investigación se retoma la noción de lenguajes artísticos como una categoría que reconoce a las artes tanto como formas de conocimiento y comunicación, como espacios para la creación, la reflexión y la construcción colectiva de significados.

Al respecto, como parte de la formulación del problema, conecté la construcción de culturas de paz con el campo de las artes, principalmente con los lenguajes del arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas[9].

En primer lugar, en relación con el teatro, siendo docente me interesé por explorar estrategias que ayudaran a reducir las experiencias de discriminación en mis espacios de clase. Por ello, me acerqué al lenguaje teatral gracias a un compañero docente que lo integraba como parte de sus clases y que me orientó en la práctica con ejercicios que implementé con mis grupos. En este proceso, observé que el juego teatral, no sólo potenciaba sus capacidades de expresión y conciencia corporal, sino que también contribuía a la construcción de vínculos más respetuosos, en los que se reconocía, respetaba y apreciaba la diversidad, lo que representó un avance enorme respecto a la prevención de violencias.

Este trabajo que realicé como maestra lo profundicé posteriormente como formadora de docentes en metodologías participativas, promoción de lectura, proyectos pedagógicos productivos, educación socioemocional y educación para la paz. En estos espacios de formación, integré de manera transversal la construcción de acuerdos de cuidado, la respiración consciente, la experimentación corporal y, de manera específica la improvisación teatral.

[9] Utilicé en algunos momentos la abreviatura TPO para referirme al Teatro de las Personas Oprimidas.

Para las maestras con las que trabajé, estos procesos de formación docente, que integraban los elementos anteriores, incluyendo las experiencias artísticas, les permitieron "pasar por el cuerpo", de manera vivencial, muchas de las cuestiones teóricas abordadas en los espacios de fortalecimiento docente. En suma, se constituyó un proceso de transformación personal y pedagógica tanto para ellas como para mí, en mi rol como acompañante en la experiencia formativa.

Más adelante, al cursar el posgrado en México y consciente del potencial del teatro en los procesos educativos, me acerqué a la corriente brasileña del Teatro del Oprimido (Boal, 1980), que retoma elementos como el pensamiento político, pedagógico, dialógico y emancipador de la propuesta educativa de Paulo Freire. Posteriormente, conocí el Teatro de las Oprimidas, corriente desarrollada por Barbara Santos (2020, 2017), colaboradora de Boal, quien incorpora a su propuesta teatral el enfoque interseccional para reconocer y transformar las opresiones situadas en los ejes de racismo, clasismo y sexismo.

Inspirada por estas corrientes teatrales, en el año 2025 participé en el taller de Teatros de Participación orientado por Carlos Camarillo[10]; asimismo, asistí a distintos laboratorios escénicos con el grupo de la Red Magdalenas Diversas de la Ciudad de México[11] y al Laboratorio de Teatro para Morras con Gissella Mejía. En estas últimas dos experiencias, ellas y elles multiplicaron la propuesta de Bárbara Santos enfocándose en visibilizar las opresiones que nos atraviesan, convertirlas en escena y politizarlas.

[10] Facilitador comunitario que compartió en este espacio su experiencia en la multiplicación del Teatro del Oprimido de Augusto Boal y estrategias para el trabajo con este lenguaje con comunidades.

[11] En 2011, se gestaba lo que hoy es la Red Ma(g)dalena Internacional–Teatro de las Oprimidas. Red conformada por artivistas con presencia en cinco Regiones (América Central, México y Ecuador; América del Sur (hispanohablantes); Brasil; África y Europa). Las multiplicadoras de la Red en la Ciudad de México, se han formado en la metodología y son ahora multiplicadoras. En México, conozco también el gran trabajo de la Red Ma(g)dalenas de Puebla y recientemente el de las Ma(g)daleonas de Monterrey.

A partir de estas experiencias y de la exploración con la metodología, incorporé en la investigación, y en el laboratorio, el Teatro de las Personas Oprimidas como lenguaje artístico. Esto, a través del desarrollo de estrategias que permiten el reconocimiento de las discriminaciones y opresiones situadas en contextos socioculturales específicos, su puesta en escena a través de montajes colectivos de Teatro - Imagen y el ensayo de acciones concretas para su transformación. De esta forma, encontré en la experimentación con esta corriente teatral una oportunidad para poner el cuerpo, la emoción y la reflexión en la construcción de culturas de paz en entornos educativos.

En segundo lugar, otro gran hito en este recorrido personal, relevante para la investigación, fue mi acercamiento al arte textil, específicamente al bordado. Para empezar, durante mi formación de licenciatura, un grupo de amigas tejedoras me compartió sus saberes heredados de comunidades arhuacas y boyacenses, con ellas aprendí el arte de tejer mochilas y a prestar atención a mis pensamientos mientras lo hacía.

Las comunidades indígenas arhuacas están ubicadas en la Sierra Nevada de Santa Marta, al norte del país y las comunidades campesinas boyacenses, en el departamento de Boyacá, en el centro-este, ambas son conocidas por sus tradiciones de tejido. La comunidad arhuaca, por sus mochilas tejidas mayoritariamente por mujeres, mientras que en Boyacá se destacan diversas técnicas y estilos de tejido en materiales como lana, fique y algodón.

Años después, me acerqué al bordado en otro encuentro con amigas. Este lenguaje me abrazó y continúo haciéndolo. Lo incorporé a mi cotidianidad como una forma de atender a mi corporalidad, reconocer y descubrir mi capacidad creativa y encontrar espacios para habitarme y compartir con otres plenamente.

En México[12] he participado como asistente, co-facilitadora y facilitadora en diversos encuentros de arte textil, principalmente organizados por grupos de mujeres y feministas. En estos espacios, este lenguaje ha posibilitado la exploración artística, y se ha constituido también como una vía para denunciar y resistir a las múltiples violencias patriarcales, capitalistas y colonialistas. En este sentido, concibo el arte textil como práctica íntima, colectiva y colaborativa que propicia la juntanza y la fragua como modos legítimos de reexistencia.

Vinculado con lo anterior y en medio del proceso de investigación, conocí el trabajo de la artista afrobrasileña Rosana Paulino, que imprime en su trabajo una carga política muy fuerte. Me impactó particularmente su obra *Bastidores* (1997), en la que transfiere una serie de fotografías de mujeres de su familia, incluida la de ella misma, a tela tensada en bastidores y borda con hilo negro sus bocas, frentes y ojos.

El trabajo de Rosana a nivel general y con este trabajo artístico, posibilita revisar el rastro de discriminación, la herida colonial en Brasil y el racismo aún presente en nuestras sociedades, así como, propicia la reflexión en torno a la violencia física y epistémica ejercida sobre las comunidades negras y, en particular sobre las mujeres (Ribeiro dos Santos & Dagli, 2022).

Teniendo en cuenta mi práctica personal y la inspiración en la obra de Rosana Paulino, propuse generar experiencias con el lenguaje textil que favorecieran la

[12] Desde mi llegada en agosto de 2024 a la Ciudad de México participé de varios espacios de reunión en torno al bordado y el arte textil. También conocí a Ana Mayoral, con ella tomé la clase de Arte textil de la Maestría en Artes visuales durante el semestre de intercambio que realicé en la UNAM y a quien le agradezco su enseñanza amorosa y constante. También le agradezco a mi Tutora Rosa María Torres, quien me acompañó con mis primeras exploraciones en transferencia de fotografías a tela y me compartió su espacio de taller para la exploración con esta materialidad.

experimentación creativa, el encuentro con otras materialidades[13], la conciencia corporal y las posibilidades críticas y políticas de este lenguaje.

En resumen, los lenguajes artísticos del Teatro de las Personas Oprimidas y el arte textil, en su diferencia, se articularon con mis intereses ético-políticos para impulsar la construcción colectiva de culturas de paz y la transformación social mediante procesos sensibles, críticos y de exploración y experimentación artística en el ámbito educativo.

Elección del Campo de Intervención

En este apartado, presento la elección del campo de intervención en el nivel educativo superior, así como las razones que sustentan su pertinencia en relación con los propósitos de esta investigación. En este marco, la intervención se llevó a cabo en las instalaciones de la ENALLT – UNAM con una comunidad invitada de docentes, estudiantes y administrativas del nivel educativo superior de la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional - IPN.

Debido a mi experiencia en formación docente en el nivel de Educación Media Superior, inicialmente planeé desarrollar la intervención con docentes de este nivel educativo. Sin embargo, en medio de mi interés por aprender portugués, profundizar en la cultura brasileña y conocer otros círculos de arte textil, asistí con Julián a un taller de bordado de leyendas brasileñas en el Instituto Guimarães Rosa. Este Instituto ofrece cursos de portugués de Brasil y está aliado a la embajada de ese país en la Ciudad de México. En este espacio tuvimos la oportunidad de compartir la propuesta de intervención del posgrado a la coordinadora pedagógica del Instituto, durante una conversación informal que se dio en el marco del círculo de bordado. Ella fue quien inicialmente nos comentó sobre la

[13] Las telas, los hilos, el acetato de las fotografías, las agujas, el bastidor.

pertinencia que tendría adelantar la intervención allí, pues se articulaba con los temas que desarrollaban las docentes.

Posteriormente, la coordinadora nos puso en contacto con la jefa del departamento de portugués de la ENALLT - UNAM quién vio la pertinencia de desarrollar la propuesta en las instalaciones de la Escuela y propuso abrir la convocatoria a docentes, estudiantes y administrativas de otras dependencias e Instituciones de Educación Superior - IES, interesades en profundizar en la construcción de culturas de paz desde las artes. Finalmente, fue en esta Escuela, con los perfiles mencionados, donde desarrollamos la propuesta de intervención en la modalidad de dupla docente.

Identifico tres razones que explican el interés del Departamento de portugués de la ENALLT para acoger la intervención. La primera se relaciona con la comprensión de las, los y les docentes de lenguas como mediadores culturales, lo que hace relevante su acercamiento a la diversidad sociocultural de México, Brasil y otros países, desde posturas antirracistas e interseccionales, siendo estos, elementos que incorporamos en el diseño de la intervención como parte de la construcción de culturas de paz. Un dato importante es que respecto de la población afrodescendiente en América Latina "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" (CEPAL, 2020, p. 86).

La segunda razón radica en la integración de propuestas artísticas contrahegemónicas, ya que los referentes que utilizamos, aperturan otros modos, afectos y construcciones artísticas, que exceden los marcos occidentales. Asimismo incluimos propuestas musicales, visuales y teatrales provenientes de Brasil, las cuales pueden ampliar los referentes artísticos de las docentes y ser horizontes para el diseño de estrategias pedagógicas. Julián, mi compañero de dupla, se enfocó en trabajar con los lenguajes de la

danza a partir de la exploración de ritmos afrobrasileños y la música corporal tomando como referente la tradición de “Música do círculo”.

La tercera razón se vincula con el interés de la Escuela por fortalecer la construcción de espacios educativos participativos, seguros e incluyentes en los que el cuerpo, la reflexión y el hacer artístico tengan un lugar central.

Asimismo, en relación con el contexto del nivel de educación superior en México, las organizaciones COPRED es el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México e Intersecta (2022) organización feminista que trabaja por resolver el problema de la discriminación en México, señalaron en una investigación sobre discriminación y violencias en las Universidades, que la mayoría de los eventos discriminatorios suceden dentro de las propias instituciones, alcanzando el 70%. En cuanto a la experiencia de las mujeres, el 33.5% reportó haber sufrido algún tipo de agresión en el ámbito escolar. Además, el informe indica que el 11.1% ha recibido comentarios ofensivos sobre la participación de las mujeres en el ámbito educativo, el 6.9% han sido ignoradas por ser mujeres y el 7.2% refirió haber sido ofendidas y humilladas por la misma razón. Estos comportamientos son atribuidos en mayor medida a los compañeros, sin desestimar también la participación de docentes y directivos hombres.

Este reporte recupera la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares - ENDIREH en la que se tomaron datos de mujeres que reportaron haber asistido durante el año 2021 a alguna institución de educación superior. Los datos presentados son a nivel nacional.

A partir de estos datos, mi investigación se alinea con la necesidad de fortalecer al interior de las Instituciones de Educación Superior, acciones encaminadas a prevenir la violencia y la discriminación, dado que es en estos espacios donde se concentra la mayor

parte de estos eventos. Por otra parte, las cifras reseñadas hacen referencia a la experiencia de las mujeres, pero el informe también reconoce que es importante visibilizar la experiencia de otros grupos poblacionales.

> Si bien la información que permitiría hacer un análisis interseccional de la violencia y del acceso a las universidades es escasa, es suficiente para afirmar que se debe prestar atención a los retos específicos que pueden enfrentar [las personas] por el racismo, clasismo, capacitismo, homofobia y transfobia que es prevalente en la sociedad... Si no se han mediatizado, por ejemplo, más casos de mujeres con discapacidad o mujeres trans acosadas sexualmente en las universidades es porque están excluidas, para empezar, de estos espacios de forma importante (COPRED & Intersecta, 2022, p. 71).

Investigaciones como esta, evidencian la importancia de desarrollar propuestas que, desde perspectivas críticas y sensibles, favorezcan la construcción de culturas de paz en el nivel educativo superior, lo cual encuentro también en los esfuerzos que las comunidades educativas universitarias[14] gestan con equipos interdisciplinares para construir espacios seguros a partir de la prevención y la atención de violencias.

En este sentido, Javier Sicilia, poeta y fundador del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad de México, afirmó que, aunque en ningún entorno, incluidas las

[14] Un caso concreto es el Programa de Personas Orientadoras Comunitarias – POCS de la UNAM, quienes son voluntarias de la comunidad universitaria y son el primer contacto para canalizar y guiar casos de violencia de género. Están capacitadas en violencia por razones de género y primer contacto, promoción de la cultura de igualdad sustantiva, respeto y no discriminación, y vinculación y trabajo comunitario. Por otra parte, están los esfuerzos autónomos de estudiantes y docentes organizades por reducir las violencias de género y prevenir acciones de discriminación.

universidades, se puede llegar a una paz absoluta, lo que sí es posible, es disminuir las violencias siendo contenidas por culturas de convivencia y paz (Chávez & Valencia, 2025).

Finalmente, reconozco que en otros niveles educativos también es necesario profundizar en acciones que promuevan la construcción de culturas de paz, sin embargo, la oportunidad de trabajar con la comunidad educativa universitaria, desde mi experiencia situada como estudiante de posgrado resultó pertinente, retadora y a la vez sumamente interesante.

Preguntas de Análisis

De acuerdo con la problematización anterior, me encaminé a diseñar en dupla, un laboratorio dirigido a personas del nivel educativo superior, en el que los lenguajes artísticos permitieran imaginar alternativas para poner en el centro la vida, relacionarnos entre cuerpos de maneras más comprensivas y contribuir a la reducción de los ciclos de violencia y múltiples experiencias de discriminación, sin minimizarlas ni naturalizarlas, comprendiendo su dimensión interseccional y estructural.

De esta manera, el laboratorio buscó que las participantes pudieran ser aliadas importantes en el desenmascaramiento de violencias en el ámbito educativo, así como en la multiplicación y adaptación de estrategias de culturas de paz a través de las artes, pertinentes para sus contextos educativos y para otras colegas.

De forma paralela, integré la perspectiva de las pedagogías del cuidado, reconociendo los procesos de formación educativos no como espacios reducidos al trabajo cognitivo, sino como una labor que tiene en cuenta y se sostiene por tramas de relaciones afectivas, que involucran conflictos, posturas, gestos y formas diferentes de ver el mundo. En este sentido, consideré de manera integral la experiencia de las participantes y procuré

el bienestar del grupo, velando porque los encuentros fueran cuidadosos y horizontales (Bello, 2020, 2024).

A partir de lo tejido en este apartado, formulé la siguiente pregunta general para la investigación: ¿cómo un laboratorio artístico que integra el Teatro de las Personas Oprimidas y el arte textil puede fomentar la construcción de culturas de paz con una comunidad educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional?

Además, diseñé preguntas que me permitieron orientar la mirada analítica del laboratorio. Las concebí como acto performativo, no buscaron ser demostrativas o explicativas sino más bien, me fueron constituyendo a la vez que las exploré (Calderón et al., 2022). En este sentido, más que conducir a respuestas cerradas, estas preguntas funcionaron como vías de exploración y creación en la investigación y se relacionaron con incidir, contribuir, favorecer y aportar a la construcción de culturas de paz a partir de lenguajes artísticos. Asimismo, orientaron mi lectura de la experiencia y posibilitaron la emergencia de categorías como el cuidado y la interseccionalidad.

- ¿Cómo incidieron las experiencias corporales y afectivas que emergieron en los procesos con el arte textil?
- ¿Cómo contribuyeron las expresiones del arte textil, en su acción política?
- ¿De qué manera la aproximación con el Teatro de las Personas Oprimidas permitió reconocer y transformar experiencias de discriminación?
- ¿Cómo aportan los procesos corporales y afectivos que surgieron en la aproximación con el Teatro de las Personas Oprimidas?

Objetivo General

Diseñar, implementar y analizar un laboratorio artístico con los lenguajes del Teatro de las Personas Oprimidas y el arte textil para fomentar la construcción de culturas de paz con una comunidad educativa conformada por docentes, administrativos y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

Objetivos Específicos

- Analizar cómo las experiencias corporales y afectivas que emergen en los procesos textiles inciden en la construcción de culturas de paz.
- Examinar cómo las experiencias del arte textil, en su acción política contribuyeron a la construcción de culturas de paz.
- Explorar de qué manera la aproximación con el Teatro de las Personas Oprimidas permitió reconocer y transformar experiencias de discriminación, favoreciendo la construcción de culturas de paz.
- Analizar cómo los procesos corporales y afectivos que surgieron en la aproximación con el Teatro de las Personas Oprimidas aportaron a la construcción de culturas de paz.

Enfoque Metodológico

***

Para tomar una pausa en la lectura de este documento, dejo una recomendación musical, que moviliza mis afectos, se trata de la canción Metamorfose ambulante del cantante brasileño Ney Matogrosso. Es interesante ver sus vídeos en vivo, la actuación de Ney es alucinante e imperdible.

***

Inicialmente, quiero conversar con quién se acerque a este texto a través del uso de viñetas, en las que me permito abrir mi subjetividad y compartir mi experiencia mientras escribo el documento. Asimismo, nos invito a conectarnos con nuestra corporalidad en clave relacional y política, entendiendo que nuestros cuerpos no existen de manera aislada, sino que se construyen en relación con otras personas, los territorios y las estructuras sociales que atraviesan nuestras experiencias cotidianas.

Para la elaboración del enfoque metodológico, me aproximé a algunos de los marcos propuestos para realizar investigaciones cualitativas, buscando trabajar desde un enfoque que me permitiera hacer un tratamiento cuidadoso, afectuoso y encarnado tanto de mi propia experiencia como de la experiencia de las personas con quienes compartí en la intervención.

En este navegar -en el que a veces sentí que podía naufragar- encontré la autoetnografía (Bénard, 2019; Blanco, 2012), que es una metodología cualitativa que propone escribir desde la experiencia personal para comprender el contexto situado en espacio y tiempo en el que se investiga, incluyendo las dimensiones culturales, sociales y políticas.

Ahondé en este campo metodológico, hasta hallar la autoetnografía performativa y crítica, propuesta por Stacy Holman Jones (2015), la cual me permitió incorporar mi experiencia situada en el diseño y análisis del laboratorio y tejerla con la de las diecisiete personas que participaron en él. En este entramado de experiencias, los referentes teóricos emergieron en el proceso de escritura como parte fundamental del ejercicio de análisis.

Este enfoque metodológico señala la relación inseparable entre nuestra experiencia de vida y los contextos sociales, culturales y políticos en los que aquella está inmersa, indagando por las relaciones de opresión existentes y las posibilidades de transformación

social que pueden configurarse. Asimismo, lo performativo en el escrito autoetnográfico refiere a que el texto por sí solo "hace", mientras es escrito y leído. Es decir, al escribir vuelvo a experienciar y, con ello me transformo; a la vez, intento que quien lea pueda acercarse a mi experiencia desde su propia vivencia.

Para Jones (2015) la escritura performativa "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" (p. 284). En este sentido, busqué compartir mi experiencia personal vinculada con temas políticos y sociales, abriendo posibilidades de diálogo con la experiencia del lector. Para ello, como autoetnógrafa utilicé viñetas con reflexiones, preguntas e invitaciones personales que procuraron vincular al lector para que percibiera la experiencia de manera más vívida.

Igualmente, siguiendo a Jones (2015), "la autoetnografía performativa conjuga lo personal con lo político y lo político con lo personal de modos que pueden, deben y ciertamente, importan" (p. 284). De esta manera, en la escritura performativa, el texto esta intrínsecamente vinculado con quien escribe, y la experiencia de la escritora se entiende inherentemente ligada a lo político y lo social.

En relación con lo anterior, el feminismo decolonial (Curiel & Falconí, 2021) complementa la frase "lo personal es político" y la reinterpreta como "lo colectivo es político" (p. 106), de este modo, cuestiona la idea de la individualidad como horizonte de cambio y sitúa la creación de conocimiento y la búsqueda de otras alternativas para vivir en colectividad. Ahora bien, plantean que hacer parte de procesos de creación colectiva deviene en la transformación subjetiva.

En este sentido, esta tesis, este texto escrito desde mi cuerpo, entendido como la materia orgánica y la composición de afectos, trayectorias, recursos, memorias y

posibilidades —no individuales, sino siempre con otras y otros— de las que se es parte: un cuerpo que se compone en interdependencia (Gago, 2019, como se cita en Rivas & Tapia de la Fuente, 2025). Además surge de una expeiencia situada, así como de mi lugar de enunciación político. A su vez, se encuentra en interlocución con otras experiencias, abre el diálogo con la experiencia de quien lee y se entiende como un acto de transformación personal que busca además la transformación social. En síntesis, la escritura autoetnográfica performativa y crítica invoca "la naturaleza corpórea, sensorial y política de la experiencia" (Jones, 2015, p. 268).

Retomé la noción de lugar de enunciación propuesto por Djamila Ribeiro (2020) y lo desplacé a la práctica investigativa, esto me permitió revisar y actualizar cómo la intersección entre distintos ejes de enunciación y opresión influyó en mi interés por investigar temas relacionados con la construcción de culturas de paz a partir de la exploración con las artes como lenguajes. También, me posibilitó reconocer y reflexionar críticamente sobre mis prácticas, verme a mí misma situada en este campo de estudio.

***

Ubicar mi lugar de enunciación me ha permitido observar con lente crítico y afectivo mis experiencias de vida, las formas en las que me he vinculado con otres, los lugares que he habitado, sus gentes y dinámicas. Este lugar de enunciación, se ha abonado con las lecturas de autoras feministas principalmente afrolatinoamericanas y afrocaribeñas como Lélia González, Djamila Ribeiro, Mara Viveros, Ochy Curiel y Yuderkys Espinosa. También, se ha nutrido de la pausa laboral que tomé durante la Maestría. Este proceso me ha permitido identificar mis propias luchas y tejerlas con las luchas colectivas de otres. Las conversaciones con amigues, profesoras y grupos de estudio, han sido clave para identificar cómo en la experiencia común, también me

encuentro y enuncio. ¿Cuál podría ser el lugar de enunciación de quien se acerca a este texto?

***

Sumado a lo anterior, me aproximé a la metodología autoetnográfica performativa y crítica dando lugar al componente epistémico-afectivo en el que reconocí el lugar de mi corpo-subjetividad como mujer y mi práctica política al interior de la investigación. Así, identifiqué que las formas diferenciadas de subjetividad implican modos diferentes y específicos de vivencias, las cuales se trasladadan al terreno de la investigación y por lo tanto, son factores determinantes en la construcción de conocimiento (Ante-Lezama & Ise, 2021).

Parte de los elementos que configuran la propuesta autoetnográfica performativa y crítica de Jones (2015) están relacionados con las experiencias del teatro de protesta social de Bertolt Brecht y Augusto Boal, en las que se entrecruzan el arte y la política, el individuo y la comunidad, la puesta escénica y la participación, para suscitar reflexiones en las que se genera un accionar en el mundo. Así, la autoetnografia performativa y crítica, retoma la forma en la que la historia del teatro de protesta social "habla de la manera en que los relatos que *nosotros* contamos son capaces -y así lo hacen- de reflexionar acerca de este momento histórico presente y sus disconformidades, además de involucrarse en él y criticarlo" (Jones, 2015, p. 292) lo que permite comprender a partir del trabajo teatral de dichos autores, que la escritura como una práctica situada no solo interpreta la realidad, sino que también busca intervenirla y transformarla.

En síntesis, desde este encuadre, orienté mi escritura a la creación de textos evocativos que buscan movilizar dimensiones sensoriales, afectivas y corporales de la experiencia, a la vez que abren preguntas, encuentros y posibilidades para pensar y accionar

la transformación social, teniendo en cuenta las categorías de cuidado e interseccionalidad desde el ámbito pedagógico. Como parte de mi autoetnografía, organicé una serie de momentos significativos y situados, siempre parciales, que encarnan la relación entre lo personal, lo colectivo y lo político, en los cuales analicé e interpreté mi experiencia durante la intervención. Esta perspectiva conversa con lo propuesto por Jones (2015) pues la autoetnografía involucra "definir un escenario, contar un relato, trazar conexiones intrincadas entre la vida y el arte, la experiencia y la teoría, la evocación y la explicación" (p. 266).

Con base en este enfoque metodológico, realicé un proceso de selección y análisis de momentos significativos del laboratorio, especialmente de los días en los cuales los lenguajes del arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas tuvieron mayor presencia, como el día dos y cuatro, dando cuenta de los resultados y posibilidades del trabajo realizado.

También acompañé el desarrollo de esta perspectiva metodológica mediante el uso de dos técnicas de recolección de información: la bitácora personal y la observación participante. Además, me apoyé de audios, vídeos, fotografías y registros físicos de respuestas de las participantes, me refiero a respuestas escritas a mano sobre preguntas puntuales que les realizamos a las participantes en algunos momentos del laboratorio, incluyo aquí también la información recabada en los papelógrafos "Me cayó el veinte" y "El preguntón" que estuvieron dispuestos durante los cuatro días del laboratorio. Con relación a las fotografías, articulé parte de este material en el proceso de escritura para reconocer su valor como registros que capturan aspectos de la experiencia que a veces escapan a las palabras.

En la bitácora personal registré las reflexiones, preguntas, emociones, niveles de energía y sensaciones corporales que experimenté durante el diseño e implementación del laboratorio. Además, escribí momentos de conexión y muestras de afecto, que surgieron con el grupo.

Rescatar estas memorias, me permitió dar cuenta de que el conocimiento producido desde la autoetnografia, entre otras metodologías, es un saber que pone al cuerpo de la investigadora en el trabajo de campo, bajo la constante tensión de la experiencia, en palabras de Calderón Rodelo (2021) "el cuerpo involucrado, al realizar el 'trabajo de campo', habita el experimento, se deja estremecer por los movimientos propios de ese devenir en el que acontece junto a otros cuerpos" (p. 31).

En síntesis, a partir de este marco, diseñé la siguiente ruta metodológica de análisis e interpretación de la información recabada durante el laboratorio, la cual orientó el desarrollo de los resultados.

Primero, organicé la información de mi bitácora personal, los audios, fotografías, vídeos y registros físicos de respuestas de las participantes en carpetas por día, a saber: arte textil y Teatro de las Personas Oprimidas.

Segundo, escuché y transcribí los audios, teniendo en cuenta marcar los silencios, así como las expresiones de admiración y sorpresa de quienes hablaban. Con relación a los registros físicos, tomé fotografías de las respuestas escritas de las participantes y de los papelógrafos "Me cayó el veinte" y "El preguntón", las cuales transcribí de manera literal.

Tercero, leí en varias ocasiones la información ya organizada y transcrita por días, revisé los registros fotográficos y de vídeo, y escuché varias veces los audios, realizando un escaneo para reconocer ¿qué corporalidades, afectos, materialidades y gestos destacaban? ¿qué temas sociales, tensiones, conflictos y descubrimientos se encarnaban? ¿qué

emociones, recuerdos o reflexiones personales emergían? Durante este proceso, identifiqué momentos significativos, extraje citas textuales de las transcripciones de cada día y retomé reflexiones de mi bitácora, asociadas a estos momentos. Esta información la consigné en otro documento, en el cual además fui incorporando reflexiones actuales y encarnadas surgidas en el momento de vaciado de la información.

En cuarto lugar, a manera de síntesis, elaboré preguntas de análisis [15]a partir del documento consolidado en el punto anterior, las cuales utilicé como guías para la escritura.

En quinto lugar, continué la escritura guiada por las preguntas de análisis que emergieron, y a la par, fui nutriendo el texto con referentes teóricos provenientes de la literatura académica, así como con reflexiones contextuales y socioculturales, buscando realizar la interpretación desde una perspectiva crítica y transformadora. Además, en este proceso integré fotografías para potenciar la escritura y lectura.

Por último, releí y ajusté los análisis, revisando que encarnaran pensamiento y afecto, se presentaran como una forma de conocimiento situado y abrieran posibilidades de diálogo con quien leyera el documento.

Finalmente, quiero agregar que, en la implementación de la ruta, durante el ejercicio recurrente de observación de fotografías y vídeos, la escucha de audios y la revisión de mi bitácora, fui realizando un trabajo interno, en el que el análisis que realicé no responde a un ejercicio espontáneo; es decir, está anclado a las trayectorias, prácticas y experiencias que me constituyen y que me permiten hacer contactos sensibles con las experiencias de las personas con quienes compartí en el laboratorio y también con las emergencias teóricas que fui articulando.

[15] Estas preguntas son las que se encuentran en este mismo apartado con el subtítulo *Preguntas de Análisis.*

Asimismo, para la construcción del enfoque metodológico y la ruta diseñada con base en este, realicé un ejercicio de lectura, selección y delimitación de perspectivas teóricas en el campo de la autoetnografía crítica, lo cual me llevó a configurar un marco metodológico alineado con el propósito global de mi investigación y sostenido por las referencias teóricas que desarrollo en este apartado.

A continuación, presento un esquema sintetizado con los pasos anteriores, buscando que sea más claro para quienes lean este texto.

Tabla 1.

Ruta metodológica

1.	Organicé en carpetas, por día la información de mi bitácora personal, los audios, fotografías, vídeos y registros físicos.
2.	Los audios los escuché y transcribí. A los registros en físico les tomé fotografías y luego transcribí la información de manera literal.
3.	Leí, escuché y observé de nuevo la información organizada. En otro documento, escribí los momentos significativos hallados, extraje citas textuales e incorporé reflexiones personales encarnadas surgidas durante este proceso.
4.	Elaboré preguntas de análisis a partir del documento consolidado en el punto anterior.
5.	Integré en el texto referentes teóricos provenientes de la literatura académica, así como reflexiones contextuales y socioculturales, en clave crítica y transformadora.
6.	Releí y ajusté los análisis, revisando su concordancia con el enfoque metodológico.

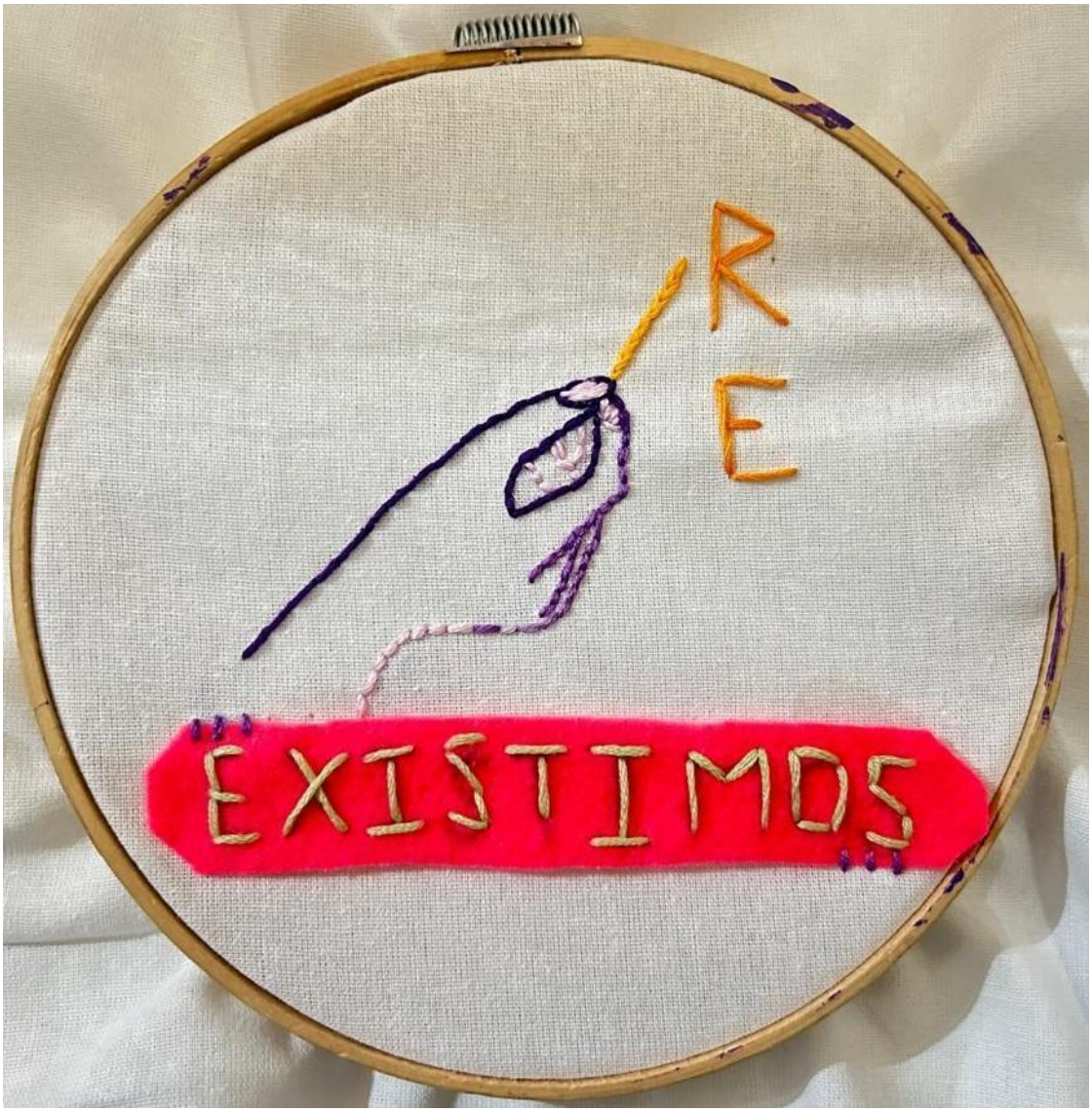


Figura 1

Bordado en pieza colectiva, como parte del Taller "Hilando autonomía: en nuestro taller de bordado feminista" orientado por Galia Hilos.

Nota. Elaboración propia, 2026.

Capítulo 1. El Escenario

En este apartado, introduje algunos elementos contextuales sobre la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción - ENALLT, en la que desarrollamos en modalidad de dupla el laboratorio para la construcción de culturas de paz. Asimismo, relacioné el laboratorio con el Plan de desarrollo (PD) 2021-2025 de la Escuela y, finalmente, recuperé de manera general y breve la movilización feminista universitaria del 2019 – 2020, que visibilizó las violencias basadas en género al interior de la UNAM e impulsó cambios a nivel estructural.

Como comenté en el apartado *Tras bastidores*, durante el desarrollo del primer semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo, el compañero Julián Camilo Ávila y yo identificamos la cercanía entre los proyectos que estábamos desarrollando, particularmente en relación con el objetivo que perseguíamos. El cual estaba relacionado con fomentar la construcción de espacios educativos críticos y cuidadosos que vincularán distintos lenguajes artísticos, mediante una apuesta didáctica de laboratorio. Asimismo, compartíamos el interés en trabajar en procesos de formación docente, a partir de nuestra experiencia previa en este campo.

A inicios del año 2025, se nos presentó la oportunidad de desarrollar el laboratorio, con un grupo de docentes de la ENALLT de la UNAM. Debido a ello, decidimos trabajar como dupla en el diseño e implementación de la propuesta. Julián aportó toda su investigación y experiencia con los lenguajes de la Música Corporal y la Danza, mientras que mi aporte se desenvolvió en los campos del Arte Textil y el Teatro de las Personas Oprimidas. A través de distintas acciones de intercambio y exploración corporal, buscamos

generar procesos de interdisciplina artística, que contribuyeran a enriquecer las experiencias de las participantes y de nosotras como facilitadoras. Asimismo, procuramos que el ejercicio de diseño e implementación emergiera a partir de procesos horizontales, dialógicos, de reflexión sobre la propia práctica y de disolución de la autoridad docente.

Por otra parte, en relación con la historia de la ENALLT, Contijoch (2017) señala que esta tiene sus orígenes en 1966, con la creación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) cuyo propósito fue atender las necesidades de la comunidad estudiantil de las distintas escuelas y facultades de la UNAM. Posteriormente en 1979, el CELE creó los programas de Maestría en Lingüística Aplicada y Maestría en Lingüística Hispánica, producto de la visión académica del Centro. Más tarde, en el año 1980 dio inicio al diplomado de Formación de Profesores de Lenguas, con el objetivo de formar y acreditar a docentes de niveles medio y medio superior.

Como resultado de su desarrollo académico y de su contribución en docencia, investigación y difusión de la cultura de la UNAM, el CELE se transformó en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) el 24 de marzo de 2017, constituyendo uno de los hitos más significativos en su trayectoria institucional.

Tras esta transformación, la Escuela cuenta con dos planes de estudio, también aprobados en marzo de 2017, en los cuales forma a profesionales en el área de lingüística aplicada y Traducción. Así, la ENALLT recibió en agosto de 2017 a la primera generación de alumnos de la Licenciatura en Lingüística Aplicada y de la Licenciatura en Traducción, lo que implicó adecuaciones en la infraestructura para atender tanto a la comunidad de licenciatura como a quienes cursan las distintas lenguas que ofrece la Escuela.

En cuanto al cuerpo docente, al término del año 2024 la planta estuvo integrada por 278 académicos, de los cuales 47 son profesores de carrera, 193 profesores de asignatura, 29 técnicos académicos y 9 ayudantes de profesor (Contijoch, 2024).

En relación con el Departamento de portugués de la ENALLT, este cuenta con una reconocida trayectoria de más de cuatro décadas en la enseñanza del idioma portugués, formando un gran número de estudiantes, trabajadores de la UNAM y público en general, ampliando las oportunidades culturales y laborales de quienes aprenden el idioma lusófono[16].

La planta docente del Departamento está conformada por 13 profesoras y profesores nativos y no nativos de la lengua portuguesa. Según el informe de rendición de cuentas del 2023 – 2024, todas las docentes cuentan con el diploma del Curso de Formación de Profesores de Lenguas - Culturas de la ENALLT, o la constancia otorgada por la Comisión Especial de Lenguas - COEL para la impartición de cursos (Contijoch, 2024).

Según Contijoch (2024) la ENALLT, durante el periodo reportado, ofreció diversos cursos de lengua extracurriculares a un total de 15.159 estudiantes de distintas Escuelas y Facultades de la UNAM, de los cuales 1.000 cursaron portugués, distribuidos en 57 grupos.

Asimismo, en el transcurso del año, el Departamento organiza actividades académicas y culturales que promueven una comprensión más integral de la lusofonía en términos de lengua y cultura.

En este marco, percibí el laboratorio artístico como un espacio de formación para las, los, les docentes que profundizan en temas como el racismo y la migración en Brasil y que, desde una perspectiva interseccional que articula estos ejes de opresión con el género,

[16] El término lusófono está relacionado con la lengua portuguesa, así como con las comunidades, países y territorios donde esta es hablada.

puede apoyar la ampliación de miradas no hegemónicas en los espacios áulicos. Sumado a esto, el laboratorio ofreció estrategias a las docentes, percibidas como mediadoras culturales por la ENALLT y por el IPN, para que desde enfoques artísticos contribuyan a la construcción de culturas de paz.

Asimismo, el desarrollo del laboratorio se vinculó con el Plan de desarrollo (PD) 2021 - 2025, que incluye el resultado de la consulta realizada a la comunidad académica, estudiantil y administrativa. Pues, entre las necesidades y problemáticas a atender se encontraban la igualdad de género y la inclusión, destacando la necesidad de ampliar la oferta formativa en estos temas para la comunidad académica y estudiantil.

En dicho Plan de Desarrollo, la ENALLT propone una serie de programas estratégicos con líneas de acción y proyectos para cada una (Contijoch, 2024). Entre los cuales, tienen relevancia para mi investigación los siguientes programas:

Programa estratégico 1. Comunidad UNAM - ENALLT, que tiene como objetivo: "lograr una convivencia armónica en la comunidad de la Escuela a través del fortalecimiento de la identidad universitaria, el fomento de sus valores y la concientización del sentido de pertenencia a una comunidad de práctica" (Contijoch, 2024, p. 37). Dentro de este programa estratégico, el proceso llevado a cabo con el desarrollo del laboratorio, se relacionó con la línea del *Proyecto 1.2 Convivencia armónica entre los integrantes de la comunidad universitaria.* Esto debido a que se promovió un espacio de formación en el que se abordaron temas relacionados con el respeto mutuo, la interrelación y la corresponsabilidad.

En ese mismo sentido, el desarrollo del laboratorio, guardó relación con el *Programa estratégico 2. Comunidad de igualdad, incluyente y libre de violencia*, que busca "fomentar y promover una cultura de inclusión, libre de discriminación y de violencia de

género para lograr una comunidad igualitaria" (Contijoch, 2024, p. 41). Como parte de este programa, se encuentra el *Proyecto 2.2 Impulso a las actividades de la Comisión Interna de Igualdad de Género (CInIG) de la ENALLT*, que tiene como línea de acción el fomento de actividades que promuevan culturas de inclusión y no violencia en la comunidad educativa.

Igualmente, se inscribe en este programa el *Proyecto 2.4. Fomento a la cultura del respeto y de no violencia e inclusión*, en el cual se traza como línea de acción la "impartición de talleres sobre temáticas que hablen de tolerancia e inclusión como racismo, xenofobia, entre otras" (Contijoch, 2024, p. 41). Estos temas fueron abordados en el laboratorio a través de los trabajos artísticos de Rosana Paulino y Paulo Nazareth y de las experiencias educativas artísticas que fueron diseñadas en el marco de sus trabajos.

Por último, el *Proyecto 7. 2 Desarrollo académico y profesional*, tiene como objetivo "promover la formación, actualización y desarrollo profesional del personal académico de la Escuela" (Contijoch, 2024, p. 52). Aquí se inscribe la línea de acción que busca impulsar el desarrollo profesional de la planta académica de la ENALLT a través de diversas actividades de actualización como coloquios, talleres o congresos. En este punto, el laboratorio fungió como un espacio de formación intersemestral, en el que las, los y les docentes profundizaron en la construcción de culturas de paz, a través de la experimentación con los cuatro lenguajes artísticos desde lugares pedagógicos que ponen en el centro las experiencias corporales, afectivas y críticas.

Por otro lado, y con el objetivo de situar el desarrollo de la investigación en la UNAM, fue importante considerar que, en entre el 2019 y 2020 las estudiantas de cerca de treinta entidades académicas, incluidas, Facultades, Escuelas, Escuelas Nacionales Preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, llevaron a cabo paros y actividades de protesta, poniendo sus esfuerzos en la demanda de una vida libre de

violencias de género. Así, el movimiento feminista como agente político "ha cobrado fuerza en las Instituciones de Educación Superior (IES) y, desde diferentes estrategias y lugares de enunciación, ha construido una disputa al androcentrismo y las desigualdades patriarcales tanto al exterior como al interior de las universidades" (Hernández & Keijzer, 2024, p. 8).

Como resultado de estas movilizaciones, la UNAM implementó una serie de disposiciones institucionales orientadas a enfrentar de manera integral las violencias de género. Entre estas la creación de la Coordinación para la Igualdad de Género - CIGU, instancia encargada de impulsar estrategias de prevención y de promover una cultura universitaria basada en la igualdad y, el reforzamiento de la Defensoría de los Derechos Universitarios, que asumió un papel central en la atención y el acompañamiento de los casos. Además de realizar la revisión y mejora del Protocolo para la Atención Integral de la Violencia de Género, y cuarto, la reforma de los artículos 95, 98 y 99 del Estatuto General, con el propósito de tipificar la violencia de género como una falta grave dentro de la Legislación Universitaria (CIGU, 2025).

Tras el regreso a clases después de la pandemia, y en el marco de las pedagogías comprometidas y restaurativas (Cruz et al., 2023), diversas colectivas docentes, impulsadas principalmente por maestras, implementaron metodologías orientadas a reconstruir, de manera conjunta, horizontes y "perspectivas de amor, imaginación, asombro y emoción" (p. 17) en las aulas universitarias. Con ello, se configuraron espacios formativos, destinados a analizar y reflexionar sobre las problemáticas contemporáneas "desde perspectivas críticas y sensibles, sustentadas en los enfoques de género, derechos humanos, interseccionalidad, diversidades e interculturalidad" (Cruz et al., 2023, p. 27).

Este marco, situado temporalmente, permitió evidenciar a nivel general el impacto que han tenido las movilizaciones estudiantiles y feministas en la lucha por la vida, el respeto, la justicia y la dignidad. Estas acciones políticas han incidido en las prácticas pedagógicas de los cuerpos docentes, así como en los currículos y planes académicos de los distintos programas. De igual forma, me parece importante resaltar que la lucha es constante, las acciones "ganadas" por los movimientos estudiantiles siguen resistiendo ante las estructuras patriarcales y coloniales[17].

***

Las asignaturas de Arte Textil y Proyectos de Arte y Diseño en la intersección con el Género para la Paz, que cursé en el semestre 2025 II como parte de la movilidad interna que realicé, son una muestra de los oasis existentes en el área de Posgrados de la UNAM. Es debido a la constancia, la entereza y el amor que le ponen las maestras, que estas asignaturas se sostienen semestre a semestre. Gracias a todes les maestres que persisten y resisten.

***

[17] Maria Lugones (2014) en su lectura de Aníbal Quijano sobre la colonialidad del poder, argumenta que la modernidad/colonialidad instituye también un sistema moderno/colonial de género, mediante el cual la clasificación racial y la imposición binaria hombre/mujer se articulan como tecnologías co-constitutivas de dominación.

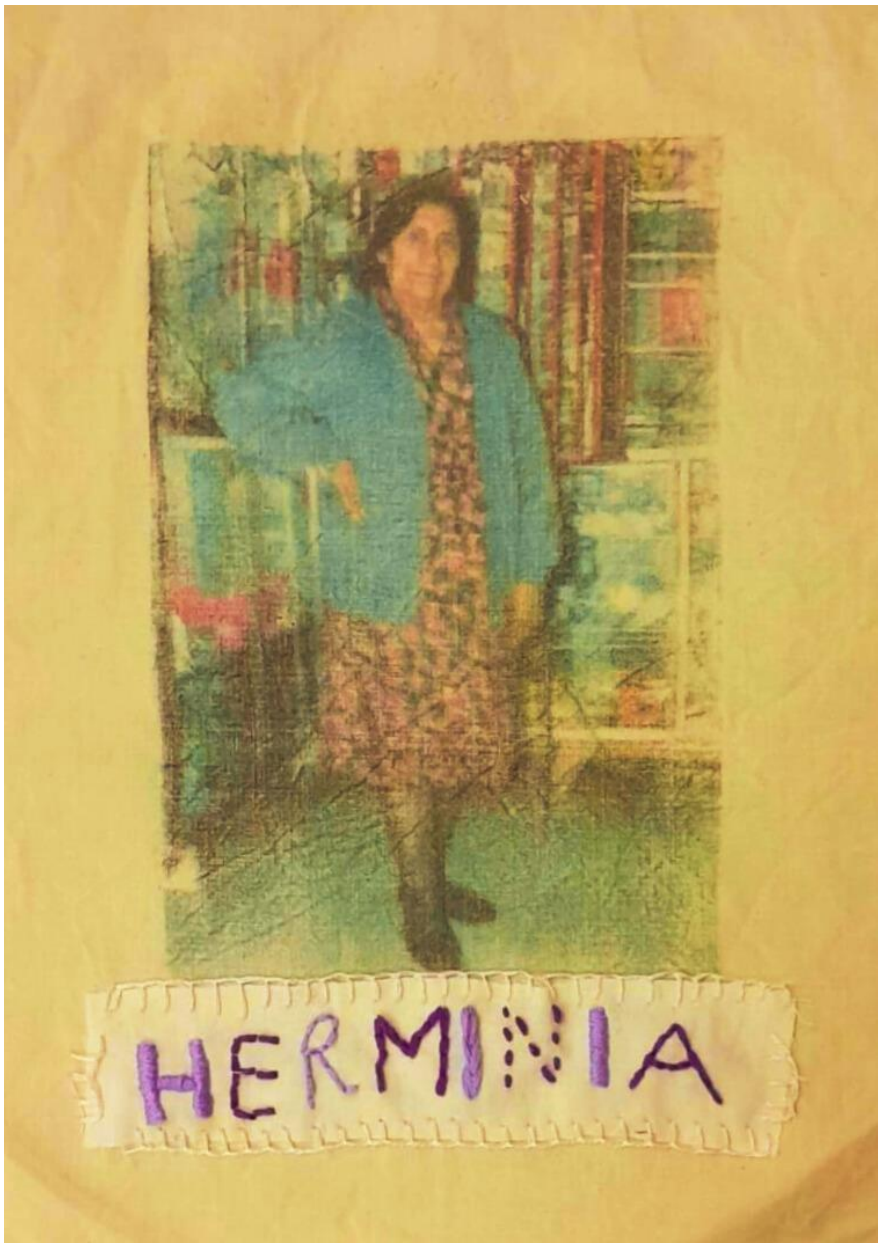


Figura 2

Bordado sobre transferencia de fotografía a tela teñida con eucalipto. Como parte de la activación de la exposición "Disruptivas: mujeres en la universidad" en el museo UNAM Hoy

Nota. Elaboración propia, 2025.

Capítulo 2. La Urdimbre

En este apartado, presento los aspectos teóricos que guiaron mi aproximación al campo de la construcción de culturas de paz y su articulación con prácticas artísticas de carácter social. Asimismo, integro las pedagogías del cuidado y las pedagogías interseccionales como marcos que complejizan este campo al permitir situar las relaciones de poder, los vínculos y las experiencias encarnadas en el estudio y práctica de la construcción de culturas de paz en el contexto de la educación superior.

2.1 Construcción de Culturas de Paz en las Artes

Uno de los principales referentes en los estudios de paz es Johan Galtung. Su propuesta se basa en el entendimiento de las violencias como clave para la comprensión de la paz. En este sentido, Galtung (1998), propone una tipología de la violencia que involucra tres formas: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural, tipología que también nombra triángulo de la violencia y que describo brevemente a continuación.

La violencia directa, se manifiesta de manera visible en acciones físicas o verbales, que producen daño. Es considerada como toda acción destructiva en contra de la naturaleza, hacia las personas o hacia las comunidades.

La segunda violencia, la estructural, Galtung (1998) la define como un conjunto de estructuras, tanto físicas como organizativas, que no permiten la satisfacción de las necesidades de las personas o las niegan. Es aplicable en aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas como supervivencia, bienestar, identidad o libertad, derivando en que las realizaciones efectivas, somáticas y mentales de los seres humanos permanezcan por debajo de sus realizaciones potenciales.

En tercer lugar, la violencia cultural, opera para legitimar la violencia directa y la violencia estructural. Se define como "aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia, materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia… que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural" (Galtung, 2016, p. 149).

En este sentido, considero que el abordaje de la construcción de culturas de paz en entornos educativos precisa reconocer, además de la violencia directa, sus dimensiones estructural y cultural, para fomentar acciones y reflexiones que cuestionen y transformen las distintas formas en que la violencia se ejerce dentro y fuera de las instituciones educativas.

Por otra parte, con base en la propuesta triangular, Galtung (1998) introduce los conceptos de paz positiva y paz negativa. La paz positiva se refiere a la gestión pacífica de los conflictos, sin pretender eliminarlos, sino abordarlos como posibilidades de transformación que no impliquen violencia. Por su parte, la paz negativa, se define como la ausencia de violencia directa, lo cual no implica la eliminación de las causas estructurales del conflicto ni la presencia de justicia social, sino únicamente la suspensión o ausencia de la violencia visible.

Respecto a lo anterior, para Lederach (2000) el aspecto fundamental para transitar de la paz negativa a la paz positiva es la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones, especialmente en la distribución y control de los bienes naturales, humanos, sociales e institucionales. Por tanto, la paz positiva no puede acontecer en contextos caracterizados por el dominio, la desigualdad y la no reciprocidad, aun cuando no exista conflicto abierto.

En este sentido, la paz no se entiende como un punto temporal, inmóvil o estático, sino como una dinámica constante, como proceso y, por tanto, como potencialmente alcanzable. Esto implica que la construcción de culturas de paz, desde una mirada crítica, se ejerce cotidianamente de manera colectiva y multidimensional, en tanto se conecta con todas las dimensiones de la existencia humana (Lederach, 2000).

***

¿Qué parte de corresponsabilidad tengo yo en la construcción de culturas de paz? Esta ha sido una de las preguntas que con frecuencia a diario me acompaña e interpela. Es clave para mi reconocer que este es un camino en el que aprendo a diario, en el que reconozco la potencialidad de mi cuerpo para desescalar la violencia a través de la respiración y las prácticas artísticas. La construcción de culturas de paz es para mí una vía que recorro cotidianamente y que más que mostrarme como experta, me demuestra que soy aprendiz y que hay mucho más por seguir construyendo, sobre todo en colectivo, para transformarnos y avivar las luchas que sigan poniendo en el centro la vida.

***

En línea con las propuestas de Galtung (1998) y Lederach (2000), y en relación con el campo de las artes, Velázquez (2023) postula que la articulación entre prácticas artísticas y culturas de paz implica necesariamente la denuncia de las distintas formas de violencia, el abuso de poder y la discriminación.

Al respecto, la construcción de culturas de paz en las artes precisa considerar el poder como un concepto central en toda dinámica social y cultural. Este puede entenderse como poder-para, orientado al amor y la cooperación, o como poder-sobre, vinculado al dominio y la subordinación. Al respecto Velázquez (2023) plantea que “el poder-para, denuncia, resiste y lucha contra la otra forma perversa del poder, el poder-sobre, poder del

dominio, la supremacía, el sometimiento, la autoridad despótica sobre otras personas" (p. 14).

Desde esta perspectiva, la construcción de culturas de paz desde las artes implica juntar esfuerzos que sostengan y abonen el poder-para mediante prácticas en las que se convoquen a las personas de maneras reflexivas, críticas y creativas en la construcción de espacios seguros y libres de violencia, basados en el diálogo comprensivo y la colaboración.

Todo ello, como afirma Velázquez (2023) a través de "un potente instrumento, accesible y comprensible: las diversas expresiones y producciones artísticas que, en su ser metáfora y poesía fruto de la imaginación, son un lenguaje universal" (p. 12). En este aspecto, la integración de perspectivas artísticas éticamente comprometidas y conectadas en su hacer con causas sociales, invitan a resignificar el mundo que habitamos de manera colectiva y a poner en el centro la dignificación de la vida a través de otras sensibilidades y materialidades.

Desde esta perspectiva, destaco el potencial transformador de las artes en procesos colectivos y participativos que buscan cuestionar y desplazar el ejercicio del poder-sobre, hacia formas colectivas, éticas y solidarias que tejan el cuidado como fundamento de lo común y que aporten a la reducción de distintas violencias, movilizando esfuerzos en torno al poder-para.

2.1.1 Pedagogías del Cuidado e Interseccionales.

Sumado a lo anterior, las aulas universitarias pueden y se erigen como semilleros de pensamiento crítico y de prácticas pedagógicas esperanzadoras que articulan estrategias para prevenir y transformar las violencias. En este sentido, las pedagogías feministas articuladas, con las perspectivas del cuidado y la interseccionalidad, favorecen la

emergencia de disposiciones afectivas, corporales y epistémicas, orientadas a la creación de horizontes alternativos a las violencias naturalizadas en la vida universitaria (Piñones, 2022).

En relación con lo anterior, además de los lenguajes artísticos, incorporo el cuidado en las prácticas pedagógicas y en la construcción de culturas de paz, entendiendo que este "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).

Esta idea de cuidado se ha desplazado a los entornos educativos superiores y ha posibilitado la configuración de la pedagogía del cuidado, en la que se busca ofrecer respuestas concretas a las necesidades de las, los, les estudiantes, así como trabajar en la preservación y construcción de vínculos que sostienen la experiencia de habitar en comunidad. Asimismo, esta pedagogía se preocupa por el bienestar de les estudiantes, más allá de los aspectos cognitivos de enseñanza, procurando su desarrollo integral como seres humanos, y como parte inherente de la sociedad y del mundo más allá de lo humano (Trujillo et al., 2024).

En otras palabras, la pedagogía del cuidado, se orienta por una ética comunitaria que acompaña una forma de docencia vinculada a la emergencia de prácticas, en las que los vínculos, las experiencias encarnadas, las subjetividades y los afectos que tienen presencia en las aulas, importan.

Por otra parte, siguiendo a Alanis Bello (2024) cabe destacar que la pedagogía del cuidado "no se trata de un `trabajo de mujeres´ o una `pedagogía femenina´" (p. 12), sino de un acto humano que responde a las dimensiones de vulnerabilidad e interdependencia de los cuerpos dentro de los procesos educativos.

En línea con lo que plantea Alanis, y en el marco de una educación no sexista, articulo, además de las pedagogías del cuidado, las pedagogías feministas interseccionales en la construcción de culturas de paz en espacios universitarios.

En el marco de una educación no sexista (Troncoso, 2019) el género es una relación social y una categoría analítica que permite comprender la construcción histórica y sociocultural de la diferencia sexual y los procesos mediante los cuales esta adquiere significados y jerarquías sociales (Viveros, 2004). Desde una perspectiva interseccional, estas relaciones de género se articulan con otros sistemas de diferenciación y dominación, como la clase, la racialización, la etnicidad, la sexualidad y la edad, configurando experiencias situadas de privilegio y desigualdad (Viveros, 2016).

Para Mara Viveros (2023) la interseccionalidad, como expresión proveniente del ámbito del feminismo negro, difundió un pensamiento y una acción surgidos de la experiencia de discriminación continua de grupos de mujeres situadas en el encuentro de las opresiones de género, clase, raza y sexualidad. En este sentido, lo que se demanda con la interseccionalidad es la idea de que "definir qué opresión combatir primero sin entender sus interrelaciones y efectos mutuos con otros ejes de desigualdades crea otras opresiones" (p. 130).

De esta forma, se da un proceso de repolitización de la interseccionalidad, que la entiende como algo más que una herramienta de análisis y comprensión de la realidad, pasando directamente al terreno de la disputa social, donde lo que está en el centro no es tanto "la interseccionalidad de las identidades, sino la interseccionalidad de las luchas" (Davis, 2016, citado en Viveros, 2023, p. 143).

La reinvención de la interseccionalidad de luchas presagia un nuevo movimiento y una reorganización de una política de solidaridad que no se base "en vagas nociones de

hermandad o en la idea de que algunas mujeres se identifican sin reservas con otras" (Mohanty, 2020 citada en Viveros, p. 145), sino que se fundamente en "objetivos políticos y éticos compartidos que permiten desarrollar luchas comunes, ya no en torno al sexo o al color como características inherentes o naturales, sino en torno a formas de pensar sobre la raza, la clase y el género" (Mohanty, 2020 citada en Viveros p. 146).

A partir de este marco, las pedagogías feministas interseccionales son propuestas pedagógicas que abordan las desigualdades sociales y las relaciones de poder en contextos educativos desde una perspectiva crítica. En este sentido, desafían las jerarquías de poder tradicionales al promover el diálogo y cuestionar las normas dominantes relacionadas con el género, la raza, la clase y la sexualidad (Troncoso, 2019).

Al mismo tiempo, enfatizan en la construcción relacional y colectiva del conocimiento, reconociendo y validando las diversas experiencias encarnadas, especialmente aquellas marginadas por las estructuras hegemónicas. Así, estas pedagogías buscan reducir las múltiples experiencias de discriminación en entornos educativos y trabajar activamente para crear comunidades inclusivas, reconociendo que la interseccionalidad corresponde a la experiencia de dominación sufrida por las personas en la imbricación de distintos ejes de opresión.

En este sentido, el método de Mari Matsuda (1991, citada en Viveros, 2023) "la otra pregunta", constituye una herramienta analítica para examinar las intersecciones entre distintas formas de opresión. Este método puede ser muy útil en la cotidianidad áulica y en la práctica investigativa. Por ejemplo, si algo me parece racista me pregunto ¿dónde está el patriarcado?, si algo me parece sexista, me pregunto ¿dónde está el heterosexismo?, si algo me parece homofóbico, me pregunto ¿dónde están los intereses de clase? Hacernos este tipo de preguntas, nos encamina a revisar conscientemente nuestra práctica docente.

En síntesis, la construcción de culturas de paz se configura como un entramado que articula dimensiones éticas, políticas y pedagógicas. A partir de los postulados de Galtung (1998, 2016) reconocí las violencias en sus distintas dimensiones, lo que me permitió comprender cómo estas se ejercen en distintos niveles y contextos. En dialogo con Lederach (2000), comprendí que la construcción de paz se orienta hacia relaciones basadas en la igualdad y la reciprocidad, en contraposición a aquellas caracterizadas por el dominio y la desigualdad.

A su vez, las pedagogías del cuidado aportan una ética centrada en los vínculos, la interdependencia y el sostenimiento de la vida (Bello, 2024; Trujillo et al., 2024), lo que permite fortalecer formas de relación orientadas al cuidado de lo común. Mientras que las pedagogías interseccionales permiten comprender la imbricación de las diferentes formas de opresión y cuestionar las jerarquías que las sostienen a nivel estructural en los contextos educativos (Viveros 2023; Troncoso, 2019). En este marco, los lenguajes artísticos posibilitan procesos de reflexión, denuncia y creación colectiva que, desde su carácter simbólico y sensible, aportan a la resignificación del mundo que habitamos (Velazquez, 2023).

De este modo, la articulación entre lenguajes artísticos, pedagogías del cuidado y pedagogías interseccionales contribuye a desplazar el poder-sobre hacia formas colectivas, éticas y solidarias orientadas al poder-para, configurando la construcción de culturas de paz como un proceso situado, colectivo y en constante construcción. En coherencia con este planteamiento, en los siguientes apartados abordo el arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas desde sus dimensiones políticas, afectivas y corporales, pertinentes para la construcción de culturas de paz.

2.2 Arte Textil

****

Nos invitó a conectar con el ritmo natural de nuestra respiración, inhalar profundo por la nariz… y exhalar lentamente, vamos a hacerlo una vez más, inhalamos profundo… y exhalamos por la nariz… ahora, observamos nuestras manos, damos un suave masaje a nuestros dedos, pasando uno por uno… giramos las muñecas con movimientos suaves hacia adentro… y hacia afuera… y nos damos un momento para volver a observarlas y recordar ¿cómo hemos podido conocer el mundo a través de nuestras manos?

***

El bordado, entendido como una labor asociada a lo femenino, se consolidó en el contexto de la Revolución Industrial en Europa, momento en que las prácticas textiles manuales se articularon con los valores dominantes de la feminidad y con el rol que las mujeres debían desempeñar dentro del ideal burgués de familia. En ese marco, una mujer que supiera bordar y dedicara tiempo a esta actividad en el ámbito doméstico se consideraba un símbolo tanto de sumisión como de prestigio social. Así, los haceres textiles funcionaron como estrategias de disciplinamiento y control de los cuerpos de las mujeres y ayudaron a reforzar el rol de subordinación en la estructura patriarcal (Pérez-Bustos & Piraquive, 2018).

Sin embargo, las mujeres hicieron suyos estos espacios privados, en los que podían reunirse a imaginar y experimentar en torno al arte textil. Estas reuniones funcionaron como salidas para expresar, a través del hacer textil, sus emociones, deseos y frustraciones, las cuales no podían manifestar en espacios públicos, de esta forma, se empezó a fraguar una crítica "silenciosa" al patriarcado.

Situando lo anterior en el contexto de América Latina – Abya Yala[18] – Améfrica término acuñado por Lélia González permite superar las limitaciones de carácter territorial, lingüístico e ideológico. En sus palabras: "Améfrica, como sistema etnogeográfico de referencia, es una creación nuestra y de nuestros antepasados en el continente en el que vivimos, inspirados en modelos africanos" (González, 2021, p. 83). Las categorías de "Amefricanidad" y "Améfrica Ladina" acuñadas por Lélia González, señalan las influencias y contribuciones de los pueblos africanos y amerindios en la formación del territorio, al mismo tiempo que tensionan la memoria, impidiendo que olvidemos la explotación y la violencia a las que estos grupos fueron sometidos en nombre de una lógica racionalista, esclavista, moderna y capitalista (Paulino & Bidaseca, 2025).

Así, en escenarios atravesados por violencias políticas, conflictos armados y resistencia comunitaria, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, los encuentros entre mujeres textileras comenzaron a configurar espacios de solidaridad, creación y conspiración que, en determinados momentos, traspasaron el espacio privado al público, en un devenir femenino con intenciones políticas, en el que se hicieron eminentes la denuncia y la construcción de memoria colectiva.

Aunque actualmente existen muchas iniciativas que dan cuenta de lo anterior, los siguientes dos casos son algunos de los ejemplos más representativos. Uno es el de las mujeres arpilleras que surgieron durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973–1990), cuando mujeres muchas de ellas familiares de detenidos desaparecidos, bordaron escenas de represión y vida cotidiana en sacos de harina, denunciando violaciones a los derechos

[18] Abya Yala fue el nombre que le dieron las comunidades Guna, ubicadas entre Panamá y Colombia al continente que los colonizadores denominaron América. Retomé esto de Ochy Curiel (2021) quien utiliza la palabra Abya Yala como una "posición decolonizadora del saber" (p. 61).

humanos y difundiendo estos testimonios a nivel internacional. quienes durante la dictadura chilena de Pinochet bordaron en sacos de harina las experiencias violentas y represivas del régimen. Su trabajo se convirtió en un medio para denunciar lo que ocurría en Chile a nivel internacional. El otro ejemplo es el de las mujeres tejedoras del corregimiento de Mampuján (Bolívar, Colombia) quienes iniciaron sus trabajos textiles tras el desplazamiento forzado del año 2.000 por violencia paramilitar, utilizando el bordado para reconstruir memoria, narrar el desarraigo y aportar a procesos de reparación simbólica.en Colombia.

Dando un salto al contexto actual, las concepciones sobre lo femenino que atraviesan los oficios textiles son diversas, y las prácticas vinculadas al arte textil no pueden entenderse como enteramente domésticas ni completamente subversivas. Ahora bien, con esta claridad, presento los activismos textiles que se configura desde distintos lugares y con diversos objetivos.

2.2.1 Activismos Textiles.

Sánchez-Aldana et al. (2019) analizan el recorrido del estudio de los activismos textiles al destacar cómo la literatura anglosajona que se interesa por este fenómeno en los primeros años del siglo XXI contribuye a debatir tanto la idea de feminidad que los quehaceres textiles encarnan históricamente, como el espacio privado que naturalmente les ha sido asignado. Asimismo, enfatizan en los puntos ciegos de la mirada anglosajona al identificar, por una parte, que privilegia experiencias de mujeres blancas, de clase media y residentes en zonas urbanas y, por otra, que limita su análisis a contextos norteamericanos y del Reino Unido, perdiendo de vista cómo el activismo textil se ha desarrollado en regiones como Améfrica, esto conlleva a “una generalización en torno a los imaginarios sobre el

feminismo en los modelos analíticos que dicha literatura propone" (Sánchez-Aldana et al., 2019, p. 3).

Según estas autoras, la literatura sobre activismos textiles en Améfrica es aún muy escasa y carece de sistematizaciones que permitan comprender su presencia en la región. Los estudios existentes se han enfocado en experiencias vinculadas a los costureros que trabajan en torno a la memoria, la reparación y la sanación colectiva, así como en iniciativas orientadas a prácticas que buscan dignificar el arte textil como patrimonio cultural, en tanto forma de conocimiento. No obstante, estas experiencias suelen abordarse de manera aislada, sin ponerse en relación entre sí, lo que ha implicado que la dimensión textil no se constituya como eje central de análisis ni se profundice en la forma en que esta contribuye a configurar activismos feministas particulares (Sánchez-Aldana et al., 2019).

Por lo anterior, Sánchez-Aldana et al. (2019), revisan la literatura anglosajona, reconociendo sus posibilidades y limitaciones, para generar un puente entre sus postulados y las experiencias textiles situadas en Améfrica. Para ello, retoman el modelo de Pentney (2008, citado en Sánchez-Aldana et al., 2019), que ha tenido una fuerte resonancia en este tipo de literatura para comprender y estudiar los activismos textiles[19].

El modelo se estructura en torno a tres grupos de activismos textiles: creación de comunidad y celebración de lo doméstico; reuniones y actividades textiles alrededor de causas sociales; y el textil como forma de denuncia pública. En la revisión que realizan, identifican tanto las diferencias como las conexiones entre los distintos tipos de activismo,

[19] Las autoras (Sánchez-Aldana et al., 2019) tienen en cuenta las limitaciones del modelo y los asuntos que lo exceden al identificar casos en los que las iniciativas textiles que analizan no están enmarcadas en una sola categoría, sino que son fluctuantes e híbridas, también al desconocer el diálogo de saberes y la recuperación de tradiciones étnicas como forma principal de activismo textil y al no considerar la diversidad de las condiciones materiales de la producción textil.

ofreciendo un marco para interpretar su contribución conjunta a las agendas feministas de maneras diversas, incluso cuando las iniciativas no se enmarcan explícitamente en acciones feministas. A continuación, presento las características que las autoras exponen de cada una de las tres categorías:

1. Creación de comunidad y celebración de lo doméstico

En un extremo del modelo se encuentra el activismo orientado a la revaloración de las prácticas textiles, centrado en la construcción de espacios propicios para la creación de lazos colectivos y de comunidad a través del aprendizaje y la enseñanza de actividades textiles. Esto se da en una dinámica de intercambio de saberes y experiencias entre hombres como de mujeres y personas diversas, lo que permite transgredir, desde el hacer mismo, los estereotipos feminizados asociados al arte textil. También, se cuestiona el carácter fútil atribuido al textil al crear artefactos cargados de afecto y cuidado (Sánchez-Aldana et al., 2019).

2. Reuniones y actividades textiles alrededor de causas sociales

En el centro del modelo se encuentra el activismo textil que apoya causas sociales. El interés político de estas iniciativas es visibilizar experiencias de discriminación, injusticia y desigualdad a través de las prácticas textiles, a la vez que buscan que personas externas al colectivo se sensibilicen y se comprometan con diversas causas sociales (Sánchez-Aldana et al., 2019).

3. El textil como forma de denuncia pública

En el otro extremo del modelo se sitúa el activismo textil como forma de denuncia o protesta pública. En esta categoría se encuentran iniciativas en las que las creaciones textiles son expuestas en concentraciones, marchas e intervenciones públicas de diferente índole. Esto se gesta a través del desarrollo de prácticas colectivas textiles de carácter

político que producen conocimiento, memoria y archivo. El ejercicio de hacer públicas las piezas posibilita que las personas puedan solidarizarse con causas que cuestionan la desigualdad y la violencia; por tanto, tienen el potencial de desafiar estructuras de poder y servir como puente para entablar diálogos reflexivos, críticos y transformadores (Sánchez-Aldana et al., 2019).

A manera de conclusión, estas tres categorías, híbridas y fluidas, me permiten situar las iniciativas textiles como prácticas de artivismo colectivo, conectadas entre sí, que contribuyen, de manera explícita o no, a propósitos feministas, ya que buscan retar el binarismo de género, cuestionar la relación entre lo público y lo privado, sensibilizar frente a la precariedad de las labores de cuidado como quehacer feminizado, reconocer la fuerza colectiva y sanadora de la práctica textil, fortalecer mecanismos de autonomía e imaginar y demandar otras configuraciones de mundos posibles, que pongan en el centro la vida.

En este sentido, comprendo que las prácticas textiles, desde la corporalidad, el afecto y la relación con los materiales, configuran otros modos de producir conocimiento y de vincularnos. En esta línea, recupero la propuesta de Rivas & Tapia de la Fuente (2025), quienes plantean que el trabajo textil incide en la reelaboración de tramas sociales, afectivas y cotidianas, pues despliega otras maneras de producir conocimiento, en las que se articulan distintos ritmos, tiempos y relaciones, constituyéndose, en muchos casos, como acciones de recuperación comunitaria y de resistencia frente al sistema capitalista-colonial-patriarcal.

2.2.2 Cuerpos, Gestos y Tiempos Textiles.

En continuidad con lo anterior, y profundizando en la dimensión sensible y corporal del hacer textil, en este apartado abordo algunas nociones que permiten comprender esta práctica desde su dimensión encarnada.

En la exploración por deshilvanar lo que ocurre cuando realizo/realizamos alguna práctica textil y comprenderla de forma corporizada, resoné con el trabajo de Tania Pérez-Bustos (2021). En este apartado compartiré algunas nociones a las que ella denomina "dechado de conceptos" con el propósito de aproximarnos a la práctica textil. Los dechados Son trozos de tela en los que se realiza cada puntada que se está aprendiendo a hacer, pueden ser colecciones de ejercicios con puntadas distintas que luego serán utilizadas en piezas textiles. Se presenta en forma de muestrario.

En primer lugar, me refiero a la noción del cuerpo textil. El textil evoca el cuerpo que lo hizo a través de las marcas que quedan suspendidas en la pieza: el sudor de las manos al sostener la aguja o la tela, la saliva impregnada en el hilo para enhebrarlo. Aunque imperceptibles, estos gestos quedan inscritos en la pieza y permiten develar el cuerpo que la hizo, así como reconocer la diversidad de corporalidades que pueden estar detrás del hacer textil. Así "lo textil tiene cuerpo, volumen y textura… se produce con el cuerpo y el cuerpo se produce en ese hacer" (Pérez-Bustos, 2021, p. 226). Del mismo modo como las materialidades del hacer textil se envuelven entre sí, se enredan y se despliegan, el cuerpo, también se envuelve sobre sí mismo, se enreda y se despliega, contempla el trabajo realizado y toma perspectiva.

Por otra parte, se encuentra la noción de gestos textiles. Estos gestos son movimientos de nuestros cuerpos en relación con la materialidad textil, como el repetir, deshacer, remendar o juntar, entre otros. Estos movimientos transforman dicha materialidad cargándola de sentido, a las vez que transforman los cuerpos de quienes realizan estos gestos "esa transformación es fundamentalmente de carácter reflexivo, el gesto hace en la materia lo que esta hace en el cuerpo de quien hace el gesto" (Pérez-Bustos, 2021, p. 219), es decir, repara, remienda, desteje. Los gestos textiles son, entonces, maneras de hacer,

pensar, decir, y estar en el mundo. Abren posibilidades para habitar el presente, para la escucha interna y del entorno, para la conciencia relacionada con la postura y la fuerza del cuerpo, y para crear memoria a través de la repetición.

La repetición, como gesto textil, entrena el cuerpo y este va aprendiendo que puede crear y crearse. Así los cuerpos que realizan prácticas textiles pueden desafiar el disciplinamiento al que, paradójicamente, han sido condicionados desde ese mismo hacer, y aperturar espacios otros de resistencia y reexistencia sostenidos por redes colectivas y conectadas afectuosamente.

***

Los haceres textiles como bordar, tejer, coser, estampar, transferir pueden convertirse en oficios textiles cuando son la forma de trabajo y sostenimiento vital y económico (Pérez-Bustos, 2021). Esta diferenciación entre oficio textil y hacer textil, resonó con lo que viví en el Taller Hilando Autonomías[20], que coincidió con la fecha del 28 de septiembre de 2025, Día de la Acción Global por el Aborto Legal, Seguro y Accesible.

En este espacio éramos alrededor de 40 mujeres en un encuentro intergeneracional, en el que muchas de las participantes se dedican a los oficios textiles como práctica de sostenimiento económico. El ser parte de esta colectividad de bordado feminista y asistir a estos encuentros, es fundamental para ellas. Aquí se hace evidente la resignificación del hacer textil, que tiene lugar en el espacio público como ejercicio para resistir a la dinámica productiva del oficio textil o cualquier otro, para ser escuchadas y escuchar a

[20] Orientado por Galia Isabel González Rosas, coordinadora de un proyecto de bordado feminista actualmente activo, que convoca a grupos de mujeres diversas, una vez al mes y que tiene gran acogida y reconocimiento a nivel nacional. Su trabajo se puede encontrar en @puntadasfilosas o @galiahilos en Instagram.

otras, conectar afectiva y corporalmente, disfrutar del hacer textil y pensar en colectivo maneras otras de habitar el mundo, con dignidad y autonomía.

***

Por último, me refiero a la noción de los tiempos textiles. En este caso, los gestos textiles, en su acción repetitiva de deshacer y hacer, adquieren una naturaleza envolvente que hace que los tiempos del hacer textil, transcurran más lentamente. La materialidad textil parece tener la habilidad de entrelazar temporalidades pasadas, presentes y futuras, es así como, la pieza textil, es un recordatorio de lo que somos capaces de hacer y de lo que podemos llegar a hacer, en palabras de Tania Pérez Bustos (2021):

> Quien borda para recordar, quien recuerda bordando, se vincula de forma diferente con el recuerdo: antes de iniciar la labor, en lo envolvente de su hechura y en la pieza que recoge ese proceso. Lo textil cartografía esas transformaciones, contiene el tiempo en el que ellas fueron posibles (p. 232).

En el hacer textil, la memoria se activa, es evocada, no solo por el hecho de recordar la puntada, sino por recuperar experiencias pasadas, que se despliegan en el tiempo presente en la producción de la pieza y que de alguna manera están cargadas de deseos, anhelos y esperanzas que trazan rutas de acción futuras.

***

Asistí a un taller textil en el Museo UNAM Hoy, como parte de la activación de la exposición "Disruptivas: mujeres en la universidad". En el marco del taller, conversamos sobre las mujeres de nuestras familias que nos heredaron sus conocimientos por generaciones y que no pudieron entrar a la universidad o terminar sus estudios básicos. La conversación fue emotiva y me recordó, una vez más, que estoy aquí y ahora gracias a los cuidados no reconocidos, que recibí de mis ancestras.

Después de esta charla, conocimos algunas mujeres que hicieron historia en su paso por la Universidad, entre ellas estaba Herminia Pasantes, bióloga de la UNAM. Mi abuela materna también se llamaba Herminia, no pudo terminar sus estudios básicos, se casó y tuvo 11 hijos. Ese día bordé su nombre, traje al presente su sabiduría y paciencia de abuela cundiboyacense. Aquí, en el lugar en que estoy… la lucha sigue Abuela.

***

2.3 Teatro del Oprimido

En continuidad con la exploración del cuerpo, los gestos y las temporalidades en el hacer textil, en este apartado abordo el Teatro de las Personas Oprimidas como una práctica que también sitúa el cuerpo como territorio de imaginación, reflexión y transformación política.

El Teatro del Oprimido [TO] es una metodología estética propuesta por el dramaturgo, actor y pedagogo teatral brasileño Augusto Boal en la década de 1960, en un contexto de represión y violencia en Améfrica Ladina, en esta época en Brasil, se conocían las innovaciones pedagógicas de Paulo Freire en cuanto a la emancipación en la educación y la alfabetización como estrategia para leer el mundo y transformarlo. Asimismo, Freire impulsa el fortalecimiento del pensamiento crítico en los procesos educativos y de las, los y les estudiantes como productores autónomos y activos del conocimiento. Otro suceso importante de esta década, es la irrupción de la dictadura militar que se desencadenó en Brasil en el año de 1964, cuando las Fuerzas Armadas derrocaron al presidente João Goulart. La dictadura se extendió en este país por 21 años.

El TO se nutre de la propuesta pedagógica crítica de Paulo Freire, ambas coinciden en mantener viva la esperanza de la posibilidad de cambio y se entrecruzan en un diálogo sobre opresión, liberación, acción, reflexión y transformación (Raule, 2024). El TO se sitúa

en el campo del arte y, al definirse como de los oprimidos, se sitúa también en el campo político; en consecuencia, se configura como una expresión artística íntimamente relacionada con un hacer político, al constituirse entre los campos del arte y la política de manera simultánea (Santos, 2017).

La categoría de oprimido/a/e remite a la existencia correspondiente de opresor/a/e y, con ello, a una relación inevitable de opresión. En este marco, la opresión se estructura y se sostiene en contextos de injusticias sociales, en relaciones asimétricas de poder y se corresponde con los sistemas de dominación moderno/coloniales. Para Freire, no se trata de la inversión de la opresión, sino de la liberación sistemática de la opresión.

Aunado a lo anterior, la liberación de la opresión, solo es posible si las personas oprimidas reconocen su situación, toman conciencia de su opresión, la afrontan críticamente y actúan en consecuencia para cambiarla. Es decir, están dispuestas a luchar por transformarlas. Por tanto, el TO reconoce la potencia creadora de las personas oprimidas, sus herramientas para identificar situaciones de opresión y su deseo por luchar y encontrar alternativas de resistencia y re-existencia para hacerles frente.

El Teatro del Oprimido "tiene por objetivo la identificación, la investigación estética, la representación artística y la discusión colectiva para la superación de situaciones de opresión" (Santos, 2017, p. 59). Así, esta metodología, permite que grupos de personas oprimidas puedan desde su perspectiva representar colectivamente, a través de la escena, las opresiones que enfrentan en la vida cotidiana y provocar diálogos activos y propositivos con el público, orientados a construir acciones concretas y continuadas que, consecuentemente transformen sus realidades.

En este punto, es importante considerar las condiciones estructurales que sostienen dichas opresiones para identificar qué podemos hacer, es decir, reconocer alternativas y

limitaciones durante el proceso. Esto implica un acercamiento consciente y sensible de los alcances y límites de esta metodología, pues los ensayos creativos que apuestan por transformar nuestras experiencias sociales disciplinantes u opresoras, alcanzan eficacia en la vida social cuando se sostienen en el tiempo, se reproducen en distintos espacios e instituciones y logran tejer redes colectivas, en definitiva, si se articulan tanto en micro como en macro políticas (Citro, 2023).

Por otra parte, Boal (2012) problematiza el lugar de recepción pasivo del espectador/ra/re en el proceso de creación teatral, en el que habitualmente la palabra y la acción la tenían sólo quienes estaban en la escena. En respuesta, Boal (1980) diseña una serie de ejercicios escénicos que suman a la apropiación y recuperación de la capacidad expresiva de las personas y a promover su participación y su reflexión crítica. El arsenal de juegos que propone permite a quienes se acercan a los laboratorios del TO, apropiarse de estrategias escénicas para tomar conciencia de sus opresiones, representarlas e imaginar alternativas para transformarlas.

En palabras de Santos (2017), "Boal democratizó los medios de producción teatral y desarrolló ejercicios, juegos y técnicas para animar al espectador a descubrirse como artista y al individuo para actuar como ciudadano" (p. 87). Por tanto, los medios de producción deben ponerse en manos de las personas oprimidas, quienes asumen el rol de creadoras y productores de obras que surgen de sus realidades, cotidianidades, necesidades y expresiones culturales.

En este marco surge la Estética del Oprimido, entendida como el conjunto de actividades del TO articuladas a través de los canales estéticos de la imagen, el sonido y la palabra. Esta propuesta confronta un sistema opresor que como indica Bárbara Santos (2017), induce en las personas oprimidas la percepción de que sus posibilidades de crear, producir o

decidir son limitadas, favoreciendo que asuman como natural una posición centrada exclusivamente en el consumo.

Frente a ello, la Estética del Oprimido se configura como un ejercicio de libertad que impulsa la producción crítica y creativa de cultura y conocimiento. En este proceso, las personas oprimidas se constituyen como protagonistas del proceso estético y no únicamente espectadoras, lo que posibilita la elaboración de miradas propias sobre la realidad y la interpelación de las verdades hegemónicas que sostienen la opresión (Boal, 2012). Desde esta perspectiva, el TO sostiene que la transformación social es una responsabilidad colectiva, es decir, que todas las personas podemos ensayarla.

¿Y el cuerpo? El cuerpo es la principal herramienta de lenguaje del Teatro del Oprimido. Boal consideraba que el cuerpo se mecaniza a partir de la repetición constante de movimientos y que por tanto, tiende a responder de manera automática ante distintas situaciones. Todo movimiento encarna normas socialmente aprendidas, los movimientos recrean estas normas, "el cuerpo interioriza el orden social, lo que significa que se inscriben en él las condiciones sociales de poder y opresión" (Raule, 2024, p. 301).

Por ello, en el Teatro del Oprimido, se proponen ejercicios de desmecanización y liberación de los cuerpos de sus patrones de respuesta automática, desarrollando procesos de concienciación sobre las condiciones de opresión a nivel corporal y tornándose en lenguaje expresivo. En este sentido, el cuerpo no solo está oprimido o colonizado, sino que también es un territorio de recreación permanente, de imaginación radical, de liberación y, por consiguiente, de transformación.

Para concluir, Boal (2012) sintetiza la metodología del teatro de las personas oprimidas en tres transgresiones fundamentales:

1. La eliminación del muro entre escenario y platea: todas las personas pueden ocupar el espacio de la escena.
2. La eliminación del muro entre el teatro y la vida real: la escena opera como preparación para la acción cotidiana.
3. La eliminación del muro entre artistas y no artistas: todas las personas son creadoras capaces de pensar a través de medios sensibles (p. 256).

2.3.1 Teatro de las Oprimidas.

***

Debernos soñar, pero no los sueños del patriarca. Debernos inspirarnos en el tiempo y en los pueblos en que las mujeres tenían y aún tienen sueños propios, es decir, en un mundo en que la pluralidad de aspiraciones y metas de satisfacción es todavía posible (Segato, 2018, p. 64).

***

Kuringa, en portugués Curinga, es el término creado por Boal para identificar a la facilitadora y especialista del Teatro de las Personas Oprimidas.

> Para prepararnos, les pido que cierren los ojos por un momento y respiren. Ahora, les solicito que piensen en cinco nombres de cinco hombres que son Kuringas de TO en cinco países diferentes. PAUSA. Con los ojos cerrados, les pido que piensen ahora en los nombres de cinco mujeres Kuringas de diferentes países. Deja que tu mente expanda tus percepciones sobre el movimiento internacional de TO y pregúntate si crees que son principalmente hombres o mujeres quienes están kuringueando a lo largo de los continentes. Tómate una pausa, abre los ojos (Santos, 2017, p. 50).

Empecé con este fragmento de Bárbara Santos (2017), directora, actriz y Kuringa afrobrasileña, quién trabajó con Augusto Boal por más de dos décadas, fue coordinadora del Centro del Teatro de las Personas Oprimidas creado en 1986 en Río de Janeiro, y apoyó la investigación y desarrollo de la Estética del Oprimido.

Durante el tiempo en que acompañó procesos con el TO, observó que, al interior de los grupos, se producían obras en las que las mujeres oprimidas se convertían en víctimas de su destino, eran culpabilizadas y responsabilizadas de las injusticias que enfrentaban (Santos, 2020). A partir de ello, identificó la necesidad de consolidar grupos de mujeres, facilitados por mujeres, que investigaran y representaran la especificidad de las opresiones que enfrentan tanto a nivel individual como colectivo.

Así, en 2012 constituyó la Red Ma(g)dalena Internacional - Teatro de las Oprimidas. Esta metodología teatral busca establecer un diálogo con, desde y para la comunidad, partiendo de la construcción de espacios seguros y cuidadosos con perspectiva interseccional, que acojan la diversidad y la diferencia, y se sostengan del mismo deseo del Teatro del Oprimido, transformar la realidad (Teatro de las Oprimidas, 2025).

En este viaje creativo e investigativo que emprenden Barbara y otras compañeras kuringas de distintas regiones del mundo, surgen "las otras preguntas"[21]. Por ejemplo, ¿quiénes eran Kuringas? ¿quiénes facilitaban? ¿por qué no había mujeres negras como kuringas?[22] El desafío de estas preguntas las llevó a analizar su propio racismo introyectado y a dar lugar a las voces oprimidas para que hablaran por sí mismas. Asimismo, incorporaron la perspectiva interseccional en su quehacer, argumentando que, si el TO

[21] Recordemos a Mari J. Matsuda y su planteamiento sobre "la otra pregunta" como método para integrar la perspectiva interseccional.

[22] Barbara Santos (2020), conforma el laboratorio teatral sobre racismo, denominado Anastasia, en el que participan exclusivamente mujeres negras en su mayoría trabajadoras domésticas.

trabaja con un teatro de preguntas, entonces "necesitamos cuestionarnos sobre qué y quién está invisible con relación a lo que hacemos, en las estructuras que creamos y en las direcciones que tomamos. Necesitamos investigar y no quedarnos de pie frente a nuestra propia puerta" (Santos, 2017, p. 51).

Como parte de la propuesta de investigación colectiva, que atañe lo que enuncié anteriormente, según Barbara Santos (2020) se busca localizar el contexto de la opresión para el grupo, el cual gira en torno a experiencias que se intersectan, para después crear alternativas estéticas feministas que permitan transitar de la perspectiva personal a la colectiva. Es decir, generar espacios en los que se pueda ser espejo de la otra, no porque sea igual o esté en igualdad de condiciones sociales, sino porque se vivencian opresiones similares, asentadas en las mismas estructuras.

Con respecto a los procesos estéticos, estos ocupan un lugar central en la práctica del Teatro de las Oprimidas. Se elaboran a través de diversos laboratorios que incorporan exploraciones creativas de sonido y ritmo, imagen y movimiento, así como de palabra y texto. Cómo parte de la estética feminista, se articulan recursos del Teatro Imagen, Teatro Foro y del Arco Iris del Deseo[23], junto con los lenguajes de las artes plásticas, la literatura y la danza, orientados a la creación de personajes, la improvisación y la construcción dramatúrgica.

La experiencia del Teatro de las Oprimidas, ha sido desarrollada en más de 22 países, en ocasiones en alianza con organizaciones en defensa de los derechos de las mujeres y de las disidencias sexuales. La Red Ma(g)dalena Internacional - Teatro de las Oprimidas, tiene presencia en América Central y México, en América del Sur en los países

[23] Estrategias del Teatro del Oprimido, desarrolladas por Augusto Boal.

hispanohablantes y Brasil, así como en África y Europa. Su filosofía de trabajo se comprende de manera global en el manifiesto actual de la Red:

Nuestra revolución

es Feminista, Estética y Plural,

A N T I R R A C I S T A

Poética e Interseccional

(Teatro de las oprimidas, 2025).

En este sentido, el Teatro de las Oprimidas se configura como un impulso más para desarrollar iniciativas en red que den cuenta de la necesidad de incluir el enfoque interseccional en las propuestas de educación artística y estética. Es preponderante co-crear propuestas que permitan la generación de expresiones críticas corporeizadas que aborden temas de género, racismo, clase, migración, y que revisen las luchas gestadas en cada territorio y en cada grupo de trabajo, en aras de imaginar y ensayar colectivamente modos situados para transformar ciclos de violencia y desigualdad.

2.3.2 Teatro Imagen.

Retomo para la investigación una de las formas del Teatro de las Personas Oprimidas: el Teatro-Imagen (Boal, 2012). Esta forma surge cuando Augusto Boal, en el año 1973, participa del programa de Alfabetización Integral (ALFIN) desarrollado en Perú. Dicho programa pretendía alfabetizar en lenguas maternas y en castellano a comunidades indígenas y no indígenas. Inspirado en los fundamentos pedagógicos de Paulo Freire, el programa priorizaba la experiencia integral de vida de las personas e incorporaba diversos lenguajes artísticos como herramientas de acercamiento y diálogo educativo.

En ese contexto, y ante la imposibilidad de establecer una comunicación verbal compartida, Boal desarrolla el Teatro-Imagen a partir del lenguaje no verbal. Como explica

Santos (2017), en esta técnica "las cuestiones, los problemas y los sentimientos son representados en imágenes concretas, individuales y colectivas… La imagen es real en cuanto imagen y, al mismo tiempo, la representación de una realidad vivenciada" (p. 57). De este modo, el cuerpo se convierte en el instrumento pedagógico central del proceso, permitiendo que el movimiento, la gestualidad y las expresiones corporales funcionen como vías de comprensión y análisis de las situaciones representadas.

En el ámbito educativo, el Teatro-Imagen posibilita trasladar al espacio formativo experiencias de discriminación, marginación u opresión, con el fin de analizarlas críticamente y generar alternativas de transformación. Su metodología se estructura a partir de la escultura corporal[24] de escenas vinculadas a situaciones reales. Desde esta primera representación, el grupo construye una imagen ideal que proyecta la transformación deseada, así como una imagen de tránsito que visibiliza el proceso de cambio entre ambas.

En esta modalidad del Teatro del Oprimido, la imagen articula dimensiones individuales y colectivas, permitiendo explorar la viabilidad del cambio en las situaciones analizadas (Boal, 2012). Su objetivo también consiste en agudizar la mirada, ayudando a las participantes a identificar aspectos ocultos o menos evidentes de problemáticas vinculadas a los regímenes de diferenciación social y a las violencias arraigadas en los cuerpos, especialmente aquellas relacionadas con experiencias afectivas complejas de abordar únicamente desde la palabra.

El trabajo de exploración y creación simbólica en colectivo favorece el intercambio de imágenes, gestos y sonoridades, y puede aperturar maneras otras que lleven a "repensar,

[24] Este procedimiento exige que las modificaciones en las imágenes se realicen de manera rápida y sin recurrir al lenguaje verbal. En palabras de Boal (1980), el espec-actor o la espect-actriz debe "pensar con imágenes" y ser capaz de "hablar con las manos", como lo haría un escultor.

reelaborar y remover violencias y relaciones de poder silenciadas, ocultadas y naturalizadas, y arribar así a nuevos posicionamientos subjetivos y colectivos" (Citro, 2023, p. 26).

La potencia formativa del Teatro-Imagen se encuentra en reconocer que una misma escena puede suscitar interpretaciones diversas en función de la subjetividad de cada persona. En consecuencia, el lenguaje visual se configura como un recurso simbólico, accesible y profundamente significativo para la comprensión crítica de la realidad, a partir de la reflexión corporeizada que se suscita al movilizar los gestos y las sensibilidades de los cuerpos que se vinculan (Citro, 2023).

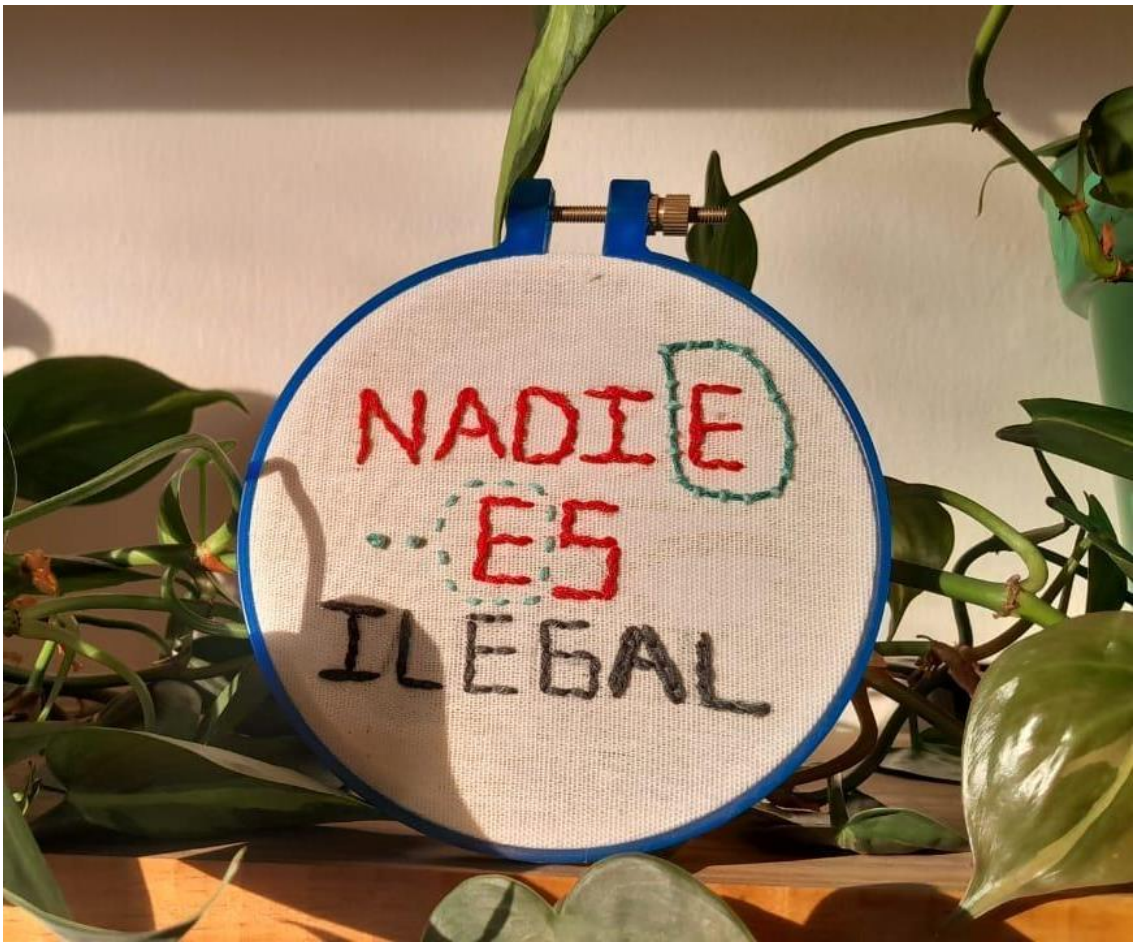


Figura 3

Bordado en manta. Producción independiente

Nota. Elaboración propia, 2024.

Capítulo 3. El Entramado

3.1 Diseño del Laboratorio

A continuación, desarrollo cómo proyectamos el laboratorio como dupla docente incorporando cuatro lenguajes artísticos: danza, arte textil, música corporal y Teatro de las Personas Oprimidas. Asimismo, describo 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.

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 las participantes, la construcción desde sus saberes previos, la reflexión sobre la práctica docente y la creación personal y colectiva (Muñoz, 2014). En este sentido, siguiendo a Dewey (2008), la experiencia surge de la interacción entre las personas y las condiciones de su entorno, integrando dimensiones sensibles, cognitivas y afectivas en un mismo proceso. Desde esta perspectiva, aprender implica involucrarse activamente en situaciones que permiten percibir, actuar, reflexionar y construir significados sobre lo vivido. Así, el laboratorio se configuró como un espacio en el que las distintas prácticas desarrolladas favorecieron formas de participación que articularon exploración, creación y reflexión, posibilitando la elaboración de sentidos en torno a las experiencias individuales y colectivas que allí tuvieron lugar.

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

En cuarto lugar, diseñamos líneas de exploración (Lincoln Center, 2012) basadas en obras de los artistas contemporáneos afrobrasileños Rosana Paulino y Paulo Nazareth. 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).

Por su parte, estos trabajos artísticos fungieron como detonadores para planear experiencias educativas y de experimentación artística durante el laboratorio. La elección de estas obras 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, seleccionamos estos trabajos con la intención de ampliar las perspectivas artísticas en educación y recuperar 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 (2012). Como parte de nuestra experimentación durante el proceso de codiseño, construimos dichas líneas de exploración inicialmente con base en preguntas guía. De acuerdo con el Lincoln Center Institute (2012), "una línea de exploración es una pregunta abierta, enfocada, que incorpora elementos y conceptos encontrados en un trabajo artístico específico" (p. 10). Retomamos esta propuesta como una herramienta para organizar nuestras inquietudes pedagógicas y artísticas, así como para dar coherencia al conjunto de experiencias que conformarían el laboratorio.

Así, posteriormente, estas líneas de exploración se tradujeron en consignas para cada sesión, las cuales nos permitieron planear las experiencias del laboratorio incluyendo espacios para conversar, reflexionar, escribir y vivenciar los lenguajes artísticos. En este proceso, contamos con el apoyo del docente Francisco González de la LEAE de la Maestría quien nos compartió ideas clave para hacer uso de esta metodología.

Retomando nuestro interés por trabajar con propuestas que transgredieran el canon artístico hegemónico y por incluir otras narrativas artísticas en el campo educativo, que permitieran ampliar las formas de entender y habitar el mundo. En esta línea, Andrea 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[25]. Por ejemplo, en su performance "Noticias de América" (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 Rio Hudson en Estados Unidos. Esta obra nos permitió profundizar en el entendimiento de las dinámicas de poder que atraviesan la migración, considerando las opresiones asociadas al lugar de origen o la nacionalidad en relación con las de clase y raza.

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.

[25] Nos vinculamos con su trabajo pues 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.

Asimismo, el viaje a pie de Nazareth, propicia un contacto directo con la tierra, los paisajes y las personas que encuentra en el recorrido. A través de este desplazamiento, el artista establece una relación situada con los territorios, en la que no solo los atraviesa, sino que también se deja afectar por ellos. De este modo, incorpora en su experiencia de viaje dimensiones estéticas y políticas. Como señala Cabrera (2021), "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" (p. 204).

Además, en el análisis de la migración, su obra permite cuestionar ideas universalistas sobre el origen de las personas o la idea de que la procedencia es estable o irrebatible, pues ello, desencadena en marcos excluyentes y discriminatorios. Por el contrario, abre interrogantes 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 permitió aproximarnos con más detalle a los lenguajes artísticos seleccionados y nos sirvió como guía para pensar en cómo acercar al grupo 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, música corporal y también fotobordado, collage textil, bitácora textil, transferencias a tela y papel, teñido natural de tela y papel, bordado intuitivo y bordado con cabello en la asignatura de Arte Textil que cursamos como parte de nuestra movilidad en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Asimismo, definimos para cada lenguaje artístico algunas cualidades a explorar: en la danza, la propiocepción y el ritmo; en el arte textil, la forma, la textura, la línea, el color y el volumen; en la música corporal, timbre de sonoridades corporales, voz, pulso y ritmo, y en el teatro de las personas oprimidas, la imagen y el gesto.

En quinto lugar, retomamos metodologías participativas como estrategias para movilizar dinámicas colaborativas en el espacio del laboratorio. Para López (2007), las metodología participativas tienen los siguientes rasgos: grupal, buscando favorecer el intercambio y el contraste de experiencias; crítico, usando como herramientas principales la pregunta y el análisis de lo dado como preestablecido; experiencial, teniendo como referente permanente la experiencia personal y la práctica real; procesual, comprendiendo el carácter gradual y continuado de la metodología por medio de la revisión permanentemente; comunicacional, fomentando el diálogo como eje transversal del aprendizaje; constructivo, haciendo especial énfasis en los presaberes de los sujetos, desde donde se cimientan los nuevos conocimientos; y finalmente, implicación activa e 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. De esta forma, buscamos validar y dar lugar a los conocimientos de las participantes, involucrando estrategias de las metodologías participativas (López, 2007).

Con base 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, el uso de instrumentos físicos donde les participantes fungieron como agentes para su activación y la planeación de actividades de apertura orientadas por las y los participantes organizados 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 promover la reflexión tanto sobe la experiencia vivida como sobre su posible multiplicación en contextos educativos.

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 de diálogo y encuentro entre les 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 et al., 2023, p. 13).

Además, en el laboratorio buscamos acentuar la dimensión política y comunitaria de los procesos de construcción de cultura de paz, con el propósito de generar alternativas de transformación social donde imagináramos otros posibles escenarios comunitarios en los cuales vincularnos de formas respetuosas y comprensivas.

En definitiva, para el desarrollo del laboratorio como dupla docente diseñamos cuatro sesiones, cada una con una duración de cuatro horas, para un total de dieciséis horas de

intervención, tiempo definido por la coordinadora del departamento de Portugués para la formación docente en el espacio intersemestral. El laboratorio se fundamentó en la pregunta de exploración: ¿cómo a través de un laboratorio artístico se puede promover la construcción de culturas de paz con un grupo de docentes, estudiantes y administrativos del nivel educativo superior?

Por otro lado, respecto a la implementación, acordamos apoyarnos en el trabajo de recolección de información en audios, imágenes y videos. También, creamos un Google Forms dirigido a las participantes, que incluyó preguntas sociodemográficas y un espacio para subir una imagen significativa que se utilizó en la sesión con arte textil.

Durante el desarrollo del laboratorio utilizamos listas de reproducción musical[26] para compartir en los momentos de danza, arte textil y música corporal, así como, durante la llegada de las participantes, en los descansos y al finalizar las sesiones, a un volumen moderado. Además, creamos presentaciones con diapositivas[27] para los momentos de contextualización, las cuales fueron enviadas luego al grupo 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 requeridos para llevar a cabo el laboratorio en las instalaciones de la ENALLT.

Asimismo, 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, enfatizar en los procesos de creación más que en los resultados y

[26] https://open.spotify.com/playlist/4BF8yPKzpM6WDSSBcUShW9?si=mZ3TPBqLST6-SIPWO0zxSw&pi=EPg1WrtuQpCWg
https://open.spotify.com/playlist/4A7yXl7JHsHrsHpqa41nwH?si=orYZ_2tIQCKQE4p7HMOVpA&pi=zNvju8qLQSaQt

[27] https://drive.google.com/file/d/1xehjuauHFTwFlKf2_NxoV3jHQ3kubyGz/view?usp=sharing

favorecer la toma de decisiones de las participantes durante el laboratorio; segundo, hacer explicita la reflexión metodológica para el grupo durante el desarrollo del laboratorio; tercero, indagar sobre sus saberes previos; cuarto, recordar la posibilidad de usar los instrumentos participativos 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, contemplamos la validación y contención de situaciones fortuitas, proyectando que una persona continuara orientando el laboratorio mientras la otra podría contener individualmente.

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, implementamos 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.

3.1.1 Dupla Docente

****

En un mundo instituido para competir, la dupla con Julián fue como un bálsamo, una posibilidad de moderar desde la calma y la certeza, desde la compañía y la confianza, desde la toma de decisiones concertada. Una oportunidad para navegar con la tensión de ser dos seres distintos, que se encuentran para crear algo en común y, en ese proceso, comprender la pluralidad de nuestros mundos internos.

Juli, además de ser mi compañero de dupla, es mi compañero de vida.

****

El trabajo en dupla docente inició a partir del germen de la idea de trabajar juntos. Dispusimos sobre la mesa nuestras trayectorias personales y profesionales, nuestros intereses para este nuevo proyecto, nuestras dudas, convicciones y nuestro sentido de posibilidad. A partir del despliegue de nuestros mundos internos, compusimos el laboratorio de manera compartida, poniendo en juego tanto nuestras experiencias previas en formación docente y en el trabajo con las artes, como el interés de pilotear nuevas actividades.

Durante este proceso, los lenguajes artísticos se integraron de manera paulatina, a medida que definíamos la forma que tomarían dentro de la propuesta, invitándonos no solo a escribir las planeaciones, sino también a encarnarlas y ensayarlas. De este modo, las sesiones de creación nos llevaron a encontrarnos en el movimiento libre, en la escultura corporal, en la observación y discusión de las obras, en la música corporal, en la enhebrada de hilos y el contacto con las telas. Fue un proceso muy rico que me sacó de la silla de trabajo la mayor parte del tiempo.

En este construir a partir de una mesa diversa, en la que cada uno aportó algo desde su lugar, el diálogo se consolidó como un elemento fundamental para sostener el proceso. Así como construimos acuerdos como grupo durante el laboratorio, como dupla también lo hicimos: trazamos acuerdos que nos permitieron trabajar en aspectos logísticos y, al mismo tiempo sostuvieron nuestro relacionamiento, pues además de querer realizar un laboratorio comprometido con los temas y con las prácticas, nos interesaba cuidar nuestro vinculo.

Estos acuerdos se fueron actualizando y funcionaron como una brújula para resolver las fricciones que emergieron durante el diseño e implementación. Esto se hizo visible en la facilitación y en las formas de acompañar al grupo, pues como dupla sostuvimos una relación de horizontalidad, apoyo mutuo y cuidado que, más que consistir en aceptar ideas sin un

proceso de reflexión, nos permitió discernir y abrirnos a otras formas de abordar las situaciones imprevistas y de posicionarnos frente a los temas de investigación.

Desde mi perspectiva, los momentos con más carga de tensión surgieron cuando por factores de tiempo de la ejecución del laboratorio, tuvimos que definir qué actividades dejar, cuáles soltar o cuáles adaptar. Estas decisiones implicaron volver una y otra vez sobre la planeación, lo que derivó en conversaciones extensas que nos permitieron discutir los sentidos y las líneas de exploración del laboratorio. Este movimiento de ida y vuelta permitió afinar la propuesta y fortalecer la coherencia entre las actividades.

Por otro lado, al distribuir la autoridad docente, la modalidad de trabajo en dupla incidió en la dinámica grupal, permitiendo la circulación de distintas energías y el sostenimiento colectivo de temas como las experiencias de discriminación y las diferentes violencias. Además, la facilitación en esta modalidad me permitió observar las formas en las que mi compañero se relacionaba con el grupo, realizaba devoluciones a las intervenciones de les participantes y gestionaba distintos ritmos para el desarrollo de las actividades.

Finalmente, concebí el trabajo en dupla docente como un ejercicio de experimentación que me permitió reconocer los saberes de mi compañero, especialmente aquellos vinculados con los lenguajes artísticos de la música y la danza, así como construir conjuntamente elementos para el diseño de la metodología del laboratorio. Este proceso fortaleció mi práctica y amplió mis herramientas para futuros espacios académicos y profesionales, desde los cuales podré multiplicar lo aprendido y explicitar la metodológica desarrollada como aporte a la formación de formadores.

En ese mismo horizonte, consolidé una postura ético-política, que orienta mi quehacer hacia la promoción de culturas de paz en las prácticas educativas, anclada en la

experiencia del trabajo en dupla como espacio de cuidado, diálogo y construcción compartida, y atenta a las dinámicas de poder y a las formas de opresión históricamente estructuradas.

3.2 Ejecución del Laboratorio

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 quieren explorar y cómo se quieren explorar o mediante qué formas. Por ejemplo: *¿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?*

A continuación, se presenta el planteamiento general del laboratorio, por días, con tiempos y consignas para cada una de las jornadas, ver Tabla 2. Posteriormente, se presenta el detalle de cada una de las sesiones.

Tabla 2.

Planteamiento general del laboratorio

Día	Actividades	Tiempos
1	Apertura y Encuadre del Laboratorio	1 hora
	Danza y Postura de Enraizamiento	35 minutos
	Teatro Imagen de Cuerpos Relacionados	25 minutos
	Contextualización del Día	50 minutos
	Planeación de Actividades de Apertura	40 minutos
	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	Actividad de Apertura Orientada por el grupo	35 minutos
	Transferencia de Imágenes Significativas	70 minutos
	Bordado Acentuando o Incluyendo Elementos	1 hora y 20 minutos
	Contextualización y Lectura de Obras	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	Actividad de Apertura Orientada por las Participantes	35 minutos
	Música Corporal	1 hora
	Exploración de Historias Fuera del Salón	1 hora y 10 minutos
	Contextualización y Lectura de Obras	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	Actividad de Inicio Orientada por las Participantes	35 minutos
	Juego de Diálogo para la Paz	30 minutos
	Montaje Colectivo de Teatro Imagen	1 hora y 30 minutos

Cierre del Laboratorio	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 educativa.	

3.2.1 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 les 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. ¿Cómo? Con ritmos de la música de raíz afrobrasileña. ¿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 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).

3.2.2 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 las y 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 (1940), 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 podrían 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 aquello que se dibujara 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, no lo forzamos al sacarlo, lo medimos 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. Modelamos 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).

Figura 4

Bastidores

Nota. Obra de Rosana Paulino (1997), tomada de su sitio web oficial.



Figura 5

Assentamento

Nota. Obra de Rosana Paulino (2013), tomada de su sitio web oficial.



3.2.3 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).

Figura 6

Saci

Nota. Obra de Paulo Nazareth (2020), tomada de Mendes Wood DM.



Figura 7

Noticias de América 1

Nota. Obra de Paulo Nazareth (2011–2012), tomada de Mendes Wood DM.



Figura 8

Noticias de América 2

Nota. Obra de Paulo Nazareth (2011), tomada de Noticias de América [blog].



Figura 9

Para cuando ellos me busquen en el desierto.

Nota. Captura de pantalla de *Para cuando ellos me busquen en el desierto* (Nazareth, 2013), YouTube.



3.2.4 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[28] 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 de 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).

[28] https://drive.google.com/file/d/1S_xL37nAm1E_vFJUeeyoheMhWIuJLHg_/view?usp=sharing

- ¿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. Las situaciones elegidas fueron: "que a las mujeres se les interrumpa o se les quite la palabra cuando están hablando" y "En una clase optativa presencié una escena de misoginia disfrazada de "justicia social". La profesora usó la palabra negro para referirse a las personas afro, y un alumno la señaló de racista, se salió del salón y la reportó. Cuando regresó venía con la coordinadora y se armó la discusión. Resulta que el problema era el chico porque con profes hombres con conductas malas reales las alababa, pero la profa era mujer y ese era su problema" (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 les 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?, dimos 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[29] tocando

[29] 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.

suavemente con las yemas la cara y la cabeza, como si fueran góticas 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 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).

3.3 Recabado y Consolidación de la Información

Después del laboratorio, tanto Julián como yo, seleccionamos la información en la cual profundizamos teniendo en cuenta el diseño metodológico y los intereses

investigativos de cada uno. A partir de la intervención recabamos y consolidamos la información en los siguientes insumos:

1. Participaciones del grupo en los acuerdos, los papelógrafos sobre situaciones de discriminación, las respuestas por escrito a las preguntas al final del primer y tercer día, y los instrumentos participativos del preguntón y me cayó el veinte.
2. Grabaciones de audio de los espacios de conversación y reflexión.
3. Fotografías y videos de las experimentaciones con lenguajes artísticos y de las producciones realizadas durante las sesiones.
4. Anotaciones de las bitácoras personales.

Con respecto al material recopilado y de acuerdo con mis preguntas de análisis y objetivos, seleccione la información de los días dos y cuatro del laboratorio, en los que tuvieron mayor presencia los lenguajes del arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas. Por su parte, Julián tomo los días uno y tres del laboratorio en los que había más presencia de los lenguajes artísticos presentes en su trabajo de investigación.



Figura 10

Bordado intuitivo en tela teñida con eucalipto.

Nota. Elaboración propia, 2025.

Capítulo 4. Conexiones Probables

4.1 Manos que Traman, Cuerpos que Cuentan

Figura 11

Participantes del laboratorio en la ENALLT, UNAM.

Nota. Fotografía propia, 2025.



Las manos que tramaron y los cuerpos que contaron corresponden a las de las personas que se encuentran en la fotografía (Figura 8). Todas ellas, ellos y elles, compartieron con Julián y conmigo cuatro días de experimentación y exploración con danza, teatro, arte textil y música corporal, permitiéndose afectar y ser afectadas/os/es de maneras sensibles y cuidadosas, en un espacio dispuesto para la reflexión y la acción pedagógica.

Contamos con la participación de diecisiete personas, entre docentes, administrativos y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM y el Instituto Politécnico Nacional - IPN.

- Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción - ENALLT de la UNAM: cinco docentes de portugués, dos de inglés, una de francés y una persona de la Mediateca del área de Inglés.
- Otras áreas – UNAM: una docente del Departamento de Farmacología, dos personas administrativas de Radio UNAM y dos estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Licenciatura en Letras Portuguesas.
- Instituto Politécnico Nacional - IPN: dos docentes de Portugués del Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Santo Tomás, una de ellas brasileña y una estudiante del Doctorado en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – CINVESTAV, también brasileña.

Me gustaría señalar, que dos de las diecisiete personas que participaron en el laboratorio, forman parte del Programa de Personas Orientadoras Comunitarias – POC de la UNAM, quienes acompañan y articulan a la comunidad universitaria frente a situaciones de desigualdad y violencia de género. Ellas vieron en la invitación al laboratorio una oportunidad para fortalecer a través de las artes, las acciones que llevan a cabo en los Departamentos de Farmacología e Inglés, de los cuales hacen parte.

***

*Como pausa en la lectura, invito a ponernos de pie, estirar nuestro cuerpo, sentir la planta de nuestros pies y sacudirnos. Ahora, quiero dejarles una recomendación musical, la canción se llama: Rezo a Cura**.** Escucharla me dio calma, me energizó y me recordó que hago parte de algo más grande, que estoy interrelacionada con otros seres, más que humanos. Me dio fuerza para escribir.*

***

4.2 Faz de Urdimbre y Faz de Trama

La metáfora con la título este apartado proviene de Daniela Contreras, amiga chilena y compañera de clase, quien nos compartió su experiencia en la producción de tapices textiles. Dani, nos comentó sobre la faz de urdimbre, que es el tejido que se realiza de forma vertical, es estructural y la faz de trama, el tejido horizontal que zigzaguea como una serpiente intercalándose en la faz de urdimbre. Al final, el resultado es una faz de equilibrio. Uso esta metáfora para explicar la manera en la que tejo el análisis e interpretación del laboratorio. Pueden encontrar el trabajo de Daniela en @colectivatramando, su perfil de Instagram.

Teniendo en cuenta la ruta metodológica, realicé la escritura autoetnográfica del análisis del laboratorio de la siguiente forma:

Primero, para acercarme a la experiencia de les integrantes del laboratorio, retomé la información que había transcrito y organizado previamente, y extraje apreciaciones textuales de los momentos significativos que había seleccionado. El siguiente ejemplo corresponde a la transcripción de uno de los audios del día dos del laboratorio, en el que trabajamos con arte textil. Este fragmento corresponde a la experiencia de Eduardo, uno de los docentes participantes, quien por primera vez se acercó a la materialidad textil:

> Era consciente de mi cuerpo, pero durante el proceso me perdí mucho en el proceso, O sea, pero lo que me refiero es que si hubiera tenido alguna molestia o padecimiento, no lo noté. O sea… me relajé tanto, y me metí tanto en lo que estaba haciendo, que la verdad no, o sea, si llegué cansado por el dolor de pies por caminar desde el metro, se me olvidó, ¿no?... O sea, me fui, mi cuerpo respondió muy bien,

> siento que de una manera muy natural. O sea, como que mi mente se enfocó también en mí. En el proceso, mi cuerpo solamente actuó. Simplemente sentí que mi cuerpo fluyó (junio 3 de 2025).

Después, articulé mi experiencia personal vinculando mis anotaciones de la bitácora e incluyendo reflexiones personales que emergieron durante el análisis. Por ejemplo, escribí lo siguiente con relación a la apreciación del participante anterior:

> *Hay entonces una atención profunda en la práctica textil, que nos convoca a estar presentes. Mi experiencia con la práctica, me ha llevado a estados en los que mi cuerpo se repliega a este hacer. Me he percatado de que es más concurrente cuando estoy sola, aunque en espacios colectivos de experimentación textil, trabajo con dos hilos de atención simultáneos, uno, está interactuando con las materialidades textiles y el otro, está tejiendo vínculos con quienes estoy compartiendo el espacio. El textil ha sido mi ancla en varios momentos y es porque exige mi completa atención en relación con el mundo.*

A continuación, integré reflexiones teóricas. En este caso, vinculé a las experiencias anteriores los planteamientos de Tania Pérez-Bustos (2021), en los que comparte su experiencia con la práctica textil:

> En ese ir y venir más que humano el tiempo se expande, se estira en ese hacer, yo pierdo la noción de cuánto llevo allí y me descubro ensimismada, presente en ese movimiento mántrico (p. 12).

De esta forma, articulé las experiencias de las participantes, mi experiencia y la literatura académica. Además, en este entramado de escritura autoetnográfica, emergieron las categorías de cuidado e interseccionalidad como orientadoras para el análisis. Estas categorías me permitieron enfocar la mirada tanto en las tramas afectivas, las disposiciones

corporales y los vínculos tejidos durante el laboratorio, englobados en la categoría de cuidado, así como, en las matrices de opresión que derivan en experiencias de discriminación y sus vías de transformación, a partir de la categoría de interseccionalidad.

Desde el enfoque autoetnográfico performativo y crítico, estas categorías se desenvolvieron e integraron a lo largo del análisis de cada lenguaje artístico, tanto en el siguiente apartado sobre el arte textil, como en el del Teatro de las Personas Oprimidas, teniendo en cuenta su potencialidad para profundizar en la construcción de culturas de paz.

De acuerdo con lo anterior y con la ruta de análisis propuesta en el enfoque metodológico, a continuación, desarrollé la escritura del apartado sobre el arte textil, teniendo en cuenta las categorías de cuidado e interseccionalidad, y las siguientes preguntas de análisis:

- ¿Cómo incidieron las experiencias corporales y afectivas que emergen en los procesos con el arte textil en la construcción de culturas de paz?
- ¿Cómo contribuyeron las expresiones del arte textil, en su acción política con la construcción de culturas de paz?

4.3 Devenir. Más Allá del Resultado

"Bordar es el proceso de estar conmigo y tejerme en la vida"

Miriam, junio 3 de 2025.

***

Esto sucedió en una sesión de Arte Textil en la UNAM.

En el ejercicio con bordado intuitivo, bordamos por rondas, unas con los ojos abiertos y otras con los ojos cerrados. No había bordado nunca con los ojos cerrados, aunque dibujaba puntos y líneas a manera de constelaciones en mi mente, aguja e hilo

fluyeron en una danza emocionante y liberadora, a veces también tímida. ¿Qué me permito explorar? Me permití disfrutar el viaje creativo, abrir los ojos y encontrarme con descubrimientos inesperados, permitir que el proceso en sí generara el resultado de la pieza. Ir más allá del resultado y preguntarme por lo que pasó conmigo en el proceso.

***

La experiencia con el arte textil, sucedió en el segundo día del laboratorio, cuando ya habíamos conocido a les participantes, nos habíamos presentado, realizado acuerdos de la sesión y habíamos logrado generar un ambiente de confianza y respeto, como punto de partida para continuar co-creando el resto de días del laboratorio.

En este día, transferimos las fotografías personales a tela; luego realizamos un ejercicio de bordado y, por último, reconocimos el trabajo en clave crítica, de la artista afrobrasileña Rosana Paulino.

Habíamos organizado durante la noche anterior con Juli minuciosamente los materiales, una tarea que nos dejó algo cansados y que me permitió identificar que faltaba poco para hacer real lo planeado. Antes de iniciar con la práctica escribí en la bitácora este fragmento, que comparto con quien este leyendo: *estoy emocionada, hoy vamos a materializar la práctica textil que venimos preparando hace tanto. Este momento del laboratorio me ha implicado no solo desde la gestión logística, en la que de hecho aprendo todo el tiempo de telas, hilos, bastidores, papel, sino que también me ha llevado a envolverme más en el hacer textil, a explorar con otras técnicas y a permitirme fluir en ese hacer. Voy a compartir con otres este lenguaje desde el amor que le tengo y espero que juntes identifiquemos sus muchas posibilidades tanto en el marco educativo como personal*.

Antes de iniciar, respiré, recordé la importancia de confiar en mi saber y también de practicar una actitud de apertura como mediadora para disfrutar y habitar el proceso, así como volver la atención consciente a cómo estaba mi cuerpo durante el día.

Para empezar, teníamos impresas las fotografías que nos habían enviado las integrantes del laboratorio, las dispusimos en el centro del salón para observarlas. En ese momento, las reacciones al ver sus fotografías impresas en acetato fueron de sorpresa y alegría, emergieron expresiones como: “Que padre que se ven impresas en acetato”, “Esta hermosa, esa”, “¿Qué lugar es ese?”, “¿De quién es esta foto? Esta buenísima”. Las fotografías eran diversas, muchas de sus familias peludas: perros y gatos, lugares importantes que visitaron en algún momento, recuerdos del mar, fotografías de sus familiares o imágenes de películas que les impactaron. Muchas de las fotografías habían sido tomadas por elles.

Figura 12

Ejemplos de imágenes enviadas por las participantes

Nota. Fotografía propia, 2025.

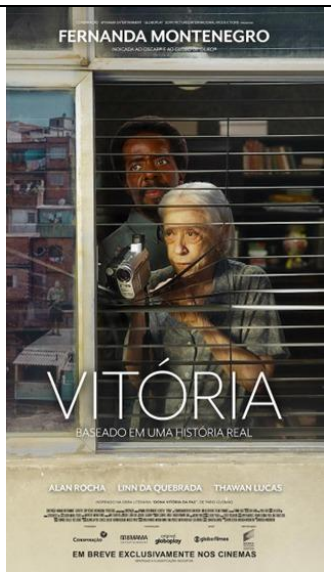
<table>
<tr>
<td>

Imagen enviada por Marisela, corresponde a la portada de la película brasileña Vitória del 2025.</td>
<td>

Foto enviada por Leonardo, siempre que él llega a casa, su perro lo recibe asomándose a la ventana.</td>
</tr>
<tr>
<td>

Foto enviada por Arturo Damián. Es uno de los primeros dibujos que realizó.</td>
<td>

Foto enviada por Camila. Esta paseando a sus perros en Florianópolis, Brasil, su ciudad natal.</td>
</tr>
</table>

Pusimos música para acompañar las conversaciones iniciales del proceso de exploración de las imágenes. En este momento, les ví encontrar su fotografía y jugar a obsérvala desde distintas perspectivas y ángulos. Consideré que la impresión a blanco y negro sobre acetato funcionó para que encontraran otras maneras de acercarse a la imagen.

En parejas compartieron la historia de esa imagen: ¿por qué esa y no otra? Este espacio les permitió conversar más sobre su relación afectiva con la misma y traer

memorias al momento presente. Mientras conversaban, escuché sus risas; no se interrumpían. Desde mi lectura, observé una actitud genuina entre las parejas por escucharse sin interrumpirse, sus expresiones eran de alegría, muchos se sorprendían por las historias escuchadas y otros se enternecían. Que necesarios fueron estos momentos para conectar desde lo íntimo con la historia personal del otre, un sencillo pero poderoso acto para vincularnos.

Al respecto, recordé las palabras de bell hooks (2010), situadas en su experiencia como docente universitaria, donde como parte de los procesos de aprendizaje en contextos de desigualdad racial, de clase y género, abrió espacios para que cada persona comparta su experiencia personal, sobre todo en aulas diversas, como alternativa para que les estudiantes aprendieran los unos de los otros y encontraran elementos en común en sus vivencias. Así, retumbaban en el aula sus palabras: compartir "historias, sobre todo las personales, son una de las formas más potentes para educar, para crear una comunidad en el aula" (hooks, 2010, p. 73).

Mientras el grupo conversaba, organizamos los materiales para hacer la transferencia a la tela de las imágenes. Previo al laboratorio habíamos realizado muchísimos intentos de transferencia para asegurarnos que el thiner realmente funcionara para la práctica, con ello me refiero a que la imagen se viera lo suficientemente nítida y la tinta no se expandiera en la tela. Con Juli habíamos comprado varios tipos de thiner que no nos dieron resultado; estaba estresada y dudaba si realmente llevar esta práctica al laboratorio. Por momentos quise desistir de trabajar esta técnica, hasta que, luego de visitar varios lugares de venta de thiner y de hacer pruebas en distintos tipos de telas, y en muchas partes de la ciudad, logramos dar con el producto adecuado.

Aun así, al momento de hacer la demostración, tuve dudas del resultado. Respiré… y pude explicitarle al grupo mis dudas de que la imagen no pasará del todo nítida a la tela, por ello, reforcé en varias ocasiones la importancia de valorar el proceso y vivirlo corporalmente, prestando atención a lo que ocurría con nosotras en el contacto con la materialidad. En definitiva, se trataba de habitar el experimento, es decir, así la imagen no quedara del todo nítida, ese era nuestro proceso de experimentación, nuestro ensayo y error.

En este sentido, la experiencia constituye un eje central para comprender los procesos artísticos. Las artes exploran experiencias con el cuerpo, los sentidos, lo cotidiano y lo social, y poseen una cualidad experimental donde se permite el ensayo de diversas ideas y posibilidades. Las artes se conciben como procesos que generan saberes y modos de conocimiento propios, en los que técnicas, materiales, procedimientos y conceptos se integran de manera activa y vivencial (Michel, 2016).

Empecé a modelar la práctica. Mientras hacía la muestra y les explicaba el paso a paso, les sentí a la expectativa: sus miradas atentas puestas sobre la tela, casi se sentía un mismo aliento, una misma espera compartida. Además de los aspectos técnicos, les dije: *mientras hacemos la práctica, revisemos, qué pasa con nuestro cuerpo. Por ejemplo, yo de pronto estoy muy tensionada, lo siento en la espalda, me doy cuenta de eso, trato de soltar la tensión... voy tocando la tela, percibiendo esa otra materialidad con la que me estoy familiarizando… más allá del resultado, busquemos indagar qué pasó en esa experiencia, qué pasó conmigo, con mi corporalidad.*

Figura 13

Modelado de la práctica de transferencia textil.

Nota. Fotografía propia, 2025.



***

A veces no pensar en el resultado me es difícil. Tengo varios ejercicios textiles que están arrumados en bolsas de tela en mi casa o exhibidos en bastidores sin terminar. Entonces, esta experiencia me permitió suavizar mis procesos de experimentación, suspender el juicio crítico. Así parezca que la pieza inacabada esta olvidada en un cajón, la práctica llevada a cabo durante el laboratorio, me hizo pensar que más bien ese saber que puse en la pieza sin terminar, se instaló en mí y que ahora es potencia para compartir con otres.

***

Antes de levantar el acetato de prueba que estaba haciendo, nos invité a respirar. Les dije: *a veces se nos olvida respirar, respirar conscientemente, hagámoslo… Y vamos a ver qué pasa… yo no sé cuál va a ser el resultado tampoco… vamos a retirar el acetato.* Al momento de retirarlo de la tela, escuche un eco en el salón *"*uuuuuuauuuuuuu*"* con un tono maravillado.

La práctica de la transferencia se vinculó con el asombro, invitando a soltar la expectativa de un resultado predecible, a relacionarnos más afectuosamente con el momento presente y así poder descubrir qué logró atravesar la memoria de la tela, que parte de la tinta quedó atrapada en esa otra superficie y ahora es parte de otra materialidad. Respecto a esto, Sara Ahmed (2015) sugiere, que la apertura afectiva al mundo se da a través del acto del asombro, no como un acto privado, sino como un despliegue de lo que es posible mediante el trabajo conjunto.

Antes de iniciar con la práctica colectiva en la cual cada una iba a realizar su transfer, les invitamos a hacerlo juntas, acompañándonos en el paso a paso. En este sentido, además de un interés por profundizar en el proceso artístico, buscamos reconocer la relevancia de la colaboración en las prácticas artísticas. Al respecto, coincido con el planteamiento de Michel (2016) quien enuncia que en este campo se generan espacios en los que las experiencias trascienden lo individual para situarse en la interacción entre sujetos, comunidades y territorios. Esto implica concebir las artes inmersas en procesos participativos en los que se desplaza el énfasis de la autoría individual hacia la co-creación colectiva.

Así, entre todes se ayudaron a ubicar el acetato por el lado correcto de la tinta, medir la cantidad de thiner y estar atentas al resultado de les demás, sosteniendo la expectativa de manera conjunta. Retomando los audios de este momento, se escuchan las carcajadas, la camaradería, los consejos para que saliera la imagen, las solicitudes de ayuda entre ellos, la colaboración.

La camaradería que observé entre docentes, estudiantes y administrativos, conversa con la idea de que puede haber afecto y amistad en los contextos educativos, y sostener vínculos respetuosos y recíprocos. En esta línea y reconociendo las relaciones de poder

presentes en las aulas, bell hooks (2010) afirma con relación a la posición de los docentes que “debemos estar dispuestos a aceptar que la jerarquía, nuestro estatus diferente, es una realidad, y al mismo tiempo demostrar que esa diferencia de estatus no conduce a la dominación ni al abuso de poder” (p. 143).

Figura 14

Práctica colectiva de transferencia textil.

Nota. Fotografía propia, 2025.





Al finalizar la práctica de transferencia, nos organizamos en plenaria para compartir nuestras experiencias. En ese momento, Anelly participó contándonos que, en la mayoría de ejercicios artísticos que realizaba, su atención estaba puesta en las manos: “estoy pendiente de las manos, de lo que hago. Sinceramente, como que me aboco mucho al trabajo de mis manos” (junio 3 de 2025).

Vinculé la experiencia de Anelly con la mirada de Mónica Hoff, artista visual brasileña, quien retoma la idea de Rita Segato sobre lo tópico como aquello que sucede en la piel, en el plano de lo real y lo concreto. Según la autora, lo tópico se distingue de lo

utópico, que se sitúa alejado de las corporalidades y de la realidad. Así Hoff pone sobre la mesa la piel como lugar para el aprendizaje (Calderón et al., 2022). Percibí que el encuentro del tacto con la materialidad textil, encontraba en la piel, fundamentalmente de las manos, un lugar privilegiado para conocer y crear narrativas otras.

Continuando con la conversación, surgieron comentarios vinculados con experiencias de tensión, ansiedad y preocupación durante la práctica. Miriam, compartió: "para mí fue estresante, externé varias veces, tengo miedo, no me va a salir… las cosas muy delicadas o sutiles, me estresan, al final creo que es más determinación" (junio 3 de 2025).

Luego, Damián Arturo tomó la palabra:

> "Y en mi caso, la que más me daba miedo era la mía porque tenía como detalles muy chiquititos o muy oscuros, entonces estaba así de tenso e intentando hacerlo primero suave, después me desesperé. Pero ya como al final, ya cuando tomé conciencia de que estaba como presionándome demasiado para que saliera, ya fue como confiar en el proceso, si… confiar en el proceso" (junio 3 de 2025).

Recuperé y valoré las voces de estos participantes, quienes desde la apertura y la vulnerabilidad compartieron su vivencia y, con ello, me invitaron a profundizar en los modos en los que puedo acompañar de formas más cuidadosas procesos artísticos y educativos que nos movilizan desde otros lugares, como el contacto con otros cuerpos u otras materialidades. Indagar sobre lo que nos movilizó y nos hizo pensar y sentir la práctica artística resulta fundamental para que estos espacios puedan ser transformadores.

Como parte del encuadre del laboratorio y de mi experiencia en procesos de formación docente, comprendo la importancia de co-construir escenarios para el diálogo consciente. El cual además sea sensible a los contextos, experiencias relacionales y situadas

de todas las personas que interactúan en el desarrollo de prácticas educativas. Por ello, consideré necesario promover entornos para escuchar sin juicio las diversas experiencias que se derivan de la experimentación artística, como la angustia, la sorpresa, el estrés, la relajación y el miedo, acogerlas como parte del proceso y explorar estrategias colectivas que contribuyeran a disminuir la ansiedad frente a los resultados.

Con relación a lo anterior y en el marco de la práctica de transferencia, Arturo compartió:

> "Ahí me descubrí cómo estaba mi cuerpo. Creo que traigo una ansiedad algo… Me preocupaba mucho ver que ya todos estaban terminando y yo seguía intentado. Y por eso me equivocaba, porque mi ansiedad no me dejaba sentir la parte áspera del acetato"[30] (junio 3 de 2025).

Figura 15

Práctica colectiva de transferencia, participantes Arturo y Camila.

Nota. Fotografía propia, 2025.



[30] Para transferir de acetato a tela es necesario ubicar la parte áspera del acetato que contiene la tinta para ponerla sobre la tela, a veces toma tiempo identificarla y necesitamos de ayuda de otros para confirmar.

Con respecto al comentario de Arturo, aun habiendo externalizado y vivenciado las particularidades del laboratorio y su énfasis en el carácter exploratorio, identifiqué matices que daban cuenta de que las dinámicas de competencia y la estandarización de los ritmos de aprendizaje están tan afianzadas en los contextos académicos que concientizarlas y desnaturalizarlas es una labor y lucha constantes.

En este orden de ideas, según Chávez et al. (2024) podemos "darle un lugar prioritario a la risa, el juego, el llanto, la creatividad y los cuidados en un espacio tan jerárquico, racional, competitivo e individualizante" (p.50). A mí me implica, me invita a continuar acompañando, siempre con oportunidades de mejora, desde el cuidado, el afecto y la comprensión por el ritmo de les otres, como una apuesta por transformar los espacios educativos y en suma, contribuir a construir culturas de paz.

Luego de este primer momento, dimos paso a la segunda parte del día, abriendo la experiencia con la canción de fondo "Um corpo no mundo" - Un cuerpo en el mundo, de la cantante afrobrasileña Luedji Luna. Esta canción me había acompañado muchas veces mientras escribía la planeación de este día, particularmente la secuencia de actividades para transferir y bordar. Retomamos esta canción y lo que nos estaba contando al final del día al conversar sobre el trabajo de Rosana Paulino.

Atravessei o mar, um sol (Crucé el mar, un sol)
Da América do Sul me guia (de América del Sur me guía)
Trago uma mala de mão (Traigo una maleta de mano)
Dentro uma oração, um adeus (dentro, una oración, un adiós).

Eu sou um corpo, um ser, um corpo só (Yo soy un cuerpo, un ser, solo un cuerpo)
Tem cor, tem corte (que tiene color, que tiene heridas)

E a história do meu lugar, ô (y la historia de mi lugar)

Eu sou a minha própria embarcação (Yo soy mi propia embarcación)

Sou minha própria sorte (soy mi propia suerte)[31].

Luego de este primer contacto con la materialidad de la tela, de develar los sentires del cuerpo y de habitar el sostén del grupo, nos dispusimos a explorar el bordado. Organizar la mesa antes de empezar la práctica, fue y es un ritual: ubicar los hilos que serán el canal para que el territorio de la tela se torne expresivo, con mucho cuidado poner las agujas encargadas de conectar el gesto de la mano con la tela en un ritmo envolvente, acomodar los bastidores, sostén para quien borda, elemento que ayuda a tensar para crear. La mesa quedó dispuesta para recibir el contacto de los cuerpos y permitir el flujo entre las materialidades allí dispuestas. La invitación fue siempre esa, *permítanse fluir y explorar, no hay nada "mal hecho" en este práctica.*

Paso a paso fui guiando el proceso, desmecanizandolo de mí, para compartirlo con otres. Traté de hacerlo de la forma más pausada y clara posible. Primero, nos familiarizamos con la rigidez de la tela en el bastidor, esa nueva forma que adquiere en este soporte, necesitamos fuerza y cuidado para ubicar la tela. Este primer paso fue iniciar un nuevo algo, implicó despejar lo que estaba alrededor y centrar la atención en el espacio contenido por el aro.

En segundo lugar, elegimos los hilos y los exploramos con la yema de los dedos. Siguiendo a Elvira Espejo (2022) "las fibras alimentan la sensorialidad de tus dedos… la sensibilidad de tu cuerpo está interactuando con la materia… es por la yema de los dedos

[31] Traducción propia.

que tú distingues las texturas, y a través de eso el cuerpo se alimenta" (pp. 15-17). El hilo es alimento para la tela, conecta, nutre, rellena, compone, remienda, crea, expresa.

Después de esta exploración, como se aprecia en la Figura 14, tomamos el hilo y lo ubicamos en el corazón, lo sostuvimos ahí con una mano, mientras con la otra estiramos el brazo deslizando el hilo, como quien alista una flecha para lanzarla, hicimos esto con el objetivo de encontrar la medida del hilo que íbamos a usar. Cada bordadora tiene su propia medida de hilo, dictada desde el corazón.

Figura 16

Palpar y medir los hilos, bordar a nuestra medida.

Nota. Fotografía propia, 2025.



Enhebramos con paciencia y atención, ya habíamos imaginado lo que nos gustaría añadir a la fotografía personal y estábamos listas para que la aguja y el hilo entraran en contacto con la tela. Mi cuerpo había practicado los movimientos de cada puntada una y otra vez para aprendérmelas y enseñarlas, en un acto repetitivo.

El laboratorio fue una oportunidad excepcional para poner en común el arte de las puntadas. Compartí dos puntadas iniciales, apoyándome en un muestrario que luego

alimentamos en colectivo mientras practicábamos. Me acerqué uno a uno para acompañarles en su práctica. En esta relación que se teje en el hacer, la repetición es doble: el cuerpo que aprende reproduce lo que el cuerpo que enseña modela, y en ese gesto se documenta y se incorpora el aprendizaje. Este compartir íntimo implica la cercanía corporal y el contacto mutuo (Pérez-Bustos, 2021).

Este ejercicio textil colectivo implicó un reconocimiento de la alteridad a partir de la diferencia "esta tiene lugar en la visualización y aceptación de las limitaciones y fortalezas de la persona a quien se enseña" (Pérez-Bustos, 2021, p. 260). Para algunes fue más sencillo iniciar, manifestaron sentirse comodes incluso siendo su primera vez bordando, otres cambiaron de puntada e incluso de hilo hasta encontrar formas más amables de relacionarse con las materialidades del bordado.

En pocos minutos, todes entramos en el loop de la repetición del bordar, habíamos empezado a ver cómo el color del hilo se tornaba expresivo en la fotografía telar, repetimos cada puntada para guardarla en la memoria corporal, repetimos la puntada una y otra vez para aprendérnosla y para entenderla, lo que nos llevó en un viaje hacia dentro y también, nos permitió conectar con quienes estamos compartiendo ese momento, experimentando una corporalidad que se despliega y se extiende hacia otras corporalidades. Retomando las palabras de Tania Pérez-Bustos (2021):

> El hacer textil en sí mismo es fundamentalmente repetitivo, los materiales se envuelven y enredan sobre sí mismos una y otra vez de formas múltiples, y en esa repetición material, *se va envolviendo al cuerpo que repite*… El propio cuerpo que se envuelve sobre sí mismo al realizar este gesto y con ello, de forma especular parece también desplegarse y multiplicarse (p. 38).

Figura 17

Acompañar mientras se borda.

Nota. Fotografía propia, 2025.



En ese dejarse envolver por el ritmo del hilo, observé que la postura corporal del grupo parecía relajada y distensionada. Emergieron la conversación y la complicidad, al mejor estilo de los encuentros con amigos, poco a poco nuevos gestos textiles aparecieron como detalles que resaltaban las imágenes transferidas, así como también, la atención puesta en la escucha de las palabras de quienes les acompañaban. Al respecto, Miriam, nos compartió:

> Mientras vamos bordando, vamos tejiendo memoria, nosotros que estábamos juntos, empezamos a hablar de las abuelas, de sus historias, de nuestras familias. Esto me hace pensar que todas las historias son importantes, no hay historias con H Mayúscula. Y me quede pensando también, en lo que nos enseñaste, el nombre de las puntadas, la cadena lo que hace, la trenza lo que hace, es unir y hacer memoria (junio 3 de 2025).

El textil junta, y en ese poder de juntanza, tiene la capacidad de reunir los relatos que acontecen en el acto de bordar y de construir un nuevo relato que reúne esas historias y memorias subjetivas. Al juntar lo textil, crea el encuentro y documenta la familia, la amistad y con ello, la sensación de compañía se produce. La puntada con forma de trenza o de cadena, simbolizan también esas conexiones que se gestan mientras se comparte la práctica, ese anudar historia y memoria, ese espacio liminal que permite el acontecimiento del apalabramiento y del gesto textil, simultáneamente.

En el ir y venir de materiales textiles, los cuerpos entraron en contacto directo, durante la práctica compartiéndose hilos, tijeras, consejos para bordar y, también lo hicieron a través de la escucha atenta "porque el cuerpo concentrado en la tarea de aprender el hacer textil escucha distinto lo que pasa a su alrededor" (Pérez-Bustos, 2021, p. 46). Por ello, resultan tan potentes los encuentros que se articulan en torno a esta actividad, ya que afinan de modos inesperados y genuinos la capacidad de escucha atenta y cuidadosa a la colectividad que sostiene el momento.

Figura 18

Práctica colectiva de bordado, escucharme-nos.

Nota. Fotografía propia, 2025.



Estuvimos alrededor de una hora bordando. Al proponer el cierre del ejercicio para dar paso al momento de contextualización del día, casi nadie soltó la aguja, por lo que alargamos un poco más el tiempo para permitir un cierre más orgánico. Al reiterar la indicación, muy pocas se dispusieron a cambiar de actividad, no querían dejar de bordar y así nos lo manifestaron. En consecuencia les dimos la opción de llevarse los hilos y las agujas y de socializar las piezas elaboradas con el grupo.

Por experiencia sé que en el hacer textil el tiempo transcurre más lentamente, el gesto repetitivo, que evoca a través de movimientos con capacidad meditativa, resignifica la medida del tiempo lineal, para configurar un tiempo significativo y existencial, el tiempo Kariótico[32] (Pérez-Bustos, 2021). Un tiempo que responde con contundencia a las dinámicas del capitalismo, en el que debemos producir la mayor parte del tiempo, con acelerados e individuales resultados. Así, esta práctica refiere Rivas & Tapia de la Fuente, (2025) produce "temporalidades disruptivas… donde los ritmos de los quehaceres textiles son pausados, lentos y, por ende, resistentes a la hipervelocidad capitalista" (p. 13).

[32] "Una capacidad kairótica refiere aquí a una capacidad de percibir el tiempo significativo que se produce en el hacer textil" (Pérez-Bustos, 2021, p. 231).

Observé que la experiencia con el lenguaje del bordado fue significativa, pues les impulsó a varias de ellas a continuar con la actividad fuera del espacio del laboratorio. Incluso nos comentaron sobre posibilidades para integrar el arte textil en el abordaje de temas curriculares, así como en el trabajo con la atención corporal y en el tejido relacional. Esto último se vinculó con las pedagogías del cuidado para la promoción de culturas de paz en espacios académicos.

Por otra parte, resignificamos la idea de que el hacer textil es una labor destinada a las mujeres y relegada al espacio doméstico, cuestionando así los binarismos de género y desplegando otras posibilidades sensibles y críticas con este hacer en el ámbito educativo. Asimismo, abrimos espacio para permitirnos en nuestra diversidad jugar con lo que esta materialidad nos invitaba, llevando la atención a nuestra consciencia corporal, preguntándonos por cómo estaba nuestro cuerpo, qué tensiones o distenciones nos habitaban mientras bordábamos, en suma, qué ocurría con nosotros mientras desarrollábamos la práctica.

Como parte del cierre de este primer bloque, abrimos un espacio breve para compartir los sentires frente a lo experimentado, la mayoría comentó haberse sentido cómodas con la experiencia, haber tomado mayor consciencia de los movimientos de sus manos, y haberse enfocado en el hacer textil, en la puntada, en el manejo del hilo, en tensar la tela.

Cabe resaltar, que las piezas textiles elaboradas durante el laboratorio permanecen como huellas materiales de lo vivido. Sin embargo, el presente apartado responde a un recorte analítico centrado en las experiencias que emergieron durante el proceso y en las relaciones que se configuraron alrededor del hacer textil. Por ello, los bordados realizados

por las personas participantes no constituyen una unidad de análisis en este momento[33]. Mi atención se dirige a los encuentros, conversaciones, aprendizajes y transformaciones que tuvieron lugar durante la práctica compartida, así como a las posibilidades educativas que allí se desplegaron.

***

Al compartir esta experiencia del laboratorio en el clase de arte textil, Julio un compañere, me comentaba sobre la importancia de estos espacios sobre todo para que los maestros recuperaran su parte más humana y su sentido del juego y la exploración, se permitieran reconocerse vulnerables y saber "que como profes también podemos aprender". Sus palabras me ayudaron a aterrizar que lo que había sucedido era en sí, una alternativa a la construcción de espacios educativos no violentos y que más que esperar que elles multiplicaran la práctica, valoro lo vivido en ese espacio y lo atesoro como un recuerdo vivo de que las artes contrahegemónicas son puentes para la transformación social.

***

Por otro lado, ese día del laboratorio, luego de la experimentación textil, realizamos el momento de contextualización del día presentando las obras: *Assentamento, 2012* y *Bastidores, 1997* de la artista afrobrasileña Rosana Paulino. Como mencioné en otros apartados del documento, la aproximación a su trabajo nos permitió diseñar en dupla docente algunas de las experiencias del laboratorio, en las que buscamos reflexionar sobre

[33] En este link se pueden apreciar vídeos en los que se observa a las participantes realizando sus transferencias y bordados: https://drive.google.com/drive/folders/1BjQB3BzBf-LM6Ud9mVY8P1CL0ZT4G8Yn?usp=sharing

temas relacionados con la discriminación y las violencias por motivos racistas, clasistas y de género. Paulino (2017) refiere acerca de su obra que:

> Os problemas sociais estão diretamente ligados à minha produção. Investigar quem eu sou é também investigar a sociedade na qual eu vivo, isto é indissociável. Neste sentido, saber o que levou o Brasil a se tornar uma das sociedades mais desiguais do mundo é fundamental. Para isso tenho que estudar a história do país. Venho de um dos grupos mais marcados pela tragédia da colonização e da escravidão. Eu me questiono cotidianamente se a história deste país poderia ser diferente. Como elegi as artes visuais como meio de reflexão, isto obviamente estará presente em minha produção e, como nas artes visuais conceito e realização têm que conversar intimamente para que a obra se realize de modo satisfatório, a concepção de um trabalho está totalmente envolvida dentro dos aspectos citados anteriormente[34] (p. 233).

Asimismo, además de la relevancia de trabajar obras que abordan problemáticas sociales y que denuncian violencias históricas y estructurales como el racismo, abordé la obra de Rosana debido a mi interés personal de que las artes puedan ser caminos para imaginar y ensayar otras formas posibles de estar en el mundo. Esto implica la incorporación de expresiones artísticas que han sido silenciadas e invisibilizadas por no pertenecer al canon artístico, fundamentalmente estipulado por occidente. Mi propia

[34] Los problemas sociales están directamente ligados a mi producción. Investigar quién soy es también investigar la sociedad en la que vivo; esto es indisociable. En este sentido, comprender qué llevó a Brasil a convertirse en una de las sociedades más desiguales del mundo es fundamental. Para ello, tengo que estudiar la historia del país. Provengo de uno de los grupos más marcados por la tragedia de la colonización y de la esclavitud. Me pregunto cotidianamente si la historia de este país podría haber sido diferente. Como elegí las artes visuales como medio de reflexión, esto, obviamente, estará presente en mi producción y, dado que en las artes visuales el concepto y la realización deben dialogar íntimamente para que la obra se concrete satisfactoriamente, la concepción de un trabajo está completamente atravesada por los aspectos mencionados anteriormente (Paulino, 2017, p. 233). *Traducción propia.*

educación artística estuvo rodeada de referentes hombres, cis, blancos, europeos, de clase media y alta, crecí con estos hitos con la idea de que este era el "único arte".

La incursión de la obra de Rosana en espacios educativos, como el laboratorio posibilita la construcción de otras afectividades y sensibilidades críticas con perspectiva interseccional, necesarias para sentipensar los tiempos convulsionados y violentos que estamos presenciando. Concuerdo con Andrea Giunta (2024), quien fue curadora de su obra en 2024[35], en que:

> Al mismo tiempo, mi posición es externa, porque las consecuencias de la discriminación impuesta por siglos de esclavitud no obraron en forma específica sobre mis experiencias. Escribir sobre obras todavía silenciadas, distanciando la escritura de un registro heroico, implica la urgencia estética e intelectual de conocer un arte que remite a experiencias afectivas que involucran a más de la mitad de la población brasileña y de América Latina (pp. 110-111).

Retomando el segundo día del laboratorio, al presentar las obras de Rosana hicimos visibles la relación de aquellas con las experiencias artísticas desarrolladas en el laboratorio. En primer lugar, mostramos a les participantes como la obra *Assentamento* (2012), había funcionado como detonador para diseñar la práctica realizada el primer día, en la cual fabricamos de forma individual una postura de enraizamiento y, posteriormente, trabajamos colectivamente en el montaje de una imagen en la que se interrelacionaran estas posturas personales.

Figura 19

Práctica colectiva de enraizamiento.

[35] Andrea Giunta, junto a Igor Simões, curaron la exposición "Rosana Paulino. Amefricana" en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) en 2024.

Nota. Fotografía propia, 2025.



En la obra *Assentamento* (2013), Rosana Paulino, trabajó con una fotografía de una mujer africana trasladada a la fuerza hacia Brasil durante la época de la esclavitud[36], la cual fue recuperada de un archivo perteneciente al fotógrafo Franco-Suizo Augusthe Stahl (1828-1877). Rosana imprimió esta fotografía sobre papel y dibujó a mano raíces que expanden la figura, estas raíces salen de los ojos y de los pies de la mujer, con ellas elaboró la metáfora de enraizamiento, de arraigo. Con esta obra la artista aborda las heridas provocadas por la esclavitud y visibiliza la experiencia que millones de personas oriundas de África traían y que forman parte de la actual sociedad brasileña, donde quienes sobrevivieron tuvieron que recrear nuevos vínculos y afectos (Giunta, 2024).

[36] El período de esclavitud en Brasil duró más de 350 años, desde principios del siglo XVI. Brasil fue el último de los países de la región en abolir la esclavitud. La Ley Áurea, proclamada el 13 de mayo de 1888 por la princesa Isabel, hija del emperador Pedro II, es la ley que decretó la abolición de la esclavitud en este país (Paulino & Bidaseca, 2025).

Su obra, según Andrea Giunta (2024), “considera también la formación de afectos, sensibilidades y vínculos entre quienes, separados de sus familias, de sus lenguas, de sus creencias, se verán obligados a asentarse en un nuevo territorio” (p. 17).

Figura 20

Assentamento.

Nota. Obra de Rosana Paulino (2013), tomada de su sitio web oficial.



Luego del acercamiento a la obra, les preguntamos qué sentían-pensaban en relación con estos trabajos. Comparto las intervenciones de las docentes Miriam y Marisela, pues encontré en sus participaciones reflexiones profundas sobre lo vivenciado durante la práctica y en relación con el concepto y trabajo de investigación de la artista. En primer lugar Marisela expresó que:

> Bueno, a mí me hizo pensar en las esclavitudes modernas, la trata de personas sobre todo, el manejo de personas como mercancía, como si no tuvieran …emociones, si

> no tuvieran historias, si no tuvieran necesidades… Y pensaba, bueno, al final de cuentas, quien migró tuvo que dejar raíces y volver a echar raíces. Sólo que en el caso de la esclavitud, fue mucha… mucha… o sea al negro se le consideró no humano. O sea, no estaba considerado en los discursos europeos sobre el humanismo, eso lo dice Jefferson Tenorio. Eh Entonces, esa es una parte, o sea lo que evoca para la época actual. La otra, es que son otros lenguajes para comunicar una realidad que ahora se está acrecentando, pero que en el siglo XX fue el discurso que nos construyó, que hizo natural la explotación del hombre por el hombre (junio 3 de 2025).

En este sentido, identifiqué cómo se generaron reflexiones actuales sobre las migraciones y los desplazamientos forzados de poblaciones racializadas y en condiciones de vulnerabilidad. Asimismo, reconocí cómo el lenguaje visual favorece la denuncia y la crítica social, en este caso posibilitando las intersecciones entre arte y memorias afroatlánticas.

Por otra parte, Miriam señaló que:

> Y con esto de las raíces, lo comentaba Leo, ¿no? De cuando le conté porque elegí mi imagen y el por qué tenía que ver todo con la naturaleza. Nosotros observamos afuera, las hojas, las flores, los frutos, pero no se ven las raíces. Las raíces son más importantes de eso que vemos, y lo mismo pasa acá .La raíz afro ha estado súper invisibilizada, y siempre me digo en los seminarios, no sé si todos los caminos llevarán a Roma, pero todos los caminos vienen de África. Entonces, esas raíces que no se ven es lo que nos da estructura y por lo que estamos acá (junio 3 de 2025).

Al respecto, su intervención me permitió vislumbrar la raíz afro de Améfrica Ladina que nos atraviesa y determina, y así continuar fortaleciendo el reconocimiento de esta

como constitutiva de nuestro ser colectivo, lo cual apunta al desmonte del racismo estructural y aporta a la lucha por la justicia social. Para Paulino & Bidaseca (2025): "*Assentamento* es descolocarnos para entrar al mundo de las voces que las imágenes no pueden recrear, ubicarnos en un espacio de reconstrucción y de sanación de la violencia de la colonización" (p. 76).

Por otra parte, también les compartimos al grupo de participantes la obra *Bastidores, 1997,* indicando cómo nos sirvió de detonador para las experiencias de ese segundo día con el arte textil, desde la práctica de la transferencia con las fotografías e imágenes personales hasta la práctica de bordado.

En la *Serie Bastidores*, Rosana Paulino, transfirió a tela fotografías de ella y de mujeres de su familia, las tensó sobre bastidores y bordó con hilo negro y con puntadas tensas y rígidas que dan la apariencia de sutura en sus bocas, frentes y ojos. Se trata de una obra confrontadora y conmovedora que denuncia no solo la violencia contra las mujeres durante el periodo de la esclavitud en Brasil, sino también, está relacionada con las historias de violencia ejercidas hacia las mujeres negras, historias que le comparte su hermana quien trabaja en el ámbito de relaciones familiares y violencia doméstica (Giunta, 2024).

Bastidores, denuncia también la posición sociohistórica de las mujeres afrobrasileñas en la estructura social de Brasil, lo cual puede leerse desde una postura interseccional, al desarticular presupuestos universalizantes respecto a la experiencia femenina integrando los ejes de raza y clase para abordar el género.

> La condensación de experiencias colectivas y personales, de raza y de género, permite abordar la obra de Paulino desde las perspectivas del feminismo interseccional, en el que las opresiones de género, de clase, de división social del

trabajo y etnoraciales configuran tramas de tensiones coexistentes (Giunta, 2024, p. 79).

Figura 21

Bastidores

Nota. Obra de Rosana Paulino (1997), tomada de su sitio web oficial.



La costura funciona en la obra como un vínculo delicado que sostiene una sociedad atravesada por fracturas. En este marco, la sutura puede entenderse como un acto de reexistencia mediante el cual la artista orienta su atención hacia aquellas dimensiones capaces de revelar la humanidad, a través de la mirada, la palabra y el gesto, sin por ello borrar la memoria de los procesos que inscriben las cicatrices coloniales y patriarcales en los cuerpos-memoria de las mujeres afrobrasileñas. A partir de ahí, la práctica textil se

despliega como un dispositivo que hilvana relatos, revisita el pasado y proyecta nuevas posibilidades (Paulino & Bidaseca, 2025).

El momento de contextualización de la obra de Rosana, permitió que las participantes del laboratorio establecieran una relación directa con la práctica que acabábamos de realizar y que involucraba su archivo personal. Asimismo, posibilitó evidenciar la vinculación del arte textil con tradiciones de denuncia, artivismo y creación de contranarrativas que históricamente han impulsado e impulsan modos de reexistencia. Durante la conversación, Norma comentó:

> Muchas veces, grupos de mujeres lo que les dejaban era bordar, no podían escribir… y eran como estas maneras de resistencia no?, porque era lo permitido, no? entonces buscar siempre estas salidas… creo que hemos avanzado mucho, pero también creo que hay muchas cosas que faltan, no? Ahorita con el trumpismo que está muy fuerte, estas fugas dentro del sistema, como ¿quién diría que es peligroso, bueno no peligroso, pero peligroso para el sistema, estar en un taller de bordado? no? Desde fuera se ve como algo inocente, algo feminizado, algo propio de ciertas personas, pero que no se ve que hay una lucha detrás (junio 3 de 2025).

Siguiendo esta perspectiva, el arte textil se afirmó como un lenguaje que puede devenir en la lucha social y la crítica al sistema capitalista-colonial-patriarcal, en este caso promovido desde el momento de contextualización de la obra de Rosana. Ante el ascenso mundial de la ultraderecha y del fascismo en el poder, son más que necesarias estas "fugas dentro del sistema" a las que se refiere Norma, que permitan cuestionar las narrativas antiderechos, violentas y crueles.

Asimismo, respecto a las implicaciones del artivismo desde el arte textil, Anelly refirió que:

> La idea es ir más allá con el bordado, hay un descubrimiento del por qué, he visto otros movimientos, hay una de unas tutoras de Austria, tienen un movimiento de literatura y bordado, tiene que ver con temas de protesta, se dedican primero a leer y reflexionar y luego plasman la reflexión en el bordado. Entonces me hace pensar cómo relacionas esta parte artística que muchas veces le restamos importancia, o se ve como una simple manualidad, es ir un poco más allá (junio 3 de 2025).

El encuentro con las materialidades textiles favoreció formas de aprendizaje centradas en la exploración, la atención consciente y el intercambio entre quienes participábamos. A través de la práctica, se generaron condiciones para reconocer distintos ritmos, compartir experiencias y fortalecer relaciones de confianza. En este sentido, el arte textil aportó a la construcción de espacios educativos más atentos a las dimensiones que intervienen en los procesos de formación.

Por su parte, la aproximación a la obra de Rosana Paulino permitió abordar críticamente las relaciones entre racismo, género y clase social, ampliando la comprensión de las desigualdades que atraviesan nuestras sociedades. Así, el arte textil contribuyó tanto a la formación de sensibilidades críticas frente a las injusticias sociales como a la construcción de propuestas educativas comprometidas con la justicia social y la paz.

Continuando con esta reflexión, encuentro que en contextos de educación superior es posible incorporar lenguajes artísticos como el arte textil, como canal para propiciar el pensamiento crítico, la defensa de los derechos y la justicia social. También, considero que ante el auge que está teniendo el arte textil, se puede resignificar la idea errónea sobre su carácter fútil como manualidad y propiciar experiencias educativas que integren la técnica y la reflexibilidad crítica.

Volviendo al laboratorio, después de comentar las obras de Rosana compartimos extractos de Andrea Giunta (2024) y Mara Viveros (2023) sobre la noción de interseccionalidad, y también sobre este concepto aplicado a su obra. Estos extractos generaron un puente para que les participantes profundizaran en la relación de las obras con las múltiples experiencias de discriminación derivadas del racismo, clasismo, heterosexismo y xenofobia.

En consecuencia, desde la perspectiva interseccional aplicada a la obra de Rosana, se advierte que las experiencias de frontera o marginalidad tienen un potencial como modos de conocimiento para deconstruir y subvertir relaciones de poder, y también para "resistir e incluso sanar las heridas producidas por la dominación" (Viveros, 2023, p. 15).

Sobre la presencia del enfoque interseccional en el contexto universitario de la UNAM, Norma añadió:

> Y un poco se relaciona con lo que leímos, que el nuestro hablaba de interseccionalidad y que justamente dice, bueno, ¿qué estamos viendo que no estamos viendo? Y como la raza es algo que, y creo que por ejemplo aquí en la UNAM pasa mucho que… ha habido muchos avances, por ejemplo, en materia de género, pero en raza ummm seguimos como si este, raza y discriminación como por xenofobia, todo esto sigue quedando, no hay legislación, por ejemplo, respecto a eso, que sea clara, entonces, cómo se separan de pronto las luchas y cómo lo que necesitamos es juntarlas (junio 3 de 2025).

Así, conversamos acerca de no dividir las luchas y poder comprenderlas de manera relacional. Además, compartimos la necesidad de integrar pedagogías interseccionales y pedagogías del cuidado en la construcción de culturas de paz, como guías para contrarrestar las relaciones de poder y las desigualdades en contextos educativos.

Estas pedagogías también pueden entenderse como contra-pedagogías de la crueldad, pues cuestionan las prácticas que normalizan la violencia, para, en cambio, trabajar en la elaboración de un tejido que nos permita imaginar, proponer y practicar formas en las que el cuidado sea fundamento de lo común (Mercado et al., 2025).

Finalmente, identifiqué que las categorías de cuidado e interseccionalidad se desplegaron de manera entrelazada en la experiencia con la materialidad del arte textil. Por una parte, el cuidado se manifestó en la creación de un espacio que habilitó la escucha atenta, el reconocimiento emocional y el respeto por los distintos ritmos de cada participante, permitiendo sostener colectivamente el proceso, Esta atmosfera, que tuvo en cuenta la atención a la corporalidad y al hacer compartido, posibilitó la emergencia de vínculos en los que la confianza se fue tejiendo colectivamente.

Con respecto a la categoría de interseccionalidad, la aproximación a la obra de Rosana Paulino, junto con el diálogo crítico que acompañó el momento, permitió al grupo comprender la dimensión política del hacer textil, desde una perspectiva interseccional. Esto al visibilizar cómo las violencias de género, raza y clase se entrecruzan tanto en la vida y obra de la artista, como en las experiencias individuales y colectivas del grupo. Así, ambas categorías operaron conjuntamente para vivenciar la construcción de culturas de paz desde un enfoque crítico con las relaciones de poder, y a la vez, atento a las relaciones de interdependencia entre cuerpos.

4.4 Ensayos de Otros Mundos

Recuperando la ruta metodológica que acompaña mi investigación, llevé a cabo el análisis sobre el Teatro de las Personas Oprimidas, con base en las categorías de cuidado e interseccionalidad, guiándome además por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo aportaron los procesos corporales y afectivos que surgen en la aproximación con el Teatro de las Personas Oprimidas a la construcción de Culturas de Paz?
- ¿De qué manera la aproximación con el Teatro de las Personas Oprimidas permitió reconocer y transformar experiencias de discriminación?

***

Si te propusiera imaginar un mundo en el que todas, todos y todes reconocemos nuestra interdependencia, incluyendo la esfera más que humana, e incorporáramos los cuidados como forma de sostenernos colectivamente ¿Cómo se vería ese mundo?

***

A continuación, comparto el análisis del cuarto día del laboratorio en el que profundizamos en estrategias de diálogo para la construcción de culturas de paz, así como en el lenguaje del Teatro de las Personas Oprimidas – TPO, específicamente en la técnica de teatro imagen, a través de la reflexión corporeizada sobre situaciones de discriminación vivenciadas por las participantes en el ámbito universitario.

Este día correspondió al cuarto y último día del laboratorio. Por lo que habíamos vivenciado durante las tres anteriores jornadas, por ejemplo: compartir el alimento, apropiarnos del seguimiento y retroalimentación colectiva de acuerdos, tener momentos de conversación sobre nuestras vidas y encontrarnos desde otros lenguajes como en la danza o el bordado, sentí que ya habíamos avanzado lo suficiente en la construcción de confianza colectiva como grupo y que contábamos con una buena base sólida para profundizar en nuestra comprensión sobre la cultura de paz y abordar situaciones de discriminación a

través de la escena. Esta fue una de las razones fundamentales por las que, como dupla, decidimos trabajar con el TPO el último día del laboratorio.

Quiero mencionar que la asistencia de las personas al laboratorio fue voluntaria, es decir, no estuvo mediada por imposiciones o decisiones externas. Así, quienes hicieron parte del proceso tenían un interés genuino por aprender y compartir sobre la construcción de culturas de paz desde las artes. Aunado a esto, las estrategias[37] con las que, como dupla, dispusimos el espacio posibilitaron que como colectivo el laboratorio se configurara como un entorno respetuoso y atento con todes.

Por otra parte, las tensiones que surgieron, que fueron muy pocas, las abordamos no solo nosotros como facilitadores, sino como grupo, teniendo como premisa cuidar el espacio sin dejar de lado los sentires, las necesidades y las preocupaciones que las pudieron haber suscitado. Esto por supuesto, no es fácil de lograr e implicó un trabajo constante, que demandó energía y atención emocional por parte de quienes facilitábamos. Sin embargo, la apropiación de los acuerdos por parte de las personas del grupo y los vínculos construidos a lo largo de los días facilitaron en gran medida que las tensiones que se presentaron, fueran contenidas por el mismo grupo, el cual se autorreguló.

Esta jornada, inició como los días anteriores con la revisión de los acuerdos de cuidado y con las actividades de inicio propuestas por el grupo. Luego, pedimos a les participantes que formaran dos equipos para llevar a cabo una práctica de conversación. Previamente habíamos escogido con Julián doce tarjetas con preguntas del juego *Pido la*

[37] Destaco la elaboración y revisión de acuerdos de manera colectiva durante los días del laboratorio, esta estrategia posibilito que pudiéramos escuchar opiniones diversas y construir en la diferencia, en el marco siempre del cuidado por uno mismo y por el otre.

palabra por la paz[38] para conversar sobre ellas en los grupos. Las preguntas seleccionadas fueron: ¿Cuál es la importancia de hacer acuerdos? ¿Qué necesitamos para no perder la esperanza? ¿Sobre qué tenemos que estar de acuerdo para convivir? ¿Cómo hablarías con un niño sobre qué es la paz? ¿Qué significa resolver un conflicto de manera pacífica? Piensa en una persona muy diferente a ti ¿qué es lo que más admiras de ella? ¿Qué es la convivencia? ¿En qué momentos has sentido paz? ¿Cómo se siente hacer las paces con otra persona? ¿Cuál es el antídoto para el odio? ¿Cómo se enseña la paz? ¿Cuál es la historia que te gustaría contar de tu país?

***

En estos últimos años, he encontrado en los juegos educativos de cartas y en oráculos posibilidades para conectar con grupos de personas con las que puede ser la primera vez que comparto. Las preguntas e imágenes de este tipo de materiales han funcionado como detonadores para diálogos profundos que me han permitido, afinar mi escucha y repensar mis propias ideas en comunidad. Las conversaciones que surgieron en este espacio me invitan a continuar cultivado acciones de construcción de paz desde la conciencia cotidiana.

***

En cada grupo les participantes eligieron al azar una de las tarjetas y contaron con un breve espacio para pensar en la respuesta y compartirla. A nivel general, identifiqué reflexiones vinculadas con la necesidad de formar vínculos más amables o, en palabras de Jacqueline, "formas menos agresivas de relacionarse con los demás"; la apertura a la diversidad de estilos de vida y a las diferentes decisiones de las personas; la

[38] El juego *Pido la palabra por la paz* hace parte del Baúl de herramientas de *La paz se toma la palabra*, programa impulsado por el Banco de la República de Colombia.

corresponsabilidad con el cuidado colectivo; la incorporación de espacios para el arte, el cuidado y la sensibilidad como elementos que hacen parte de la salud y de la paz; la apertura para observar las tensiones y también para comunicar nuestras necesidades, generando atmósferas genuinas en las que el conflicto y la incomodidad también tengan lugar; y, por último, la importancia tanto de escuchar atentamente y con respeto como de poder expresarnos conscientemente.

Asimismo, Arturo compartió "yo creo que los acuerdos tienen la finalidad de darte seguridad y sentirte seguro y también sentir que puedes darte libertad", lo cual me parece relevante ya que justo la intención de realizar acuerdos y hacer seguimiento a estos de manera colectiva se relacionó con la necesidad de cuidar el espacio para el diálogo transformador, haciéndolo más seguro, amable y plural.

En otras palabras, la intención de crear espacios más seguros y libres para el intercambio, en los que se genera un espacio para cada voz y se precisa que todas las voces sean escuchadas, la elaboración de acuerdos busca construir relaciones horizontales en las que todos los participantes a la vez enseñan y aprenden, apostando por espacios de construcción de conocimiento más horizontales y menos jerárquicos (Raule, 2024). Además, a partir de estos momentos de intercambio y conversación se desatan procesos de reflexión y se cuestiona lo que se ha dado por hecho, proponiendo colectivamente hipótesis o posibles soluciones a problemas sociales (Michel, 2016).

En este sentido, después del juego *Pido la palabra por la paz*, compartimos que el siguiente momento implicaría un diálogo desde los cuerpos, basado en la técnica de teatro imagen del TPO. En esta propuesta, el diálogo transformador y la imaginación de alternativas en colectivo se realizarían esta vez a través de la expresión corporal, desplazando la centralidad del lenguaje verbal. Aquello desde la comprensión de que no

puede existir diálogo sin la base de cuerpos comprometidos. Desde esta perspectiva, concuerdo con Linda Raule (2024) quien ve en el teatro imagen, "el diálogo como una extensión de los cuerpos individuales que se comunican entre sí en una conversación crítica y reflexiva" (p. 302).

Asimismo, al haber compartido previamente la perspectiva interseccional en el laboratorio, buscamos promover la apreciación de la diversidad desde una postura crítica que reconociera cómo se han jerarquizado las diferencias, negado experiencias y cerrado la posibilidad a que diversas corporalidades y voces se expresen y afirmen.

El énfasis en incorporar la perspectiva interseccional como elemento fundamental para la construcción de culturas de paz en entornos educativos devino, inicialmente, de un interés personal y de mi acercamiento teórico al tema. Sin embargo, esta postura se consolidó al proponer el laboratorio como un espacio de indagación y experimentación que permitiera cuestionar la normalización de las relaciones de poder y desnaturalizar lo instituido, creando alternativas colectivas para imaginar y ensayar la creación de entornos más habitables, en este caso a través de la escena. Así, la interseccionalidad emergió como categoría para analizar las situaciones de discriminación y las distintas violencias compartidas por les participantes.

A partir de ello, como insumo para el montaje del TPO, propusimos que les participantes indagaran en sus propias historias de discriminación, las cuales podían haberse generado a partir de diferentes ejes de opresión. Así, les invitamos a responder en papelógrafos la pregunta: ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?, buscando que las personas del grupo, indagaran en sus memorias individuales, al ser interpeladas por aquella pregunta.

En ese momento, enfatizamos en la importancia de trabajar con situaciones concretas y escribirlas libremente en los papelógrafos, luego les propusimos entre todes seleccionar solo una, la que mejor expresara el interés y la necesidad colectiva de discusión y trabajo con y desde los cuerpos para llevarla a la escena.

La elección de una de las historias, es el primer paso para colectivizar el proceso de trabajo y luego profundizar en las posibilidades de comprensión de los mecanismos de opresión con las distintas perspectivas del colectivo. Estas historias habían sido vividas por elles o les habían tocado de cierta forma, y antes de que las compartieran les pedimos que fuera una historia con la que quisieran trabajar y se sintieran comodes para hacerlo.

En las Tablas 3 y 4 comparto las respuestas que les participantes escribieron en los papelógrafos y las dos historias que decidieron colectivamente llevar a la escena resaltadas en negrita.

Tabla 3.

Respuestas del grupo 1

Que a las mujeres se les interrumpa o se les quite la palabra cuando están hablando.
"Las niñas no juegan deportes rudos porque son demasiado sensibles". Reducir o limitar los espacios de las diferencias sexo genéricas en las actividades deportivas y culturales.
Discriminación en seminarios grupales, cuando las personas mostramos nuestra vulnerabilidad como nerviosismo, esta característica la asocian con que eres demasiado emocional y en la ciencia se debe ser racional.

Haber experimentado homofobia por colegas profesores igualmente disidentes sexuales al externar mi respeto y responsabilidad con los estudiantes. El comentario sardónico fue "¡Ay, si! Con la comida no se juega!".
Cuando un colega comprometido y capaz mostró su interés por formar parte de un equipo de trabajo, otra persona le negó tajantemente la oportunidad bajo el discurso de que "no tenía la antigüedad" en la institución.
Vivir transfobia por parte de docentes siendo una persona no binaria y tener que defender una y otra vez la dignidad de las personas con argumentos académicos desde una situación de desventaja al ser yo la estudiante.
En algún trabajo pasó que teníamos a una chica neurodivergente en medicamentos. Le tomaba mucho más tiempo contestar o formular sus oraciones en inglés, pero participaba bien y era constante. A los profesores les desesperaba mucho e incluso, algunos, llegaron a pedir no tenerla en sus grupos.

Tabla 4.

Respuestas del grupo 2

En una clase optativa presencié una escena de misoginia disfrazada de "justicia social". La profesora usó la palabra "negro" para referirse a las personas afro, y un alumno la señaló de racista, se salió del salón y la reportó. Cuando regresó venía con la coordinadora y se armó la discusión. Resulta que el problema era el chico porque con profes hombres con conductas malas reales las alababa, pero la profa era mujer y ese era su problema.

Escuchar a una docente mujer haciendo juicios de valor en contra de una alumna de secundaria con respecto a su preferencia sexual al tacharla de tonta y desorientada y que la mamá tiene la culpa por no educarla de forma correcta.
Algo que me pasó una vez mientras estudiaba inglés, es que tenía dificultad con el idioma y la profesora no tenía paciencia conmigo y me desmotivó totalmente con una única frase: “El inglés no es para cualquiera”.
Sala de professores é um lugar com preconceitos explícitos, conversas sobre a vida de alunos e alunas a partir de um “normal” que se institui.
Falta de respeito, por parte de jovens estudantes ao não escutar, participar, atencão as aulas. O que não passava com professores homens e mais velhos.
Descalificar el trabajo de un profesor por considerar que el propio profesor debería jubilarse porque sus metodologías no siguen los parámetros actuales, como el uso de la tecnología.
Cuando los profesores se prestan a llamar por sobrenombres peyorativos a los alumnos, sin consentimiento o hacer chistes discriminatorios sobre el género, condición o procedencia del lugar de nacimiento. Recuerdo a una maestra de las leyes de la comunicación. ¡Tu pipope! ¡Pareces gallego! ¡Son unos verdaderos burros! ¡Llegaste tarde a la repartición de cerebros! Etc.

Lo peor que he vivido es estudiando italiano; la profesora no gustaba de enseñar a la gente adulta, la discriminaba y únicamente se dirigía a los jóvenes y cuando una persona adulta preguntaba le respondía de malos modos.
En un aula de portugués un alumno estaba participando y el profesor le dijo que su portugués era de 5 vocales.

Se puede apreciar que las historias están relacionadas con opresiones como homo/lesbo/transfobia, capacitismo, edadismo, sexismo, lugar de origen, entre otras, además de algunas violencias verbales directas, la mayoría ejercidas desde lugares de poder. Durante el momento de lectura grupal de la situaciones de discriminación para seleccionar con cuál quería trabajar cada grupo, me sentí indignada y asombrada por las historias compartidas. Esta vivencia, que en un principio experimenté como personal, se transformó en colectiva cuando el grupo manifestó también su indignación, aunque las historias compartidas no hubieran sido vividas directamente por cada une. En este momento, construimos conexiones empáticas con les otres a través de la escucha y el apoyo mutuo.

Figura 22

Les participantes respondiendo a la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?

Nota. Fotografía propia, 2025.



También, surgieron reflexiones con respecto a los espacios áulicos en los que, estudiantes y docentes reproducimos dinámicas que pretenden normalizar y, en algunos casos, justificar la discriminación, la crueldad y la violencia. Por ejemplo: haciendo bromas misóginas, homofóbicas o clasistas, utilizando apodos que ridiculizan cuerpos, identidades o expresiones de género o ignorando comentarios violentos en clase.

Para Segato (2018) el paradigma de explotación actual del capitalismo implica un principio de desafección en el que "la repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad" (p.11). Este principio de crueldad genera la disminución de la empatía entre las personas, produciendo individuos aislados quienes además serán cosificados y mercantilizados. A este paradigma también lo denomina el proyecto histórico de las cosas, el cual reproduce jerarquías de poder y estructuras opresivas como el patriarcado, que actúa con dinámicas de competencia, universalización, desensibilización, limitada vincularidad, entre otras, y representa "la primera pedagogía de poder y expropiación de valor" (p.15).

Segato (2018) propone elaborar contrapedagogías de la crueldad capaces de rescatar la sensibilidad y vincularidad, en contraposición al proyecto histórico de las cosas. Así, plantea un proyecto histórico de los vínculos, el cual "insta a la reciprocidad, que a su vez

produce comunidad" (p. 16), aludiendo que, únicamente la construcción de un mundo vincular y comunitario podrá hacerle frente a la cosificación de la vida.

Encuentro que la elaboración de Segato (2018) sobre la sensibilidad relacional y los vínculos, puede contribuir en el campo educativo al fomento de una pedagogía de los cuidados, en la que se busque poner en el centro la vida y aunar el tejido social. Según Trujillo et al., (2024) el cuidado "como forma de resistir y reexistir a las violencias, involucra un mantenimiento constante de la vida… y la búsqueda del bienestar; es una lucha constante en favor de la vida y la existencia que construye también pedagogías específicas (p. 104). Estas contribuciones teóricas han orientado mi trabajo en formación docente y han nutrido el diseño de experiencias como esta.

Luego de la elección de la historia, iniciamos la práctica de teatro a partir de juegos de desmecanización del cuerpo. Desde la perspectiva de Augusto Boal (1980) una de las premisas del TPO es la idea de que nuestros cuerpos están mecanizados por la constante repetición de movimientos y reacciones, ejercidos bajo estructuras de poder como la clase. Así, el cuerpo incorpora el orden social, en tanto en él, se encarnan las condiciones sociales de poder y opresión (Raule, 2024).

Desde la perspectiva interseccional se agrega además la mecanización a partir de los ejes de la raza, el género y la sexualidad. Por ejemplo, en cuanto al género, mi cuerpo se ha modificado cuando he tenido que caminar sola, por calles oscuras, tanto de la Ciudad de México como de Bogotá. Esta es mi experiencia personal como mujer, sin embargo, que mi cuerpo deba modificarse ante situaciones como esta, solo por poner un ejemplo, está relacionado con mecanismos de opresión estructurales, que se ponen en evidencia al conversar con otras mujeres y por supuesto ante la oleada de violencia hacia corporalidades como las nuestras, las diversas y racializadas.

Durante la práctica, comenzamos sacudiendo nuestro cuerpo como estrategia para libera tensiones o cargas que se hubieran generado durante la escritura de las historias. Posterior a esto, el primer juego de desmecanización que llevamos a cabo fue realizar acciones contrarias a las acciones que les compartí. Por ejemplo, ante la premisa de ir hacia adelante y arriba, les participantes caminaban hacia atrás y ubicándose en un nivel bajo, y así sucesivamente. En este caso se despertó la atención a los movimientos del cuerpo saliendo de la práctica habitual y generando una conciencia corporal que se alejó de la respuesta automática y cimentada, y por el contrario, indagó en construir una respuesta más consciente. Por otra parte, se practicó la tolerancia al error, el disfrute y la confianza para trabajar con el cuerpo.

Después de los ejercicios de desmecanización, en los cuales nos hicimos más conscientes de nuestros gestos y posturas habituales, buscamos reaprender a jugar con el cuerpo usándolo de formas alternativas para tornarlo expresivo y, de esta manera, facilitar que la consciencia de las diversas posibilidades de nuestras corporalidades. Por ejemplo, después del juego de acciones contrarias, compartimos con los participantes otro juego en el cual decíamos una palabra y tenían cinco segundos para representarla con su cuerpo en una imagen estática, indicándoles que se permitieran explorar a partir de la intuición de su cuerpo. Algunas de las palabras sugeridas, fueron: agradecimiento, siembra, discusión con los vecinos y hacer las paces. Estas palabras las seleccionamos, pensando que nos permitirían construir imágenes primero desde lo más concreto a lo más abstracto, y además desde nuestra perspectiva conectaban con la construcción de culturas de paz.

4.4.1 Escena Real.

Después de los juegos, nos organizamos de nuevo en los equipos en los cuales habíamos escrito las historias para empezar el trabajo con el montaje de teatro imagen con

la situación de discriminación que como equipos habían seleccionado. A partir de este momento, y para el análisis de la escena real, de transición e ideal, me referiré específicamente al grupo 1 que fue el que orienté.

La historia con la que decidió trabajar este grupo fue escrita por Miriam: "Que a las mujeres se les interrumpa o se les quite la palabra cuando están hablando" (junio 3 de 2025). Miriam, quien es docente, compartió además que lo que había escrito se relacionaba con espacios de divulgación académica, seminarios, coloquios, y que era una historia que no solo le había ocurrido a ella, sino que les ocurría frecuentemente a otras compañeras, siendo propiciada en su mayoría por hombres.

Antes de iniciar con el montaje Norma me pregunto "Y…qué vamos a hacer con la historia" (junio 3 de 2025) con un tono preocupado. Entendí su opinión, reconocí su inquietud, pues sé lo importante que es trabajar de manera cuidadosa y responsable con este tipo de prácticas, que pueden resultar sensibles para el grupo. Le agradecí por su pregunta y le recordé de manera muy breve que trabajaríamos la historia en un montaje de teatro imagen del Teatro de las Personas Oprimidas, que busca además de escenificar la situación, buscar alternativas de transformación e indagar de manera critica en las estructuras que sostienen las opresiones escenificadas. Su pregunta me movilizó, me permitió afinar la manera en la que como facilitadora, comunico la metodología para quienes participan, a fin de sostener el espacio.

Empezamos formando la escena real. Para ello les pedí que intuitivamente cada una pensara en el rol que ocuparía en la escena y en una postura corporal fija que diera forma a ese rol. Luego, les invité a pasar a escena, proponiéndole a Miriam que iniciara, dado que la historia había sido compartida por ella. Posteriormente, cada una fue sumándose hasta conformar, en muy poco tiempo, una imagen inmóvil que se configuró como la escena real.

Figura 23

Montaje de la escena real grupo 1

Nota. Fotografía propia, 2025.



Figura 24

Detalle del montaje de la escena real grupo 1

Nota. Fotografía propia, 2025.



***

Al observar estas fotografías nuevamente mientras escribo este apartado, siento que develan parte de lo que muchas veces no podemos decir con palabras y esa es una de las potencias de esta práctica, que nos permite exteriorizar corporalmente eso que ha sido acallado ¿Qué observas tú?, ¿qué te generan estas imágenes al verlas?

***

Mientras el grupo 1 sostenía la escena real, las personas del grupo 2 lanzaban palabras sugerentes de lo que estaban observando, sin conocer aún, de que historia se trataba. Entre las palabras que emergieron estuvieron: silencio, apatía, rechazo, silencio, espanto, tensión, sumisión, reclamo, vulnerabilidad, sorpresa, omisión, no aceptación, callar, miedo, tristeza, impotencia, burla. Invitar a les participantes a nombrar lo que observaban, me permitió reconocer cómo una misma escena suscita interpretaciones diversas, vinculadas a la subjetividad de cada persona, y cómo algunas de estas palabras como "silencio" o "callar", se relacionaban directamente con la historia del montaje.

En la escena, observé que las manos de Eduardo cubrían la boca de Miriam, silenciándola, María utiliza una de sus manos para acallarse a sí misma y otra para tocar el hombro de Miriam, Norma pedía la palabra con firmeza, Patricia juntaba los puños de sus manos revelando tal vez una sensación de miedo, Leonardo también se cubría la boca, mientras que Jacki, Berenice y Anelly observan con pesadumbre.

Respecto al gesto de silenciar, Barbara Santos (2020) desde su experiencia con el Teatro de las oprimidas, plantea que el silencio, además, se comprende como silencio enseñado, reforzado, defendido y difundido. En su base se encuentra el miedo, la vergüenza y la culpa. El silencio es íntimo, es privado, es personal, los motivos del silencio son sociales. El silenciamiento es social.

Comprendí esta escena real como una microestructura de opresión, pues no solo abordó la historia personal de Miriam, sino que permitió indagar sobre las macroestructuras que la sostienen. El objetivo del montaje de la escena real fue el de multiplicar las posibilidades de comprensión del mecanismo de opresión, más que profundizar en la historia personal "la historia privada, representada en forma de cuestión abierta, se refiere a una microestructura que necesita revelar elementos constitutivos de la macroestructura social" (Santos, 2017, p. 126). Esto se vinculó con lo que anteriormente expuse sobre la forma en la que se experimenta la discriminación y la violencia de manera estructural sobre algunas corporalidades, en este caso, el de las mujeres en el contexto académico.

La investigación corporizada y el cuestionamiento de estas situaciones, posibilitaron identificar contextos sociales de injusticia que sostienen la opresión, en este caso de violencia académica por razones de género y abrir espacios para desindividualizar el problema (Santos, 2020). La opresión de género en la academia no es un problema exclusivo de las mujeres, sino un problema de la sociedad patriarcal y de la legitimación del abuso de poder en la academia.

En este sentido, concuerdo con Espinosa & Corradi (2026), quienes proponen comprender la violencia académica como un fenómeno social que trasciende la violencia directa y se sostiene en la "legitimación[39] reiterada del abuso en comunidades que lo toleran, lo encubren o lo premian" (p. 8). Este planteamiento permite el reconocimiento de diversas manifestaciones de la violencia, sostenidas por redes de poder que la activan y

[39] En este caso "la legitimidad no es un atributo del cargo ni de la norma, sino una construcción intersubjetiva que depende de que terceros acepten o rechacen el uso de la violencia como válida, inevitable o no sancionable" (Espinosa & Corradi, 2026, p. 16).

encubren y que afectan a las mujeres en sus labores y trayectorias académicas, además, a nivel personal.

En la escena del laboratorio, las redes estructuradas que legitiman las violencias, definen quien tiene o no la palabra, y quien debe o no callar. Además, al abordar estos temas, se requieren perspectivas cuidadosas, en las que se evite la revictimización y culpabilización a las mujeres cuando son silenciadas en espacios académicos.

Por otra parte, aunque la historia fue compartida por Miriam, otras mujeres presentes en la escena, como Patricia y María asumieron posiciones de silenciamiento, análogas o en correspondencia con la experiencia de Miriam. Desde nuestras corporalidades diversas, de "cuerpos de mujeres o cuerpos socialmente identificados como de mujeres" (Santos, 2020, p.202), podemos vincularnos y comprender la escena así no seamos quien la está viviendo, y esto sucede no porque seamos mujeres en igualdad de condiciones, sino porque vivenciamos experiencias opresivas similares, basadas en las mismas estructuras. En este sentido, el cuerpo se configura como un acervo de experiencia y una fuente de conocimiento, desde el cual se inscriben y se hacen visibles las relaciones de poder que atraviesan las corporalidades de manera diferenciada.

La escena real abordó la violencia académica por razones de género como una de las opresiones a tratar en el espacio escénico, pero aun reconociendo este mecanismo de opresión que enfrentamos como mujeres, la experiencia de ser silenciadas puede estar relacionada con otros ejes de opresión como la raza, la clase o la sexualidad. En el contexto académico también influiría el posicionamiento de quien realiza el silenciamiento.

En este sentido, retomé "la otra pregunta" señalada por Mari Matsuda, ¿Qué otras corporalidades son silenciadas o excluidas de la academia? Este cuestionamiento nos permite hacer alianzas de luchas para complejizar el análisis de los mecanismos de opresión

basados en el género y observar con lente interseccional las experiencias de opresión desde un perspectiva situada. Al respecto me ha sido de gran utilidad haber revisado el trabajo del Teatro de las Oprimidas, desde el cual pude reflexionar sobre mi rol como educadora incorporando las pedagogías interseccionales (Troncoso, 2019). En el marco de este enfoque teatral, Bárbara Santos (2020) comparte que:

> Todos y todas sabemos que las cuestiones de género no pueden verse por separado de otras cuestiones, como la etnia, la clase social, la orientación sexual, la edad, la discapacidad, la salud, la vivienda, entre otros. Entendemos que no todas las mujeres que están involucradas en el trabajo de TO están politizadas de la misma manera. No todas las mujeres quieren abordar la interseccionalidad entre los diferentes temas. Lo que apoyamos es la necesidad de comprometerse con esta complejidad. Reconocemos que el género es una realidad construida y no una realidad fija (p. 54).

4.4.2 Escena de Transición.

Regresando a lo que sucedió en el laboratorio. Le preguntamos al grupo 2 ¿qué escena de transición podría ayudar a transformar la escena real del grupo 1 hacia una escena ideal, pensando en la liberación de la persona que estaba siendo discriminada? Les dimos algunos segundos para que la imaginaran y, en caso de tener alguna propuesta de cambio de postura, pudieran indicársela a las participantes del grupo 1 con palabras o solicitando permiso para modificar su posición; esto en el marco del cuidado y respeto a los cuerpos de sus compañeras. Así, se configuró la siguiente imagen de transición.

Varias de ellas dieron algunas vueltas alrededor del grupo que construía la escena, les vi a algunas con actitud pensativa, sus corporalidades se mostraron indecisas y tardaron un par de minutos en proponer alternativas a la escena observada. Se trato de un ejercicio

sin palabras, en el que cada quién observó y actuó de manera individual, conforme a lo que consideraba podía generar otra narrativa. Como facilitadora, permití que se tomaran el tiempo necesario para elaborar sus decisiones y participar de la actividad propuesta.

Figura 25

Les participantes del grupo 2 proponiendo la escena de transición al grupo 1

Nota. Fotografía propia, 2025.



Al comenzar a intervenir, una de las primeras acciones que realizaron les participantes fue bajar las manos de Eduardo que silenciaban a Miriam. Posteriormente, buscaron que la mano de Norma descendiera y tocara el hombro de Miriam, luego invitaron a Jacky, Anelly y Patricia, a extender sus brazos para ofrecer sus manos. Asimismo, retiraron la mano de Leonardo que estaba auto silenciándose y la pusieron en el hombro de Berenice. Al finalizar, la mayoría de las integrantes del grupo 1, quedaron tomadas de las manos o posando sus manos sobre alguna otra compañera, en un gesto de acompañamiento y solidaridad.

El cuidado del grupo 2 emergió como un gesto constante durante la práctica colectiva, tanto al dar las indicaciones como al solicitar consentimiento para tocar o no a les

participantes en escena. En este sentido, el cuidado fungió como una acción situada que reguló la interacción corporal y sostuvo el proceso colectivo. Además, la elaboración de esta escena de transición ofreció al grupo 1 elementos que posteriormente pudieron incorporar en la escena ideal, ampliando las posibilidades de transformación.

En el Teatro de las Personas Oprimidas, las personas espectadoras se liberan de su rol pasivo y actúan, es decir, pasan a intervenir en la escena. En este montaje de transición, el grupo 2 participó de la transformación de la imagen, proponiendo otras alternativas corporales, y buscando aproximarse a aquello que, desde su perspectiva, pudiera propiciar una reconfiguración de la situación observada.

En ese sentido, el desarrollo de procesos a través de cuerpos que interactúan entre sí, tanto de quienes configuran la escena real como de quienes hacen parte de la generación de nuevas narrativas a través de la modificación de posturas, permitió que todes pudiéramos posicionarnos ante situaciones de discriminación u opresión. Este proceso es conocido como concienciación, se realiza de manera colectiva y consiste en socializar y abrir el diálogo entre cuerpos acerca de estructuras de opresión que pudimos haber internalizado (Raule, 2024), como en esta situación con la opresión de género, para así contribuir a cerrar ciclos de reproducción de violencias.

4.4.3 Escena Ideal.

Tras realizar la escena de transición, le pedimos al grupo 1 que volviera a reunirse para elaborar y montar entre elles una tercera escena o escena ideal, la cual podría constituirse como una alternativa de liberación de la opresión compartida en la escena real. Siguiendo a Raule (2024) el cuerpo es también un espacio de recreación permanente, de imaginación y, por consiguiente, de cambio transformador, por ello en el teatro imagen se

aperturan espacios para imaginar nuevos mundos posibles por medio la escenificación con los cuerpos.

Para poder construir la escena ideal, orienté el ejercicio pidiéndoles que imaginaran cómo se verían sus cuerpos y qué estarían haciendo en una posición estática, suficientemente expresiva, que diera cuenta de la transformación de la situación de opresión presentada en la escena real. Además, les invité a que, en la medida de sus posibilidades, incorporaran posturas que el grupo 2 les había propuesto.

Les di algunos minutos para que, como colectivo, ensayaran intuitivamente distintas alternativas hasta llegar a una definitiva. En este momento fue importante invitarles a "poner el cuerpo", dejar que "el cuerpo hablara", más que privilegiar la palabra. La siguiente fue la escena ideal que resultó del proceso:

Figura 26

Montaje de la escena ideal del grupo 1

Nota. Fotografía propia, 2025.



En esta escena, Miriam hace el gesto de hablar y coloca una mano alrededor de su boca, este gesto puede interpretarse como la intención de querer amplificar su voz, de proyectarla para que resuene en el espacio compartido. De manera simultánea, con la otra

mano señala hacia su oído, lo que sugiere una demanda por condiciones para que su palabra sea escuchada y una interpelación a las barreras interpuestas que han impedido que así sea.

Por otra parte, el gesto de Eduardo y la posición de su mano en su rostro sugieren reflexión, apertura y disposición a recibir lo que está siendo dicho. Este gesto expresa una actitud interés de atención y diálogo. En ese sentido, el cambio gestual de él, abrió la posibilidad de que en la escena se le invitara a hacer parte de lo construido, por lo que, Patricia, además de poner su mano en el hombro de Miriam, le extiende la mano a Eduardo.

Este movimiento resulta significativo, pues en la conversación grupal previa al montaje surgió la idea de que, si bien la liberación de Miriam era prioritaria y requería de una red que la acuerpara, también era necesario transformar el gesto de Eduardo y así manifestar corporalmente en escena lo que menciono Jacky "la lucha era también con él". Considero que la intención de haber realizado la práctica de manera intuitiva "poniendo el cuerpo" antes de racionalizar la postura, permitió abordar situaciones que son complejas de abordar sólo desde la palabra, como en este caso.

Figura 27

Vista posterior de la escena ideal del grupo 1

Nota. Fotografía propia, 2025.

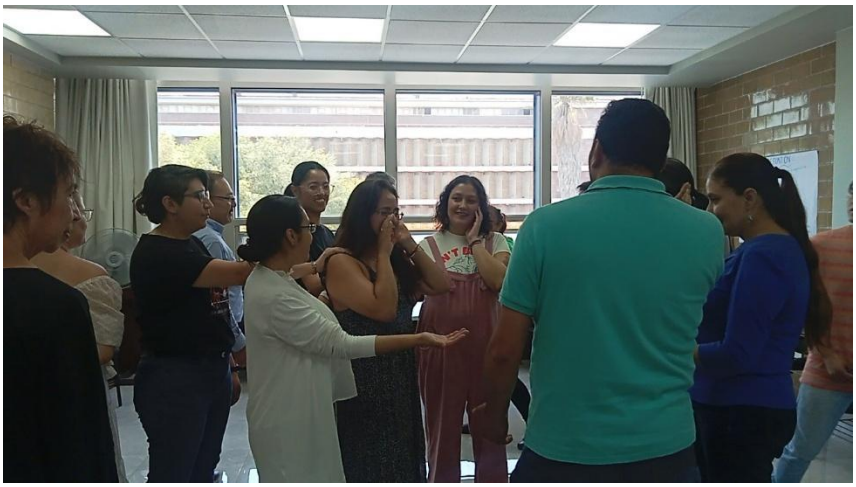


Alrededor de Miriam, las demás la acuerpan de distintas formas: algunas le extienden sus manos, otras establecen contacto físico al posar sus manos en su hombro; también la acuerpan a través de la mirada, como en el caso de Leonardo y mediante gestos en los que las manos en los oídos amplifican la acción de escucha. De esta manera, se generó una red de sostén que comunica cuidado, presencia y disponibilidad afectiva, y que, al mismo tiempo, amplifica y legitima la voz de Miriam.

Figura 28

Vista lateral de la escena ideal del grupo 1

Nota. Fotografía propia, 2025.



En síntesis, en el montaje de la escena ideal percibí que el grupo acompañó y acuerpó a Miriam, evitando individualizar la opresión en la escenificación y sin dar lugar a la culpabilización de quién la experimenta, en este caso hacia Miriam y todes quienes puedan llegar a ser acallados o interrumpides en espacios académicos. De acuerdo con Lorena Cabnal (2015) el acuerpamiento se refiere a:

> la acción personal y colectiva de nuestros cuerpos indignados ante las injusticias que viven otros cuerpos. Que se auto convocan para proveerse de energía política para resistir y actuar contra las múltiples opresiones patriarcales, colonialistas,

> racistas y capitalistas. El acuerpamiento (…) nos provee cercanía, indignación colectiva pero también revitalización y nuevas fuerzas, para recuperar la alegría sin perder la indignación (2015, p. 3).

Así, la indignación colectiva que emerge con relación a las experiencias de otras hace posible comprender nuestras propias historias y reconocer nuestra potencia para acuerparnos y conformar redes de sostenimiento colectivo (Cabnal, 2015). Al respecto, Norma compartió "al principio estábamos todas atrás, de alguna forma éramos todas silenciadas, pero en un momento todas nos sumamos a la postura de Miriam, y entonces fue también como, integrar, ya en la transformación, un apoyo, ¿no? buscar esa solidaridad*"*(junio 3 de 2026).

En este sentido, en la experiencia trabajando con el TPO en el laboratorio, partimos de las reflexiones que surgen desde el cuerpo y sirven para despertarlo y avanzar en procesos colectivos de conciencia política para la acción concreta y para la transformación. Esto se evidenció en este grupo, quienes además de involucrarse activamente en la práctica desde el respeto y el cuidado, se permitieron transformar sus corporalidades para dar cabida a escenas en las que los cuerpos se relacionan desde lógicas no violentas.

***

Luego del montaje de la escena real, percibí que la energía a nivel grupal estaba alta y que para el grupo fue reconfortante imaginar, ensayar y escenificar el montaje de la escena ideal. Yo me sentía inspirada, fue un momento en el que pude evidenciar con este grupo la potencia de la metodología y vislumbrar otras posibilidades de trabajo con equipos a través de su práctica.

***

4.4.4 Asentamiento de la Práctica.

Después de realizar las escenas, invitamos a los dos grupos a caminar por el espacio, soltar la tensiones, retomar la consciencia corporal a través de la respiración y sentarnos en círculo para conversar sobre la experiencia. Este momento abrió múltiples reflexiones que me permito trazar en este apartado, teniendo en cuenta mis lentes de observación, el cuidado y la interseccionalidad.

A grandes rasgos, emergieron comentarios relacionados con la pertinencia de generar acuerdos en el ámbito académico, distribuir equitativamente la palabra tanto a mujeres como a diversidades sexo-genéricas y a hombres, propiciando la paridad de las intervenciones. También, sostener una escucha más atenta, sin interrumpir, ni emitir juicios y llevar a la práctica lo que experimentado en la escena, por ejemplo María comento:

> Observando las representaciones, yo veía que normalmente en lingüística no se le da un peso a lo no verbal, sin embargo en nuestras comunicaciones el cuerpo, la gestualidad …tienen un papel importantísimo. Entonces me quedé pensando, si tú no conviertes esa experiencia en eso, en una experiencia de vida, esto no va a construir un concepto y no va a tener necesidad de representarse en el lenguaje para comunicarlo a otros. Entonces no logras trascender esa parte que ha sido construida desde la práctica todos los días reproduciendo modelos de discriminación y tú misma cargas muchas formas de discriminación. Entonces esa es la manera, esas prácticas que te cuestan, que no son tuyas o que cuestionas o que te hacen ruido un poco estando en función de las ideologías que traemos, pues intenta moverlas con estas prácticas y después probablemente se genere algo más espontáneo, más natural, y entonces se empezará a formar otra manera de mirar, otra manera de reclamar, otra manera de incidir, en fin, todo eso. Entonces es un hecho muy

interesante, sí. pero creo que sí, el verbalizarlo se vuelve el momento en que lo puedes extraer (junio 3 de 2025).

También, durante la conversación, Marisela compartió "Necesitamos más de esto. No solo hablar de cultura de paz, sino practicarla, cotidianamente, desde nuestros cuerpos y nuestras aulas*"* (junio 3 de 2026). Al respecto, en el TPO se enfatiza en la potencia de los cuerpos para llevar a cabo acciones concretas cotidianas continuadas, dirigidas a avanzar en procesos de liberación de las opresiones identificadas colectivamente, ampliando así las posibilidades de acción hacia la construcción de culturas de paz.

Asimismo, a nivel institucional, conversamos sobre la relevancia de que las Universidades fortalezcan sus mecanismos antidiscriminatorios hacia las mujeres y las corporalidades diversas, incorporando la perspectiva interseccional al enfoque de género. Esto permitiría atender las múltiples formas de opresión y violencia estructural que atraviesan los espacios académicos. En relación con esto, Patricia comentó:

> "Lamentablemente aquí en la universidad, a pesar de las políticas institucionales, que se han implementado para la igualdad y la discriminación. El sector indígena sigue siendo discriminado, relegado. Apenas entrevisté a una doctora ella es titular de la laboratorio de clima espacial. Ella es una indígena de Morelos, estudio la maestría, luego el doctorado, pero tuvo muchas dificultades y me lo platica en la entrevista…que los profesores la discriminaron, o sea, le costó muchísimo. Y ahora la siguen discriminando, a pesar de que ahora ya es la titular del Laboratorio de Clima Espacial de la UNAM y que tiene un currículo súper extenso, y me decía el otro día, me siguen discriminando, me siguen discriminando a pesar del cargo que tengo. Creo que sí hace falta en la universidad que trabaje en esto de la inclusión, de la discriminación y las violencias. Es muy lamentable (junio 3 de 2026).

En línea con el comentario de Patricia y con lo que plantee anteriormente, además de que las universidades fortalezcan sus comisiones, campañas y protocolos orientados a prevenir la discriminación en clave interseccional y la violencia académica, resueno con Espinosa & Corradi (2026) en que es necesario configurar un nuevo pacto "en el que las redes de poder abran la circulación y no blinden jerarquías… y que la violencia se sancione colectivamente como falta y no como mérito" (p. 21).

Por otra parte, en mi acercamiento teórico al Teatro de las Oprimidas, encontré que, al interior de las redes de los Encuentros Latinoamericanos del Teatro del Oprimido (ELTO) continúa siendo necesario trabajar en la concienciación sobre las opresiones de género, ya que en los mismos espacios de facilitación con la metodología persisten manifestaciones de violencia[40], especialmente por parte de hombres, quienes coordinaban espacios de formación en masculinidades (Santos, 2020).

Así como ocurre en las redes del ELTO, en el laboratorio se expresó el necesario cuidado que se requiere tener en este tipo de prácticas. Gerardo compartió que "el teatro nos mostró cómo, incluso en la representación, tenemos que cuidar que no reproduzcamos lo que estamos intentando transformar", evidenciando y advirtiendo que aun cuando la propuesta metodológica valora la dimensión corporal como fuente de acción transformadora y de elaboración reflexiva, esta requiere ser acompañada por procesos atentos y corresponsables en los cuales se hace necesario permanecer alertas, cuestionando

[40] Al interior de las redes de TPO se ha realizado seguimiento a este tipo de situaciones, llegando a formular, por ejemplo, que "tal vez podríamos crear un código de ética contra el acoso que pudiera leerse al principio de cada taller, y estuviera explícito para cualquier persona que participe" (Santos, 2020, p. 345), en los espacios impulsados desde redes de TPO. Esto me llevo a una reflexión personal como facilitadora en espacios educativos, y es aportar a la construcción de acuerdos colectivos consignas cada vez más claras y directas, en particular en lo que respecta al acoso. Proponer un acuerdo que puntualice que el espacio estará libre de violencias y acoso, afirmando la necesidad de respetar el espacio corporal de les demás, en la que una dimensión clave es el consentimiento frente al contacto corporal.

nuestras propias prácticas y las de les demás, para cuidar a las personas con las que estamos trabajando colectivamente.

***

En mi experiencia con el grupo de Teatro para morras, en el que trabajamos con el Teatro de las Oprimidas en Ciudad de México, hemos recuperado nuestras historias personales, encontrando puntos de intersección y desnaturalizando los mecanismos de opresión que hemos experimentado siendo mujeres o disidencias. He identificado que mi cuerpo se permite crear y explorar en lugares y con personas con las que me siento segura, como en el caso de este grupo, y por ello, como mediadora he profundizado en la generación de espacios que sean propicios para la exploración corporal, lo cual me ha impulsado en la investigación de prácticas de acompañamiento y de contención.

***

En esta línea, problematizamos también la cuestión de los privilegios desde nuestras propias experiencias, por ejemplo, al ser docentes con estabilidad laboral, o haber podido cursar la licenciatura o ser personas no racializadas. Esto nos permitió, poner en cuestión estos privilegios, sin obviarlos ni asumirlos desde la culpa, sino trayéndolos a la luz y haciéndolos conscientes para transformar relaciones de poder y construir otras formas de relacionamiento. Troncoso (2019) plantea desde el punto de vista de las pedagogías feministas interseccionales la importancia de "reconocer los cuerpos y sus existencias marcadas por relaciones de poder que se materializan en formas de relación y experiencias concretas de privilegio y opresión" (p. 8).

De igual forma, como advierte Santos (2020) "está el problema real de la cantidad de cuestiones diversas que aún se necesitan enfrentar, las cuales requieren tiempo y dedicación para la producción de alternativas" (p. 369). Esto implica un seguimiento

detallado, sensible, crítico y cuidadoso del contexto y del trabajo con el cuerpo, así como, la profundización en el entendimiento de las diferentes violencias estructurales existentes.

Por ello, en la tarea de la superación de los mecanismos de discriminación, resulta fundamental pensar críticamente desde nuestro lugar de enunciación y nuestra posición, identificando cuando somos oprimides o por el contrario podemos contribuir al mantenimiento de las situaciones opresivas, sobre todo cuando en las aulas ocupamos posiciones de poder.

Asimismo, Santos (2020) comparte, por ejemplo, que incluso el hecho de que se haya participado en el proceso de creación de una red de TPO o se haga parte de la misma, como facilitadores de la metodología, no quiere decir que se "estaría automáticamente libre de actitudes machistas, racistas o cualquier otro tipo de discriminación" (p. 331), y por lo tanto, es necesario seguir enfatizando en la construcción de espacios libres de machismo, racismo y homo-lesbo-trans odio, entre otras opresiones, porque la lucha es constante y ningún derecho está del todo garantizado.

En este sentido, en la construcción de acuerdos, uno explícito puede ser evitar comentarios clasistas, racistas, misóginos o dirigidos a juzgar el cuerpo de les otres. Con esas acciones concretas, puedo como facilitadora y como participante en la práctica colectiva, continuar promoviendo espacios educativos que estén libre de violencias LGBTIfóbicas, racistas, machistas, sexistas, clasistas o gordofóbicas.

Así, "en una coyuntura política, económica y social con rasgos xenófobos, racistas y homofóbicos en la región y en el mundo" (Santos, 2020, p. 330), el marco del TPO me permite investigar y practicar alternativas al sistema patriarcal, que se ve fortalecido por un capitalismo cada vez más rapaz, cruel y represivo. Por ello, considero que en procesos educativos, tanto docentes, como estudiantes e incluso administrativos, no podemos negar

esta realidad, necesitamos aprender, inventar y desarrollar otras formas y "normas de convivencia para desaprender los patrones patriarcales profundamente internalizados" (Santos, 2020, p. 349).

En síntesis, con el trabajo en dupla buscamos inspirar a les participantes a que imaginaran y explorarán micropolíticas transformadoras, en las que pudieran ensayar soluciones de cambio, mientras se entrenaban para la acción real en sus propios contextos (Citro, 2023). En palabras de Boal (citado en Raule, 2024), en el Teatro de las Personas Oprimidas, "todas(os)(es) somos artistas y actrices /actores y tenemos derecho a convertirnos en agentes de cambio en la sociedad" (p. 293).

Considero que esto fue lo que logramos movilizar con la práctica: recuperar el poder de nuestros cuerpos para diseñar contranarrativas a las pedagogías de la crueldad, y recobrar agencia para impulsar prácticas relacionales a partir de las pedagogías del cuidado. En palabras de Miriam:

> No fue sólo una técnica, fue una vivencia colectiva que tiene sentido cuando se hace con cariño, con respeto y con escucha. Además, también me evoca el sentimiento de agencia que tenemos. Ser agentes es tomar lo que tengo para transformar y construir (junio 3 de 2026).

Respecto a la imaginación, esta constituye una dimensión central en los procesos creativos y pedagógicos abordados en el trabajo del TPO, en tanto posibilita cuestionar y transformar las formas hegemónicas de pensar y habitar el mundo. bell hooks (2010) advierte al respecto que una de las estrategias que sostienen el statu quo es la inhibición sistemática de la imaginación, pues esta limita la capacidad de concebir alternativas. Frente a ello, la autora subraya la importancia de propiciar su emergencia en los espacios educativos, estimulándola de manera intencionada como condición para el aprendizaje en

sus palabras, “cuando un docente deja que la imaginación se desate en el aula, el espacio para un aprendizaje transformador se expande” (hooks, 2010, p. 80).

En consonancia con esta perspectiva, asumo la imaginación como un elemento fundamental de mi práctica pedagógica, ya que me permite abrir posibilidades otras para el trabajo con comunidades educativas y replantear mi lugar como educadora.

A modo de cierre, en la práctica de teatro de imagen, la interseccionalidad operó como un lente crítico que me permitió identificar cómo los ejes de opresión de raza, género, orientación sexual, capacitismo, entro otros, se intersectan y derivan en múltiples experiencias de discriminación que atraviesan y condicionan nuestros cuerpos en los espacios educativos.

Asimismo, el cuidado se configuró como una categoría crucial para concebir las relaciones y los vínculos en las aulas de manera interdependiente, es decir, que tanto docentes, como estudiantes y administrativos, necesitan ser cuidados, cuidar y autocuidarse. Esto implica atender a la fragilidad de las interacciones, de las relaciones cotidianas, desde una perspectiva que concibe el cuidado como condición para la construcción de un mundo común.

En este sentido, las categorías de interseccionalidad y cuidado se configuran como dimensiones constitutivas de la construcción de culturas de paz, en tanto articulan una ética política que además de visibilizar las violencias sistémicas y sus relaciones de poder, propone formas de habitar el aula desde el reconocimiento mutuo. Esta relación sugiere que la paz no es un estado abstracto ni estático, sino un ejercicio de atención constante a los vínculos que nos sostienen.



Figura 29

Collage técnica mixta, papel y textil.

Nota. Elaboración propia, 2025.

5. Conclusiones

Una de las principales conclusiones de esta investigación se vincula con mi proceso como investigadora. La elección metodológica de la autoetnografía performativa y crítica respondió a una necesidad ética y política de tejer la investigación desde el cuerpo, la experiencia situada, el vínculo con otres y la literatura académica. En este proceso, la escritura autoetnográfica me permitió sentirme más cómoda y confiada con la apuesta que desarrollé.

Además, la metodología se consolidó como una herramienta de análisis con la cual pude ahondar en lo vivenciado durante el laboratorio y desde la cual comprendí la generación de conocimiento en educación artística como un acto relacional, encarnado y necesariamente inacabado. Asimismo, la metodología me implicó en la reflexión acerca de las relaciones de poder, los límites y los alcances que atraviesan mi práctica como investigadora y facilitadora de procesos de formación docente.

En este sentido, la escritura desarrollada en el capítulo de análisis se sostuvo en mi trayectoria profesional, académica, así como en experiencia de trabajo colectivo en territorio, donde acompañé diversas comunidades en procesos vinculados con la construcción de paz y la educación socioemocional desde enfoques críticos. Este recorrido constituyó un bagaje no solo conceptual, sino también sensible y práctico, que incidió en la manera en que observé, analicé y escribí la experiencia.

Por otra parte, noto que la facilitación del laboratorio me llevó a reconocer la importancia de seguir cultivando prácticas que cuiden y respeten a las personas con las que colaboro. Esto implica un ejercicio constante de atención a las dinámicas grupales, a las relaciones que se configuran y a las emociones que emergen durante el desarrollo de las experiencias. Supone, a su vez, afinar la capacidad de tomar decisiones pedagógicas

situadas frente a la frustración, la tensión o el disfrute, en el marco de prácticas artísticas colectivas.

Desde este lugar, comprendí que la construcción de culturas de paz en el ámbito universitario no se sostiene únicamente en el plano discursivo, sino en la experiencia compartida entre cuerpos, como se evidenció en las prácticas desarrolladas durante el laboratorio. Por ello, considero que los lenguajes del arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas, en interacción con el cuidado y la interseccionalidad, aportan a la construcción de este campo.

Esta comprensión abrió, a su vez, la necesidad de revisar críticamente cómo se sostienen estos procesos en la práctica. En ese marco, el recorrido me llevó a complejizar la noción de cuidado. Si bien el laboratorio se orientó a generar espacios de escucha, respeto y acompañamiento, la experiencia mostró que el cuidado no se configura de manera homogénea ni inmediata, particularmente en el trabajo con lenguajes artísticos y corporales. Las diferencias en los ritmos, en las disposiciones corporales y en las formas de participación evidenciaron que el cuidado dejó de aparecer como un principio abstracto para entenderse como una práctica que se construye en la relación, en la regulación de las interacciones y en la posibilidad de sostener el proceso sin forzar la implicación.

En este sentido, durante el proceso emergieron algunas tensiones en la práctica. En distintos momentos, se manifestaron experiencias de ansiedad frente al resultado y dificultades para sostener la apertura corporal que proponían las prácticas. Asimismo, estos ritmos diversos hicieron visible que no todas las personas habitaron el laboratorio de la misma manera. Estas situaciones permitieron reconocer que construir espacios desde el cuidado no ocurre de forma armónica, sino que implica atender continuamente a las necesidades, a los límites y a las distintas disposiciones con las que cada una llega.

Por otra parte, la perspectiva interseccional me permitió reconocer que las experiencias de discriminación abordadas no se viven de forma homogénea, sino que están atravesadas por múltiples ejes de opresión que configuran formas diferenciadas de habitar el espacio educativo, como se observó en las distintas formas de participación y en las escenas construidas durante el laboratorio. Esta lectura resultó fundamental para evitar interpretaciones someras y sostener una comprensión situada de las desigualdades, ampliando así el alcance del análisis más allá de una única dimensión de la opresión.

Bajo estas condiciones, el arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas favorecieron procesos de creación colectiva y abrieron posibilidades para problematizar experiencias de opresión y discriminación; sin embargo, su alcance no es automático. Su potencia depende de las condiciones del grupo, de las trayectorias de quienes participan y de la atmósfera que, como facilitadores, construimos. Asimismo, ambos lenguajes permitieron articular las dimensiones de cuidado, corporalidad y política a través de un hacer compartido e intencionado.

Como señalé antes, estos hallazgos abren nuevas preguntas para el campo. Si bien el laboratorio generó procesos significativos de reflexión, creación y vinculación entre les participantes, también se hizo evidente que las metodologías artísticas requieren condiciones específicas para desplegar su potencial transformador. Asimismo, el trabajo permitió vislumbrar la necesidad de sostener estos procesos en el tiempo, ya que la experiencia del laboratorio abrió posibilidades que podrían profundizarse en procesos más prolongados. En este sentido, la construcción de culturas de paz no se presenta como un resultado inmediato, sino como una práctica situada que demanda continuidad, atención y disposición para seguir siendo configurada.

En relación con lo anterior, se hizo evidente la diversidad en las formas de habitar el laboratorio. Mientras algunas personas lograron involucrarse desde la exploración corporal y afectiva, otras se acercaron al proceso de manera más pausada o con ciertas reservas. Estas diferencias permitieron reconocer que no partimos del mismo lugar ni contamos con las mismas disposiciones para el trabajo artístico, y que las trayectorias, experiencias y contextos inciden en la manera en que cada une se vincula con estas prácticas. Atender esta diversidad resultó fundamental para comprender de manera más situada los alcances y también los límites de la experimentación con los distintos lenguajes artísticos.

Así, con relación al lenguaje del Teatro de las Personas Oprimidas, al poner el cuerpo, implicarnos con movimientos, gestos y otras actitudes que cotidianamente no practicamos, pudimos acercarnos a comprender desde otras perspectivas los problemas complejos que nos atraviesan. Por ello, reafirmé la potencia de este lenguaje para desarrollar procesos tanto artísticos como críticos en educación, pues sus prácticas permitieron indagar con los cuerpos y practicar alternativas de transformación a las situaciones de discriminación que vivimos. Su potencial en contextos educativos es amplio y, a la vez, requiere de facilitaciones comprometidas y cuidadosas con los grupos con quienes se trabaja.

A futuro espero profundizar en este lenguaje: realizar más juegos, permitirme trabajar con otras personas o situaciones, aterrizar las conversaciones corporeizadas, desarrollar a detalle la perspectiva del cuidado y esquematizar puntualmente esas “acciones cotidianas concretas continuadas” que es posible incorporar en nuestras aulas, desde distintos roles. Asimismo, continuar revisando cómo la interseccionalidad opera en las distintas situaciones que comparten los grupos. Sin embargo, me quedo con la satisfacción

de lo que se generó en quienes participaron en el laboratorio y con la confianza en mí para continuar orientando prácticas con este lenguaje.

En segundo lugar, el trabajo desplegado con el arte textil me permitió reconocer cómo la práctica nos envuelve corporal y atencionalmente, anclándonos al presente y configurando una relación distinta con el tiempo y con el entorno. De este modo, dicho lenguaje habilitó otras formas de encuentro que contribuyen a afianzar los vínculos colectivos. Además, permitió explorar la materialidad y ahondar en la construcción política desde este lenguaje, vislumbrando sus posibilidades estéticas para la denuncia y la juntanza colectiva en clave de cambio social, así como para elaborar contranarrativas orientadas a la reexistencia en común.

En términos de proyección, trabajar con estos lenguajes me permitió ampliar mis referentes artísticos y metodológicos desde perspectivas críticas, así como cuestionar aquellos que han atravesado mi formación. En el mismo sentido, esta investigación aporta al campo de la construcción de culturas de paz desde las artes al evidenciar cómo estas perspectivas, muchas veces subyugadas, pueden propiciar distintos procesos de reflexión, creación y transformación en contextos educativos.

En relación con lo anterior, desde mi lugar como estudiante de posgrado, esta experiencia me impulsa a seguir explorando las pedagogías del cuidado y las perspectivas interseccionales en diálogo con distintos lenguajes expresivos. En este marco, el trabajo en el contexto de educación superior me permitió reconocer los matices que implica su implementación, en relación con las realidades concretas de quienes participan.

Como continuidad con este proceso, meses después de la intervención, algunas docentes compartieron con Julián y conmigo las formas en que han retomado en sus clases varias de las prácticas desarrolladas en el laboratorio. Estos gestos dan cuenta de la

apropiación de la propuesta y de los modos en que lo vivido encontró lugar en otros contextos, con sus propias condiciones, ritmos y necesidades. En ese sentido, reconozco estas reapropiaciones como formas situadas de reconfigurar y multiplicar lo aprendido.

De nuevo, gracias a todes con quienes tuve la fortuna de coincidir en este proceso. Siempre aprendiz.

***

Para cerrar, les dejo este poema de Ruth Zurbriggen, docente investigadora y activista feminista, como una invitación para situar nuestras corporalidades en la escuela.

cuerpos[41]

La materialidad de la vida y la existencia misma.

El lugar donde se encarnan las sensaciones.

Un devenir de formas expresivas.

Un tapiz sobre el que se imprimen mandatos.

Un locus cargado de marcas de poder, donde tienen lugar las resistencias, los deseos, las rebeldías individuales y colectivas.

Una morada sensible de experimentaciones múltiples.

Un zurcido que se hace a fuerza de abandonar aquello que nos dijeron y enseñaron que era la vida corporal.

Los cuerpos de la escuela y los cuerpos en la escuela. Una cosa es pensar la escuela que actúa sobre los cuerpos, para disciplinarnos, normalizarnos, domesticarlos y otra, una escuela sostenida por los cuerpos que la habitan.

El latido de la vida escolar está en los cuerpos que la habitan.

[41] En el poema original el título del poema *cuerpos,* está escrito en minúscula, razón por la cual respeto el estilo de la autora.

La escuela se vive en los cuerpos.

¿Qué tonos tienen esos latidos?

¿Cuánta disposición tenemos y armamos para escucharlos?

-nos mueve el deseo de tantos cuerpos como vidas posibles imaginemos-

(Zurbriggen, 2021, p.23).

Cierro poniendo el cuerpo en este texto… agotado, estremecido y con una condición que no tenía cuando lo inicié.

***

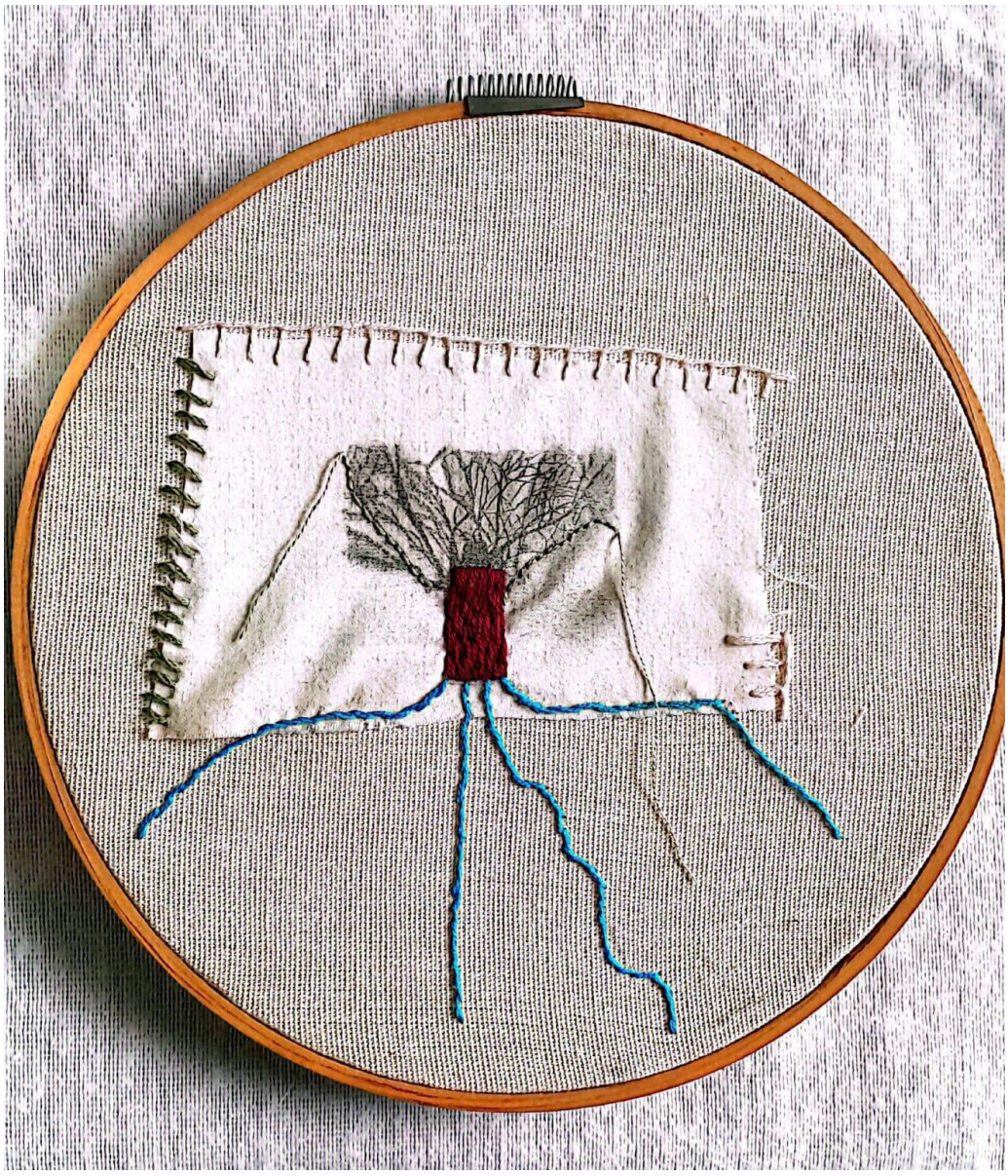


Figura 30

Transferencia y bordado en tela.

Nota. Elaboración propia, 2025.

Referencias Bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México; Programa Universitario de Estudios de Género.

Anzaldúa, G. (1989). Hablar en lenguas: Una carta a escritoras tercermundistas. En C. Moraga & A. Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda*. (pp. 218–228). Gedisa .

Ante-Lezama, M., & Ise, M. (2021). Autoetnografía a dos voces: el potencial crítico de nuestras prácticas artísticas-académicas-feministas. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de sociología BUAP*, 3(5), 117-210.

Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido 1: Teoría y práctica.* Nueva Imagen.

Boal, A. (2012). *La estética del Oprimido.* Editorial Alba.

Belausteguigoitia, M., Chaparro, A., García, M., Maciel, J., Moreno Esparza, H., Tapia, A., Torres, C., & Vásquez, S. (2022). *Antimanual de la lengua española para un lenguaje no sexista*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bello, A. (2020). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 49-62. https://doi. org/10.36737/01230425.n38.2020.2309

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.

Bénard, S. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, A.C.

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74.

Cabnal, L. (2015). Acuerpamiento. En *Mapeo de violencias machistas y racistas. Informe de sistematización*. Alianza por la Solidaridad.

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

Calderón Rodelo, Y. (2021). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 16(29), 16–37. https://doi.org/10.14483/21450706.17399

Calderón, N., Cervantes, A., & Salazar, A. (2022). *Saberes vivos en la investigación artística*. Códice Taller Editorial.

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 & L. Soares (Eds.*), Cuerpos y corporalidades en movimiento* (pp. 13-30). Universidad de San Buenaventura.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], & Fondo Poblacional de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2025, 2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión*. Naciones Unidas.

Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM. (2025, agosto 2). La Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM [CIGU], celebra cinco años de trabajo, aprendizaje y transformación. Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM. https://coordinaciongenero.unam.mx/2025/03/5-anos-de-la-coordinacion-para-la-igualdad-de-genero-en-la-unam-cigu/

Citro, S. (2023). Estrategias de performance-investigación entre la antropología, el arte y el activismo feminista. *Horizontes Antropológicos*, 29(67), 1-37.

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

Contijoch, M. (2017). Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. *Memoria UNAM*, 1- 10.

Contijoch, M. (2024). *Tercer informe anual de actividades 2023-2024*. Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. Universidad Nacional Autónoma de México.

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México [COPRED] & Intersecta. (2022). *Discriminación y violencias en las universidades. Datos, leyes y buenas prácticas*(Vol.1). COPRED & Intersecta.

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

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.

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

Chávez M., Mendoza, Y., Guerrero, C., Vargas, A., Munguía, E., Espinosa, C., & Zarate, V. (2024*). Construcción de paz y cuidados colectivos y cuidados colectivos en la escuela Una experiencia en Michoacán, México*. Universidad Nacional Autónoma de México; Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.

Cruz, E., González, M., Pérez, J., & Sánchez, K. (2023). *Pedagogías restaurativas. Espacios errantes y saberes comprometidos*. Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Denzin, N. (2014). *Interpretive autoethnography*. SAGE Publications.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Eco de tambó. (2021). *Proyecto escuela Casa Diversa del Bullerengue; La Poderosa y las voces de la resiliencia* [Video]. *YouTube*.

Eco de tambó. (2023). *Pasos para crear un bullerengue. La Poderosa y las voces de la resiliencia* [Video]. *YouTube*.

Espejo, E. (2022). *Yanak Uywaña: La crianza mutua de las artes*. Estado Plurinacional de Bolivia.

Espinosa, C., & Corradi, C. (2026). Economías de legitimidad abusiva: explicación sociológica de la violencia académica contra mujeres. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 44, 1-27.

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

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168.

Giraldo, E., Pérez, M., & Arzuza, A. (2024). Violencia y paz territorial en Urabá. *El Ágora USB*, 24(2), 736-759.http://doi: 10.21500/16578031.6860.

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

Golugov, N. (2018). Interseccionalidad. En H. Moreno & E. Alcántara (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género*. Universidad Nacional Autónoma de México.

González, L. (2021). La amefricaneidad, una categoría Político-Cultural. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 15(1), 66-89.

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

Hernández, R., & Keijzer, B. (2024). Introducción. En R. Hernández & B. Keijzer (Eds.), *Masculinidades universitarias en tiempos de interpelación feminista* (pp. 19–32). Universidad Nacional Autónoma de México.

Hoehne, F. C. (1940). *Flora Brasilica*, vol. XII, parte I (Orchidaceae). São Paulo: Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo.

hooks, b. (2010). *Enseñar pensamiento crítico: La educación como epicentro de la libertad.* Rayo Verde.

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.

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

Lincoln Center Institute for the Arts in Education. (2012). *Ingresando al mundo del trabajo artístico*. Lincoln Center Institute for the Arts in Education.

López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.

Luna, L. (2017). *Um corpo no mundo* [Canción]. En *Um corpo no mundo*. ybmusic.

Lugones, M. (2014). Colonialidad y género. En D. Gómez, Y. Espinosa, & K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Mercado, R., Cabrera, M., Jara, A., Herrera, L., & García, E. (2025). *Contra-pedagogías de la crueldad: Una guía sobre los cuidados en la vida cotidiana y la producción e investigación en arte*. Editorial Tierra Cartonero.

Michel, A. D. (Coord.). (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.

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]. En *VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: Desigualdades, territorios y fronteras: Desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina*.

Nazareth, P. (2011–). *Noticias de América*. Blogger. https://latinamericanotice.blogspot.com/

Nazareth, P. (2011–2012). *Sin título (de la serie Noticias de América)* [Fotografía]. Mendes Wood DM. https://mendeswooddm.com/artists/21-paulo-nazareth/works/17768-paulo-nazareth-sem-titulo-da-serie-noticias-de-america-2011-2012/

Nazareth, P. (2013, octubre 13). *Para cuando ellos me busquen en el desierto* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ofjiS1nHl3g

Nazareth, P. (2020). *Saci* [Instalación]. Mendes Wood DM. https://mendeswooddm.com/artists/21-paulo-nazareth/works/42385-paulo-nazareth-saci-2020/

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*, 5(9), 302–328.

Matogrosso, N. (1977). *Metamorfose ambulante* [Canción]. En *Pecado*. Continental.

Paulino, R. (1997). *Bastidores* [Obra textil]. Rosana Paulino. https://www.rosanapaulino.com.br/en/blank-5?pgid=ltrp1bz3-3b4a6106-dfd6-439b-b949-5146ff67e107

Paulino, R. (2013). *Assentamento n. 1* [Imagen]. Rosana Paulino. https://www.rosanapaulino.com.br/

Paulino, R. (2017). Entrevista con Rosana Paulino. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, 5, 232–236.

Paulino, R., & Bidaseca, K. (Eds.). (2025). *AMEƎFRICANAS: Artivismos, memorias y descolonización = Artivismos, memórias e descolonização*. CLACSO.

Pérez-Bustos, T., & Piraquive, V. (2018). Bordando una etnografía: Sobre cómo el bordar colectivo afecta la intimidad etnográfica. *Debate Feminista*, 56, 1–25. https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2018.56.0

Pérez-Bustos, T. (2021). *Gestos textiles: Un acercamiento material a las etnografías, los cuerpos y los tiempos*. Universidad Nacional de Colombia.

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*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Raule, L. (2024). ¡Actúa en voz alta! Teatro y cuerpo en la praxis de la investigación transformadora. En G. Faschindeger, L. Hensler, J. Merçon, & U. Vilsmaier (Eds.), *Aprendiendo de Paulo Freire para la investigación transdisciplinaria: Principios, métodos y experiencias* (pp. 71–98). Fondo de Cultura Económica.

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

Ribeiro dos Santos, R., & Dagli, M. (2022). Transgresión, opción decolonial y arte brasileño. *Latin American Research Review*, 57, 80–99. https://doi.org/10.1017/lar.2022.5

Rivas, F., & Tapia de la Fuente, B. (2025). De tacto, texto y textil: Apuntes imaginativos para otras-agencias, ritmos y cotidianidades. *Diseña*, 27(2), 1–17. https://doi.org/10.7764/disena.27.Article.2

Sánchez-Aldana, E., Pérez-Bustos, T., & Chocontá-Piraquive, A. (2019). ¿Qué son los activismos textiles?: Una mirada desde los estudios feministas a catorce casos bogotanos. *Athenea Digital*, 19(3), e2407. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2407

Santos, B. (2017). *Teatro del oprimido: Raíces y Alas. Una teoría de la praxis*. Descontrol.

Santos, B. (2020). *Teatro de las oprimidas: Estéticas feministas para poéticas políticas*. Ediciones del Signo.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Gobierno de México.

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Santos, T. (2021). *Rezo a cura* [Canción]. En *Tambores que cantam*. Tainá Santos.

Teatro de las oprimidas. (2025). *Teatro de las oprimidas*. https://teatrodelasoprimidas.org/

Troncoso, L. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 56(1), 1–15.

Trujillo, M., Perales, C., & Riquelme, E. (2024). Conceptualizar la educación para la paz en México: construyendo paces desde pedagogías otras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 85–110.

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

Viveros, M. (2004). El concepto de género y sus avatares: Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias. En M. Viveros (Ed.), *Pensar (en) género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (pp. 170–193). Pontificia Universidad Javeriana.

Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación*. Debate Feminista, 52, 1–17.

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

Zurbriggen, R. (2021). El gesto de enseñar para prometer otros destinos. En B. Grosso (Ed.), *Conversar la escuela: Complicidades pedagógicas para otra ternura* (pp. 17–33). Editorial Chirimbote.

Apéndices

A continuación, comparto algunas fotografías que dan cuenta del proceso de investigación, el diseño e ideación del laboratorio en dupla docente y algunos momentos clave de la experimentación con los lenguajes artísticos, además del arte textil y el Teatro de las Personas Oprimidas, con la danza y la música corporal.

También incluyo algunos registros de los instrumentos de recolección de información utilizados como parte de las metodologías participativas propuestas, como papelógrafos y acuerdos de cuidado.

Figura 31

Estrategia de diseño en dupla docente del laboratorio artístico. Julián y yo compartimos experiencias que luego conversamos y filtramos para idear el laboratorio.

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 32

Detalle de la estrategia de ideación en dupla docente

Nota. Elaboración propia 2025

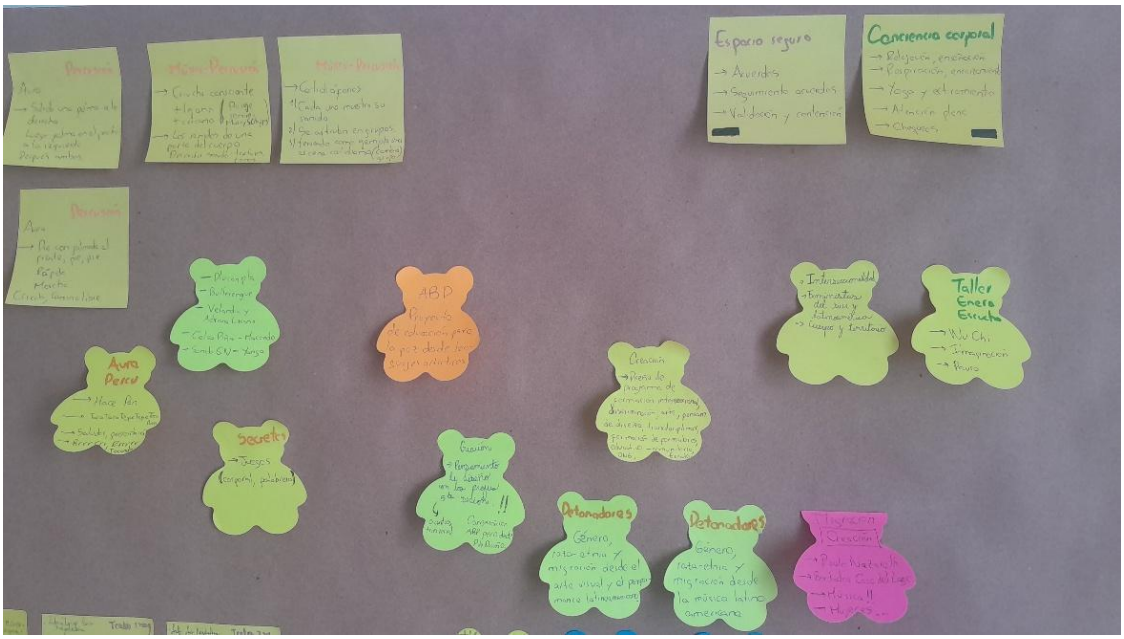


Figura 33

Instrumento participativo "Me cayó el veinte" intervenido colectivamente

Nota. Elaboración propia 2025



Figura 34

Instrumento participativo "El preguntón" intervenido colectivamente

Nota. Elaboración propia 2025.

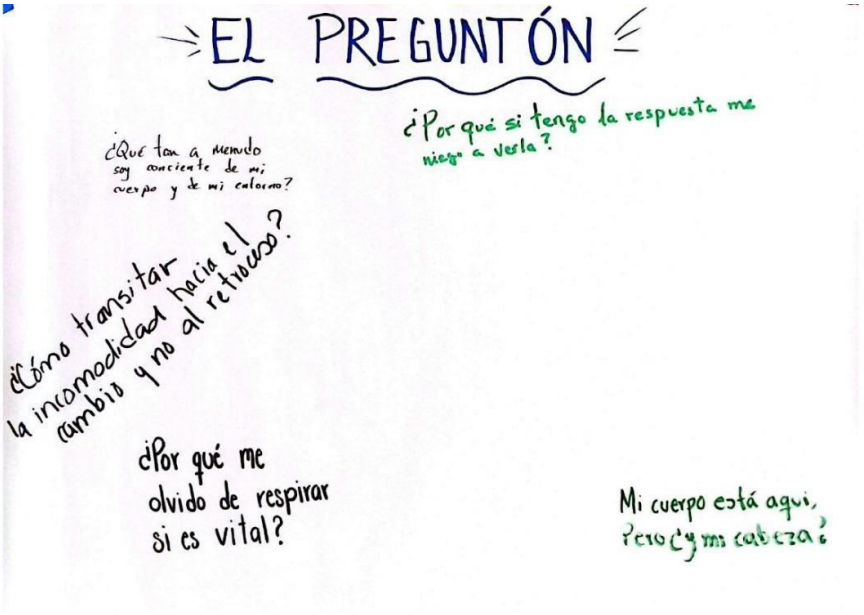
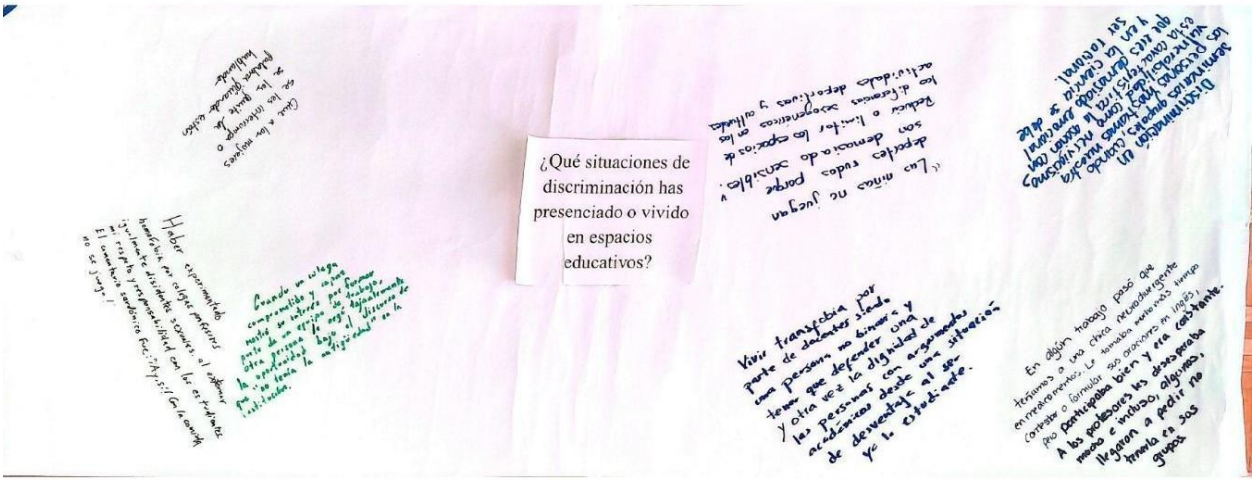


Figura 35

Papelógrafos intervenidos colectivamente por el Grupo 1 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?

Nota. Elaboración propia 2025.



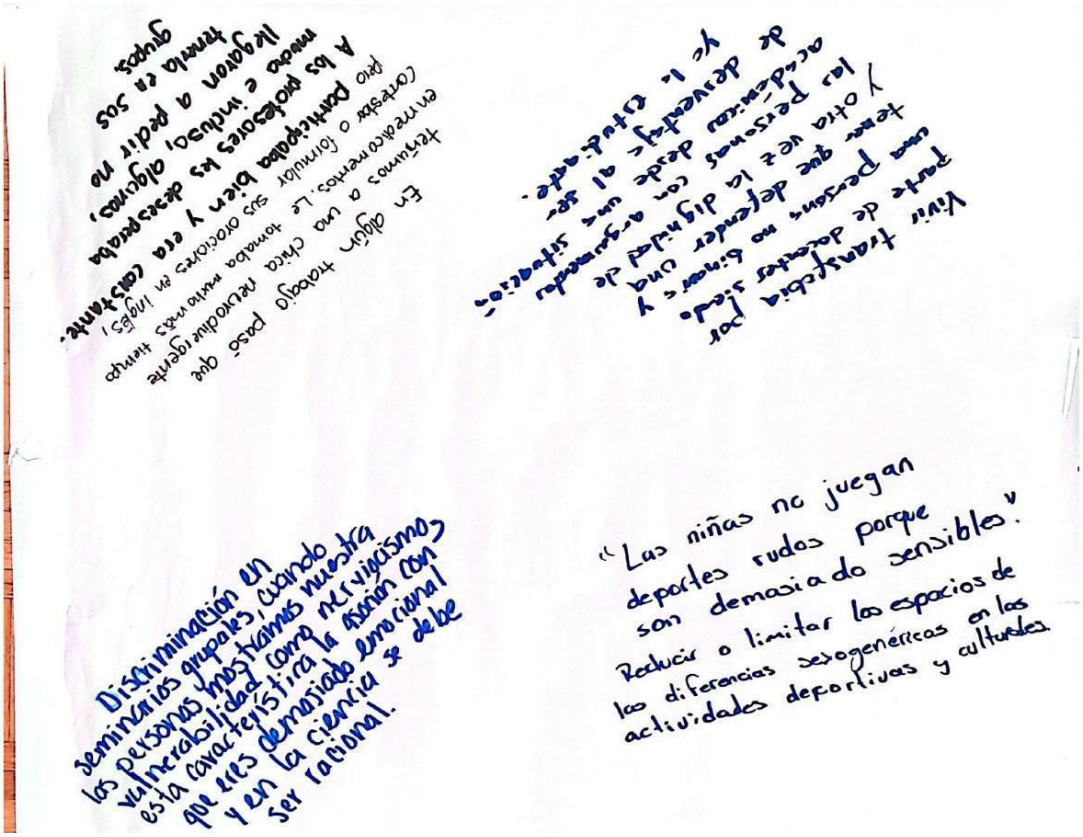
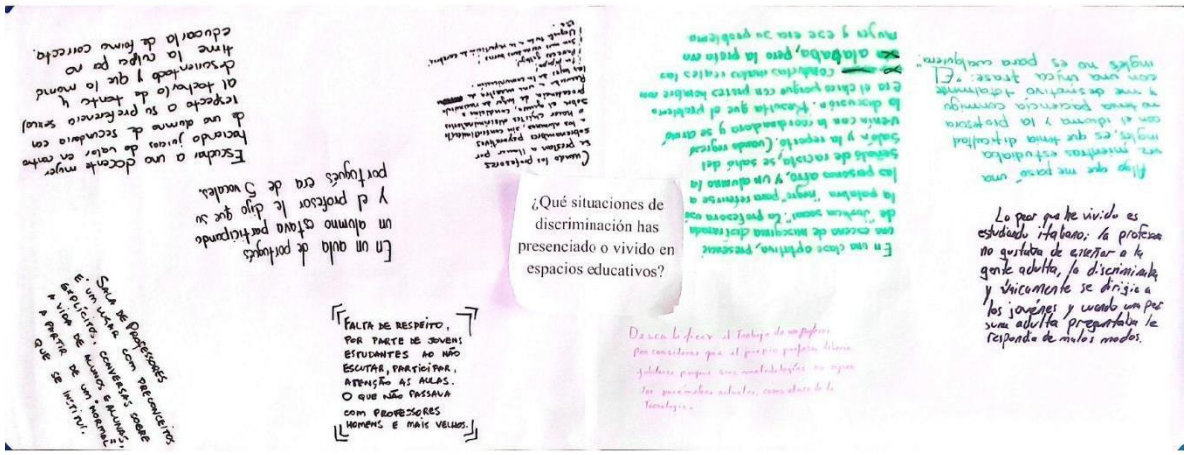
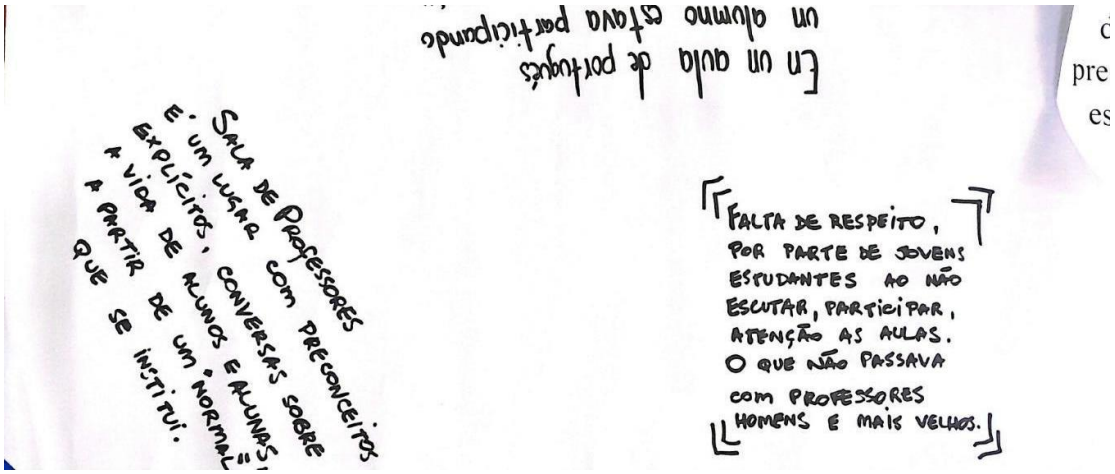

Vivir transfobia por parte de docentes siendo una persona defensora de derechos humanos y otra vez la dignidad de las personas con orientaciones sexuales diversas al ser vc. la estudiante.
En algún trabajo que tuviéramos a una chica trans nos hablaba mucho más bonito (en inglés) en presentaciones, sus diapositivas, la Contestar o formular pero Participaba bien y era cariñosa, A los profesores les hacía mucho e incluso, algunos, le ayudan a pedir no tiembla en sus grupos
Discriminación en seminarios grupales, cuando los personas trans estamos en vulnerabilidad como estigma esta característica la asocian con que eres demasiado emocional y en la ciencia se debe ser racional.
"Las niñas no juegan deportes rudos porque son demasiado sensibles."
Reducir o limitar los espacios de las diferencias sexogenéricas en las actividades deportivas y culturales
Que a las mujeres se les interrumpa o se les quite la palabra riendo estén hablando
Haber experimentado homofobia por colegas profesores igualmente disidentes sexuales, al externar mi respeto y responsabilidad con los estudiantes. El comentario sardónico fue: "¡Ay, sí! Con la comida no se juega!"

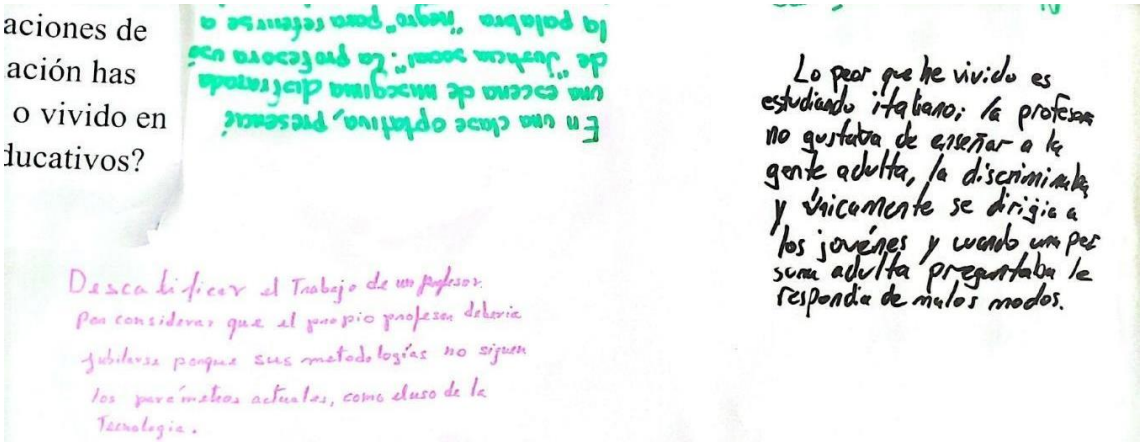
Figura 36

Papelógrafos intervenidos colectivamente por el Grupo 2 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?

Nota. Elaboración propia 2025.




Sala de Professores
e um lugar com preconceitos
Explícitos, conversas sobre
a vida de alunos e alunas
a partir de um "normal"
que se institui.
En un aula de portugués
un alumno estava participando
pre
es
FALTA DE RESPEITO,
POR PARTE DE JOVENS
ESTUDANTES AO NÃO
ESCUTAR, PARTICIPAR,
ATENÇÃO AS AULAS.
O QUE NÃO PASSAVA
COM PROFESSORES
HOMENS E MAIS VELHOS.


aciones de
ación has
o vivido en
ducativos?
En una clase optativa, presencié
una escena de misoginia disfrazada
de "Justicia social". La profesora usó
la palabra "negro" para referirse a
Descalificar el Trabajo de un profesor.
Por considerar que el propio profesor debería
jubilarse porque sus metodologías no siguen
los parámetros actuales, como el uso de la
Tecnología.
Lo peor que he vivido es
estudiando italiano; la profesora
no gustaba de enseñar a la
gente adulta, la discriminaba
y únicamente se dirigía a
los jovénes y cuando una per
sona adulta preguntaba le
respondía de malos modos.

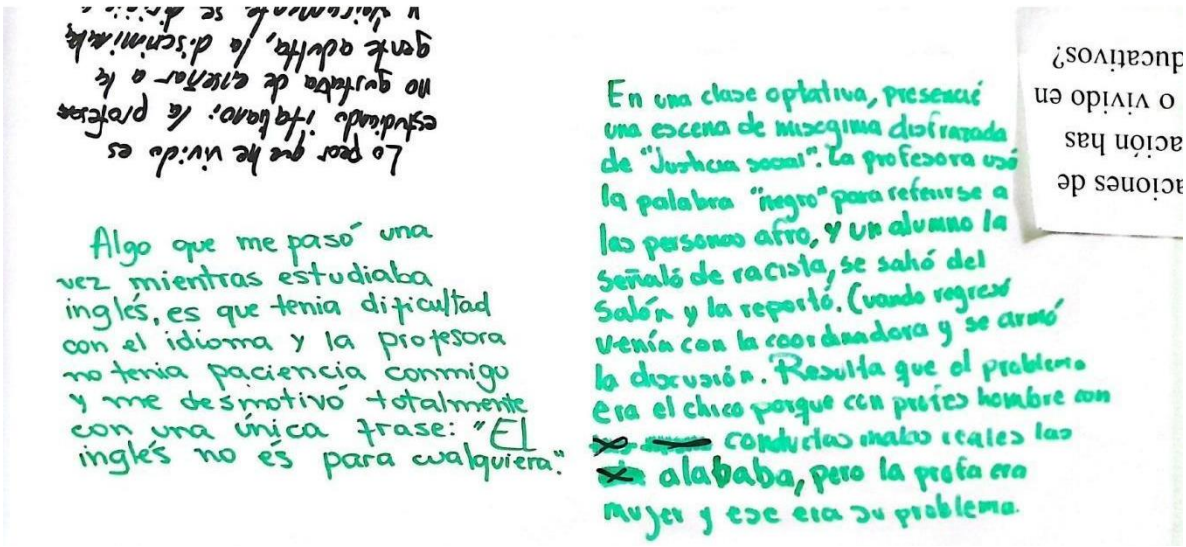

Algo que me pasó una
vez mientras estudiaba
inglés, es que tenía dificultad
con el idioma y la profesora
no tenía paciencia conmigo
y me desmotivó totalmente
con una única frase: "El
inglés no es para cualquiera."
En una clase optativa, presencié
una escena de misoginia disfrazada
de "Justicia social". La profesora usó
la palabra "negro" para referirse a
las personas afro, y un alumno la
señaló de racista, se salió del
salón y la reportó. (cuando regresó
venían con la coordinadora y se armó
la discusión. Resulta que el problema
era el chico porque con profes hombre con
conductas malas reales las
alababa, pero la profa era
mujer y ese era su problema.

Figura 37

Acuerdos de cuidado elaborados colectivamente para el desarrollo del laboratorio

Nota. Elaboración propia 2025.

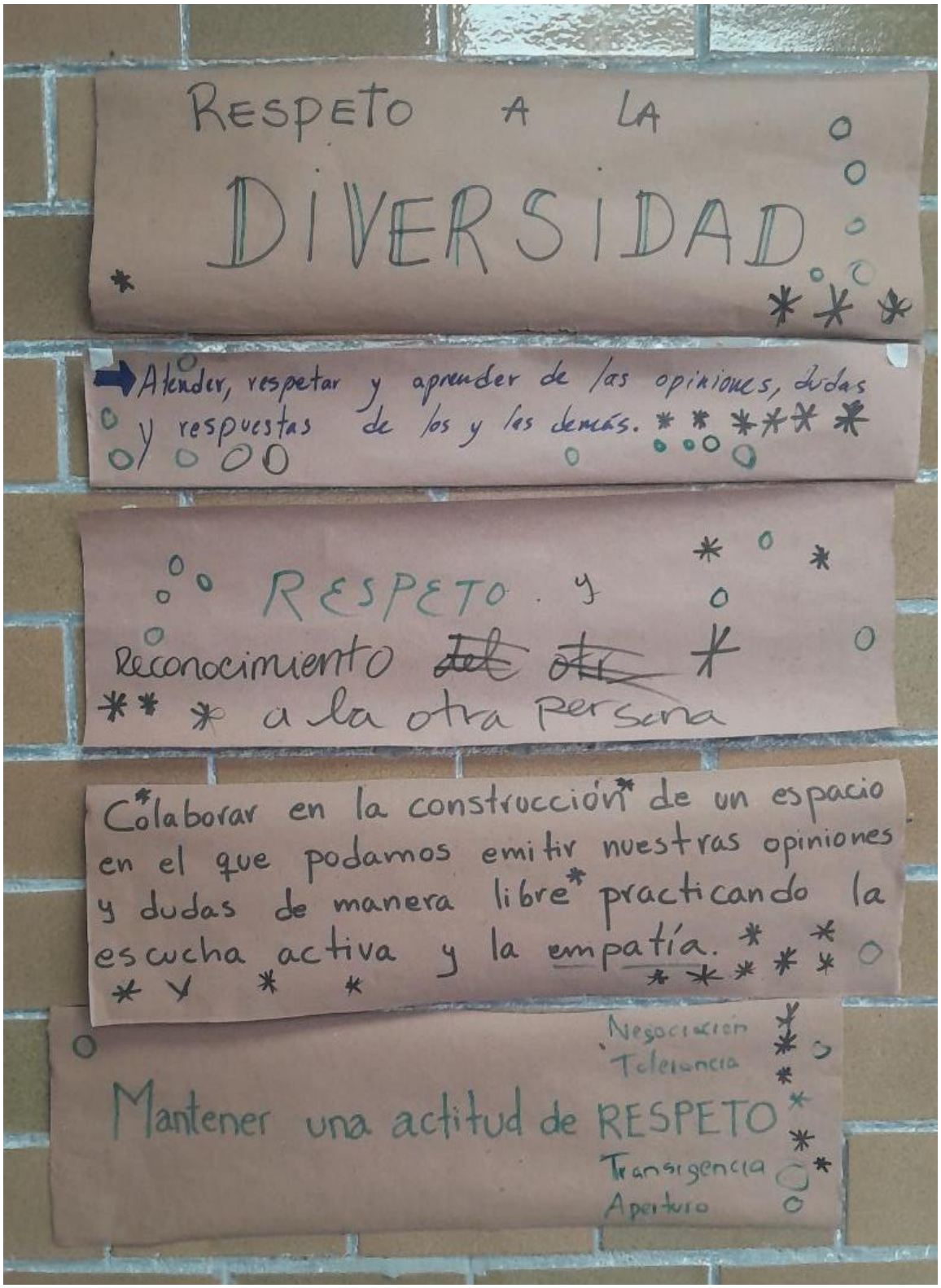

RESPETO A LA
DIVERSIDAD
Atender, respetar y aprender de las opiniones, dudas y respuestas de los y las demás.
RESPETO y
Reconocimiento
a la otra persona
Colaborar en la construcción de un espacio en el que podamos emitir nuestras opiniones y dudas de manera libre practicando la escucha activa y la empatía.
Negociación
Tolerancia
Mantener una actitud de RESPETO
Transigencia
Apertura

Figura 38

Escena real de Teatro-Imagen construida por el Grupo 1 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 39

Escena ideal de Teatro-Imagen construida por el Grupo 1 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 40

Escena real de Teatro-Imagen construida por el Grupo 2 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 41

Escena ideal de Teatro-Imagen construida por el Grupo 2 acerca de la pregunta ¿Qué situaciones de discriminación has presenciado o vivido en espacios educativos?

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 42

Compartir de obras de arte textil

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 43

Danza en parejas con hilos imaginarios

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 44

Imagen colectiva práctica de enraizamiento

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 45

Exploración al aire libre y creación de historias

Nota. Elaboración propia 2025.



Figura 46

Actividad de apertura orientada por les participantes

Nota. Elaboración propia 2025.

