



Este apartado forma parte del libro:

***Arte, investigación e incidencia social
XV años de la Maestría en Arte de la
Universidad Autónoma de
Aguascalientes***

*Juan Pablo Correa
(Coordinador)*



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx

Número de edición: Primera edición electrónica

Editorial(es):

- Universidad Autónoma de Aguascalientes

País: México

Año: 2025

Páginas: 368 pp.

Formato: PDF

ISBN: 978-968-9752-07-3

DOI:

<https://doi.org/10.33064/UAA/978-968-9752-07-3>

Licencia CC:



Disponible en:

<https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/372>

*Jam*¹ testimonial en torno a las pedagogías tradicionales: Un diálogo reflexivo sobre las violencias durante el ejercicio disciplinar en el arte y la educación

Armando Andrade Zamarripa
Araceli Marisol González Torres
Andrea Eunice Méndez Rubio
Julieta Ponce Ruiz

Violencias en la formación artística

Armando Andrade Zamarripa

Es sintomático que nuestras historias de vida están estrechamente vinculadas con la “violencia disciplinar”, especialmente en la educación artística, entendida como el conjunto de normas restrictivas para la especialización artística, por medio del castigo y modelado de conductas y placeres no deseados, que aminoran el goce y la exploración creativa del aprendiz. En este contexto, las “pedagogías críticas” son clave. María Acaso y Elizabeth Ellsworth cuestionan la relación enseñanza-aprendizaje y resaltan el aprendizaje inesperado (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011), un enfoque basado en el cuidado y la emancipación del discurso de poder. Acaso propone el Método Placenta en *pedagogías invisibles* (2018), centrado en el “currículo oculto”, que integra saberes no

1 En la práctica de la música jazz el *jam session* refiere a una sesión improvisatoria en colectivo.

reconocidos por la academia, pero esenciales para la construcción del conocimiento desde la experiencia individual. A su vez, la “inestabilidad” como acto subversivo, desde las ideas de Natalia Calderón y Jimena Ortiz Benítez en *Practicar la inestabilidad* (2018), permite explorar metodologías que incorporen conocimientos emergentes y cuestionen los límites disciplinares.

Desde una perspectiva decolonial, Donna Haraway, en *Ciencia, cyborgs y mujeres* (1995), introduce la noción de “conocimientos situados”, que nos invita a reflexionar sobre cómo nuestras experiencias influyen en lo que sabemos y en los criterios para legitimarlos. Esto implica decolonizar deseos y saberes impuestos. Por una perspectiva cercana, Boaventura de Sousa Santos, con su concepto de “descolonizar el saber” (2010), propone una educación emancipada como una nueva política del conocimiento. A partir de estas ideas, comprendo la investigación artística como una práctica que permite explorar desde el deseo propio y aprender a desaprender la violencia.

Marisol

Lo mencionado por Armando [Andrade Zamarripa], me hace pensar en lo que señala Johan Galtung sobre la violencia estructural: “La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales [...] la búsqueda de la felicidad y prosperidad” (2016, p. 150).

Sobre este punto, Galtung (2016) menciona cuatro tipos de necesidades básicas:

1. Necesidades de supervivencia (negación: la muerte, la mortalidad).
2. Necesidades de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud).
3. Necesidades de reconocimiento o identidad (negación: alienación).
4. Necesidad de libertad (negación: la represión). (p. 150)

En el caso de la violencia estructural que suele darse en la formación disciplinar, considero que se vulneran la necesidad identitaria y la de libertad, comenzando en la educación básica con la imposición del uso de uniforme, la enseñanza de una única fórmula para resolver problemas y la predominancia del método de memorización sobre la comprensión y el análisis. Incluso, me

parece que el concepto mismo de academia está relacionado con la posibilidad de generar alienación. Galtung (2016) también señala que:

El adoctrinamiento, mediante la implantación de élites creadoras de opinión dentro de la parte más débil, por así decirlo, en combinación con el ostracismo, [...] la alienación, [...] combinada con la desintegración del tejido social [...] evitaría su posible movilización. Sin duda, estos cuatro elementos deben ser estudiados de forma integrada desde la categoría de represión estructural. (p. 153)

Aunque para el propio Galtung la violencia estructural ha sido definida principalmente en términos económicos, en un mundo capitalista como el nuestro, la estructura económica determina en gran medida las relaciones sociales y de poder. Somos educados para ser competitivos y sobrevivir en este sistema, por lo que no me sorprende que este tipo de violencia encaje tan bien en nuestras disciplinas artísticas. Me parece que la necesidad de sobresalir como artista responde a la urgencia de cubrir nuestras necesidades básicas con el arte que producimos, lo que nos lleva a aceptar y perpetuar los esquemas de violencia con los que fuimos educados, especialmente porque el campo laboral artístico es complejo.

Lo anterior provoca que esta violencia estructural se traslade de manera natural a nuestro contexto social, laboral y educativo. Para Galtung, la violencia estructural tiende a pasar desapercibida porque se oculta dentro de la estructura social y opera a través de los roles de poder. En la educación y en el campo laboral, nos enfrentamos constantemente a dinámicas de verticalidad y jerarquización, mientras que la horizontalidad es poco común.

Desde mi experiencia en la disciplina musical, principalmente en el ámbito educativo, observo cómo se generan y perpetúan protocolos que, en su intento de mantener estándares académico-musicales, reproducen de manera inconsciente violencia estructural. Además, es importante destacar que este ambiente academicista ha sido heredado de tradiciones académicas occidentales que continúa influyendo en nuestra manera de producir, ejecutar y escuchar la música, así como de entender la educación.

Natalia Calderón y Jimena Ortiz, en su texto *¿Indisciplinar la investigación artística?*, cuestionan las metodologías tradicionales para generar conocimiento de manera indisciplinada. Dejo a continuación una cita que considero relevante para nuestros cuestionamientos:

Nos preguntamos hasta qué punto educar para la especialización nos había despojado, en principio, de herramientas cognitivas para traspasar los supuestos cercos disciplinares y entrelazar los diversos saberes y haceres y, más gravemente, nos había disciplinado para convertirnos en seres obedientes y disciplinados. (2018, p. 6)

Andrea

Conecto con lo que menciona Marisol en el punto de la violencia estructural que se traslada en una competitividad en el aula. Cuando inicié el proyecto de investigación de la Maestría en Arte tenía una noción errónea de la violencia escolar en general. Pensaba que la escuela era la responsable de la proliferación de estas conductas, desvinculando así, toda responsabilidad social.

Buscando información sobre el *bullying*, di con las investigaciones de la socióloga Nelia Tello quien, desde su trabajo en educación básica, aborda este fenómeno como una violencia social, atribuyendo la responsabilidad tanto a la comunidad escolar como a la sociedad. Tello dice que para los estudiantes las relaciones sociales pasan a segundo plano cuando las necesidades básicas no han sido cubiertas, ¿por qué un alumno privilegiará la convivencia sobre su necesidad de supervivencia? Sobre este punto, Tello (2016) agrega:

Los medios hablan, constantemente de buylling, etiquetan e identifican a uno o varios alumnos como los causantes de la violencia en las escuelas. Así, desaparece toda la responsabilidad social. Entonces la violencia se desplaza, en este caso, hacia los jóvenes adolescentes y se deja de lado el problema de la descomposición de la sociedad. (p. 46)

También en esta búsqueda para comprender el fenómeno de la violencia en las aulas artísticas, encontré la investigación del sociólogo francés François Dubet. Su visión del problema de la violencia escolar cambió mi perspectiva sobre este problema: la escuela es una reproducción social y juega un papel en el fomento de la violencia escolar al mantener las desigualdades sociales de los alumnos. Dubet trata dicha problemática en su libro *La escuela de las oportu-*

nidades y lo cito, pues este fragmento me parece esencial para comprender el problema:

[...] en la escuela, el vencido se enfrenta a su propia 'incapacidad'. Interiorizada, la discapacidad se convierte en un estigma, y el alumno puede aceptar su suerte, así como el juicio que lo invalida; puede también no jugar más el juego y abandonar el sistema, o incluso puede protestar agrediendo a los jueces. De modo que una escuela justa no puede limitarse a construir una competencia equitativa; también debe tratar a los vencidos de manera justa, para que no se debatan entre el repliegue, la agresión y el odio de sí. La violencia escolar no es sólo el producto de la crisis social y de la delincuencia de los alumnos; cuando es antiescolar, también es una respuesta a la violencia muy particular que sufren los alumnos llevados a perder toda su autoestima. Devuelven esa violencia como estigma contra quienes los estigmatizan. (2006, p. 78)

Su visión es muy interesante al plantear a la escuela como una ficción de igualdad, pues al eliminar las barreras de acceso a la educación, ahora se encarga de seleccionar a los ganadores y a los perdedores. Las escuelas artísticas no están ajenas a estas problemáticas ni al contexto social en el que se inserta su práctica. Al emprender la investigación de mi proyecto de maestría, me di cuenta de la cantidad de violencias que surgen en las aulas y en las prácticas artísticas, y aún creemos que este problema no atañe a la educación superior ni a las carreras de artes.

Julieta

Escuchándolas, no puedo evitar pensar en que, si las violencias manifestadas en el ámbito escolar son el reflejo de las violencias vividas socialmente, ¿por qué las primeras son más observadas que las segundas?, ¿será que normalizamos la violencia cuando recae en personas adultas?, ¿qué perdemos quienes hablamos de la violencia en nuestros entornos laborales y sociales?

En este punto, pienso en lo que plantea Marisol y comparto la idea de que la violencia estructural se escabulle entre las grietas de la estructura social mientras ésta juega con los roles de poder: querer ser la mejor en lo que hacemos sin importar el desgaste físico o mental que esto conlleve, no es una

decisión del todo personal, es estructural; habitar una sociedad que premia sólo lo tangible, nos hace olvidar que al final del día somos cuerpos sensibles cohabitando con otras igual a nosotras.

En el caso del ejercicio cinematográfico, la práctica tanto de estudiantes como de profesionales se ha visto empañada de una serie de creencias del deber ser y el deber hacer, ciñendo posibilidades de creación, fomentando la creencia de que sólo hay una manera en la que un director y directora debe verse, y de que existe sólo una forma de llevar a cabo la práctica cinematográfica, perpetuando así, formas verticales y violentas de crear películas.

En este sentido, me parecen muy pertinentes los trabajos como el de la investigadora Giulia Marchese, quien en su artículo “Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia” comenta que: “El cuerpo de cada mujer es lo que le permite tener experiencia del mundo, una experiencia que está estructuralmente marcada por una violencia selectiva, parametrizada según sexo/género, raza, color de piel, edad, nacionalidad y condición de clase” (2019, p. 10).

Hace poco, al final de una charla con las y los alumnos de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales de la UAA, un grupo de chicas me compartieron su situación como compañeras y estudiantes del ejercicio cinematográfico. Una de ellas comentó que en una de las producciones en las que participó recientemente, recibió gritos y comentarios ofensivos en repetidas ocasiones por parte del director. Llegó el punto en que le resultó insostenible la situación, que decidió renunciar antes de terminar el rodaje. Entre nosotras sabemos que, en nuestra dinámica social, “dejar un trabajo a medias” habla mucho no sólo de nuestra responsabilidad, sino también de nuestra capacidad como profesionales; pero, ¿qué pasa cuando desertamos por ser violentadas?, ¿qué cuerpos están siendo más violentados?, ¿cuáles serán nuestras herramientas para afectar en nuestro entorno más próximo este habitar de cuerpos violentados?

No es de extrañar que, desde nuestras trincheras, nos encontremos buscando otras formas de relacionarnos e incluso, otros espacios desde dónde dialogar y ejecutar nuestra práctica. El interés por la indisciplina es una muestra de nuestra inconformidad como personas en un aula, como creadoras, pero más profundamente, como individuos sociales envueltos en dinámicas que no terminan por abrazarnos.

Andrea

Concuerdo con lo que señala Julieta. En una de las sesiones del taller que realicé con los estudiantes de la carrera de Actuación, hablamos sobre los mitos que ocultan las violencias. Esta idea la tomé de un texto que habla sobre el *bullying* en donde ejemplificaba con frases la manera en cómo se justifican comportamientos de violencia, por ejemplo: “estas cosas fortalecen, curten el carácter de quien las padece” (Gamboa y Valdés, 2016 p.12). Es latente que se normalizan las prácticas de violencia entre estudiantes y profesores.

En esa sesión reflexionamos sobre los mitos en las prácticas pedagógicas teatrales. Ellos me compartieron una en la cual, el estudiante más habilidoso recibe más atención del profesor. Parece una práctica que en sí no engloba alguna violencia hasta que empezaron a explicarme más. Quien tiene mayor destreza vocal o mayor habilidad corporal empieza a destacar en el grupo, y quien no desarrolla esas habilidades en la medida que se espera, lo empiezan a excluir. Lo interesante de lo que compartían es que la exclusión se da por etapas: empieza primeramente por el profesor, posteriormente por sus compañeros y por último por el estudiante mismo, parecido a lo que menciona Dubet, al verse afectada la autoestima del estudiante, el odio se vuelve contra sí mismo. Como una muerte social lenta. Y ahí hay una violencia clara: la exclusión. Me parece complejo trabajar con cuerpos y someterlos a una evaluación, evaluar procesos tan subjetivos.

Nuestras experiencias y prácticas artísticas indisciplinadas para emancipar las violencias en la educación

Armando

Este ensayo de ideas en particular lo relaciono con mi práctica docente en la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales (LACAV) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como con mi formación como creador, que ha transitado desde lo musical hasta lo cinematográfico. Mi educación musical estuvo profundamente ligada al estudio de la música académica, un ámbito donde la noción de lo disciplinar es marcadamente estructural y con-

servadora. En este paradigma del artista-músico ejecutante existen parámetros rígidos de interpretación y una disciplina estricta que, en muchos casos, nos convierte en seres obedientes.

Recuerdo la entrevista a Jimi Hendrix en *The Dick Cavett Show* (1969), cuando le preguntaron por qué era considerado el mejor guitarrista del mundo. Su respuesta fue reveladora al negar ese título y al confesar que no sabía leer partituras porque era autodidacta, y su forma de practicar siempre era tocando para sí mismo, antes de hacerlo para el público. Personalmente, con el tiempo perdí el goce de hacer música. La insatisfacción creció a medida que avanzaba en mi formación; aunque ya participaba en orquestas juveniles y ensambles corales, tanto como oboísta como cantante, no hacía la música que realmente deseaba porque me había convertido en un ejecutante demasiado obediente. Antes de mi educación formal, simplemente tocaba lo que me gustaba, ya fuera con ayuda de mi papá o con mis amigos.

Cuando ingresé al curso introductorio del conservatorio de la Universidad de Guanajuato, experimenté un cambio de paradigma. En ese momento, nació una grieta en mi concepción del arte, porque conocí el cine. Un amigo que estudiaba cinematografía me habló sobre su proceso creativo y sus implicaciones, entonces, comprendí que eso era justamente lo que estaba buscando. La naturaleza interdisciplinaria del cine me resultó fascinante. Como músico ejecutante, sentía que estaba confinado en un solo espacio, sin encontrar plenitud. Lo mismo sentí al haber participado en óperas como corista, observar cómo distintas disciplinas se articulaban en un solo proyecto. Esa visión me parecía infinitamente enriquecedora que únicamente estar en un foso teatral al tanto de la batuta.

Decidí abandonar mis estudios musicales a nivel superior para concentrarme en la creación cinematográfica. Pero otra fisura se abrió en mi formación artística, ya que, en mi época, estudiar cine estaba reducido a pocas plazas para ingresar al Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC) o al Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la UNAM, ahora conocida como ENAC. Finalmente, tras varios intentos, opté por salir del país y cursar un posgrado especializado en cine documental, experiencia que disfruté; no obstante, estudiar en el extranjero resultó también un proceso violento, implicó atravesar la desterritorialización y enfrentar el reto de aprender en un contexto cultural y académico ajeno.

Hoy en día, es posible cursar estudios de cine en nuestros propios contextos, lo cual ha despertado en mí un interés por comprender la formación de cineastas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde me desempeño como artista-docente e investigador. Desde 2018, en la LACAV hemos impulsado la implementación de metodologías diversas con el fin de enriquecer los procesos de aprendizaje. En este marco, el libro *¿Por qué el arte no se puede enseñar?* (2001) de James Elkins, me ha resultado fundamental para reflexionar sobre la dificultad de unificar modos pedagógicos en las escuelas de arte contemporáneo. Evaluar la producción artística o los procesos creativos de cada artista en formación constituye un desafío, pues cada aprendiz desarrolla sus habilidades, conocimientos y deseos propios marcado por su contexto y experiencia.

La formalización académica ha exigido la estandarización del conocimiento mediante géneros, formatos y movimientos artísticos (-ismos) con el fin de homogeneizar el aprendizaje. Sin embargo, esta homogeneización limita la diversidad y la contextualización de la enseñanza artística. En este sentido, resulta crucial cuestionar: ¿qué se aprende en las escuelas de arte? ¿De qué manera se integra un paradigma disciplinar? ¿Qué enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios se debaten? ¿Cómo se construye un discurso educativo en las artes?

He trabajado con el Método de Placenta de María Acaso (2012), que propone una deconstrucción radical del discurso pedagógico y, en particular, del proceso de enseñanza aprendizaje desde un guía-tutor, investigador y facilitador de experiencias de aprendizaje en el aula acompañando a “artistas en formación”, superando la noción del docente y estudiante tradicional. Este enfoque exige poner el cuerpo y la experiencia al centro, de modo que los estudiantes puedan desarrollar tanto sus habilidades innatas como las adquiridas, en sintonía con los contextos y las producciones artísticas que desean realizar, sin imponerles formas preestablecidas de producción. Acaso plantea que el arte se aprende desde el autoaprendizaje, entendiendo al docente como acompañante de autodidactas que, al insertarse en una infraestructura educativa de nivel superior, encuentran una plataforma de experimentación capaz de proporcionarles las metodologías y epistemes necesarias para lo que desean producir.

Desde hace algunos años me acompaña la pregunta: ¿cómo vincular la noción de docente-creador o artista-profesor-investigador con experiencias sensibles en la práctica artística que fomente la experimentación y el aprendizaje autónomo? La noción de la “práctica reflexiva” de Donald Schön me ha permitido comprender la política del conocimiento como un proceso en el que el saber

se construye mediante la autorreflexión del aprendizaje en todas las etapas creativas del cine, como un ejercicio formativo constante. De esta inquietud surge la necesidad de establecer una metodología basada en nuestros deseos y en nuestras propias formas de aproximarnos al fenómeno que buscamos aprender, así como en los procesos, objetos y experiencias que deseamos producir. Esto abre la posibilidad de contextualizar lo que construimos, identificar el conocimiento al que accedemos y reconocer cómo, al adquirirlo, reconfiguramos también una nueva noción de poder. Ya que el saber otorga poder (Michael Foucault, 2010). En nuestro caso, hemos optado por conducirlo hacia prácticas de inclusión en la colectividad y de auto inclusión desde nuestro propio contexto y subjetividad. De este modo, dentro de las colectividades se respeta la individualidad del yo y tú (Martín Buber, 2017), y se busca erradicar la jerarquización abusiva en los procesos colectivos de los cineastas en formación.

La noción de escuela de cine responde a estructuras y aspiraciones propias. Un estudiante de cine, por ejemplo, suele idealizar el tipo de cineasta en el que desea convertirse. En ese proceso, lo técnico atraviesa lo conceptual y lo sensible, moldeando cuerpos que se disciplinan para responder a una colectividad –un *crew*, un equipo técnico– más que a una conceptualización individual de las películas que desean realizar o las formas en que, idealmente, quisieran practicar el cine.

Esto me conduce a la pregunta central: ¿qué modelos y qué agentes deben participar en el acompañamiento de los cineastas en formación dentro de esta escuela situada en Aguascalientes? En un sector audiovisual aún emergente, donde persisten la idealización del cine industrial –pero que, afortunadamente, no ha logrado consolidarse–, se abre una oportunidad invaluable para ensayar nuevas prácticas y modelos pedagógicos que permitan repensar el aprendizaje de la producción artística desde una perspectiva descolonial, fundada en el cuidado y el amor propio.

Marisol

Como Armando, inicié mis estudios artísticos desde la música de academia. Mi percepción en este ambiente musical fue descubrir un constante ejercicio de explotación. Casi siempre se espera que el músico sea reconocido, talentoso

y que consiga desarrollar un oído absoluto, entre otras habilidades. Para lograrlo, también se espera un abandono total hacia la disciplina musical.

La explotación forma parte de la violencia estructural, como señala Galtung (2016): “Tanto la violencia directa como la estructural son generadoras de ansiedad y desesperación. Cuando el orden establecido se ve desafiado, cuando esto sucede, súbitamente podemos hablar de un trauma” (p. 155).

Justo quiero compartirles un poco sobre un trauma que experimenté en el momento en el que decidí estudiar música de manera más profesional. Comencé mis estudios musicales de manera informal a los 11 años. Desde entonces, mi profesora de música me pedía evitar el juego o alguna actividad que pudiera lesionar mis manos y con ello tener que dejar de estudiar el instrumento. Sin embargo, no fue hasta que decidí estudiar la carrera de Música que, a través de algunas prácticas metodológicas de evaluación, generé un trauma y, finalmente, renuncié por completo a la disciplina.

La formación musical exigía dedicar más de seis horas diarias al estudio personal del violonchelo, además de estudiar las piezas requeridas en la orquesta y prepararme para los eventos musicales en los que ya estaba involucrada. A esto se sumaban los requisitos igual de absorbentes de otras materias como solfeo y piano, ya que demandaban suficiente tiempo para alcanzar los requisitos mínimos indispensables de un músico de academia. Este estilo de vida exigente, junto con mi estado emocional en ese momento, me generó una profunda ansiedad que se intensificaba con el paso del tiempo.

En cada examen de instrumento frente a mis sinodales la ansiedad era tan grande que ya no podía tocar como lo había practicado, lo que provocaba que mis calificaciones empeoraran. Aunado a esto, no recibía una retroalimentación clara sobre qué podía mejorar para no seguir cometiendo los mismos errores. La dinámica era simplemente “sigue estudiando y lo mejorarás”. Me parece que esta idea de “estudiar mucho te hace mejor en lo que haces” es una falacia, la cual suele ser muy utilizada en la disciplina. Una vez fuera de la academia de música descubrí que, si reducimos el tiempo de estudio, pero nos enfocamos en mejorar dichos métodos de estudio, se pueden obtener excelentes resultados en menor tiempo.

Mi primera conexión con el trabajo desde la indisciplina y la generación de conocimiento desde la vulnerabilidad y la inestabilidad fue en la carrera de Estudios del Arte y Gestión Cultural. En este espacio, la dinámica de trabajo en las aulas se basaba en una metodología más horizontal. Ahí comencé a cuestio-

narme todos los procesos, a romper con mi visión estructurada del mundo y a conocer distintas metodologías tanto para educar como para producir y obtener resultados.

De aquí surge mi proyecto de maestría, en el cual, a través de metodologías como la investigación aplicada al arte, las metodologías fenomenológicas, entre otras con un enfoque indisciplinado, exploro la palabra “sinestesia” para buscar experiencias sinestésicas en la producción, ejecución, curaduría y contemplación del arte. Busco construir conocimiento a través de experiencias perceptuales experimentadas desde la individualidad y analizadas desde la colectividad.

Me parece que la indisciplinada es una metodología que dialoga con una postura descolonial, ya que parte del reconocimiento de nuestras propias experiencias, contextos y formas de conocimiento como fuentes legítimas para la creación y el aprendizaje. En este sentido, retomo el pensamiento de Rita Segato, quien enfatiza la importancia de construir saberes desde nuestro contexto, cuestionando estructuras impositivas y proponiendo la generación de conocimiento fuera de los modelos académicos tradicionales.

Desde esta visión, compartir el conocimiento a partir de la experiencia personal no sólo indisciplina el aprendizaje, sino que también amplía las formas de creación y transmisión del saber. Al reconocer la vivencia como fuente válida de conocimiento, se desafían los marcos rígidos y estandarizados, dando paso a metodologías más flexibles, adaptadas a distintas realidades. Esto fomenta un diálogo horizontal en el que se valora la pluralidad de perspectivas y se enriquece la construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta perspectiva, surge en mi proyecto de maestría el Laboratorio Indisciplinar de Experimentación Artística y Sinestésica, un espacio de exploración creativa que rompe con las estructuras tradicionales de enseñanza y producción artística. Este laboratorio se fundamenta en una metodología indisciplinada, lo que implica cuestionar las fronteras rígidas entre disciplinas y generar conocimiento desde la hibridación de saberes, la experiencia sensorial y la práctica colectiva. A su vez, se enmarca en una postura descolonial, al reconocer la legitimidad de los conocimientos situados, las metodologías emergentes y las formas alternativas de aprendizaje que han sido históricamente subestimadas por la academia.

Andrea

Mi proyecto nace de una inquietud que surgió cuando era estudiante de la carrera de Teatro en la Universidad de las Artes. Ingresé con un grupo de aproximadamente veinte estudiantes y al final de la carrera se terminaron titulando sólo tres, yo estaba en ese grupo y opté por salirme debido al entorno que se generó. Entonces a mí eso me inquietó, algo estaba sucediendo para que se redujera significativamente un grupo. Recuerdo que alguien me comentó que a ese grupo lo ponían como el ejemplo de persistencia, pero yo me preguntaba, ¿persistencia de qué? Cuando realmente lo que sucedía al interior del grupo era un problema de *bullying* entre adultos, pues en ese entonces eran normales las actitudes de exclusión, violencia verbal y psicológica que se manifestaban reiteradamente, pues formaban parte de los mitos que justificaban prácticas teatrales violentas como el de quebrar al alumno emocionalmente para que pueda interpretar mejor un personaje.

Pero preguntarse constantemente, más allá de que un alumno decida abandonar el teatro porque descubrió que no es su camino, ¿por qué se reducen tanto los grupos? O, ¿por qué llegan grupos con varios estudiantes que son de reingreso? Algo que se da comúnmente en teatro es abandonar un grupo por la dinámica de interacciones nocivas, para reintegrarse con otro, ahí es cuando pienso que hay un problema. De ahí surge mi proyecto, hay que habilitar un espacio de diálogo entre los estudiantes para saber qué es lo que sucede, generar un espacio donde aprendamos a dialogar de manera horizontal y compartir lo que nos atraviesa. El educador Zubiría enuncia algo vital sobre esto:

Si yo tengo un caso de bullying, de maltrato de dos muchachos sobre otro, lo peor que se puede hacer es creer que el conflicto es de esos dos con este joven. Si yo convoco a los estudiantes a que discutan, a que participen, se acaba el bullying. ¿Quién puede resolver el problema de bullying? ¿El coordinador de disciplina? No, los compañeros. Hay que empoderar a los estudiantes, crear mesas de diálogo y darles la palabra. Ellos muy sabiamente saben qué hacer, le llaman la atención al que está maltratando. (Zubiría, 2022)

Últimamente he reflexionado sobre el rol que cada estudiante ocupa en un grupo, ¿es un rol social o familiar que se replica en el aula?, ¿es un rol en el aula

que impacta sus interacciones sociales y familiares?, ¿hay posibilidad de que un estudiante modifique su rol?, creo que es importante empezar a reflexionar sobre esto.

Julieta

En mi caso, mi proyecto “Cine y disidencias: proyecto investicreativo sobre habitar cuerpos cuir en Huanusco, Zac.”, surge con la intención de realizar un cortometraje documental, afectivo, respetuoso y empático justamente como contrarespuesta ante las violencias ejercidas desde el arte, en el que se consiga retratar las dinámicas de mi pueblo natal al sur de Zacatecas y su relación con cuerpos que rompen con las expectativas hegemónicas y heterocentristas a la vez que como creadoras nos sumamos al ejercicio indisciplinado del cine.

Mi interés por hablar desde y sobre mi pueblo y las personas que viven en él, viene de una inquietud de cuidado de nuestra memoria, impulsada desde el cariño y la nostalgia, pues viví en Huanusco hasta que cumplí dieciocho años, luego me mudé a la ciudad de Aguascalientes a estudiar la Licenciatura en Comunicación e Información y, como Armando, también sufrí una desterritorialización de lo que había sido mi hogar por años, un despojo de mis dinámicas y mi entorno cercano, para luego insertarme en un salón de clase donde se ejercía el *bullying*, un *bullying* que no recaía directamente en mí, pero sí en mis pares. Ahora pienso en ese desarraigo y noto que se trata de una herramienta para aislarnos y poco a poco ser menos sensibles hacia los demás, tal como lo establece Rita Segato (2016, p. 99). Por eso es que ahora en mi práctica profesional vuelvo con la intención de construir colectivamente con las y los creadores de ahí mismo y pueblos cercanos, en un intento por practicar la colectividad y los afectos desde el cine.

Y la verdad es que no ha sido una tarea fácil, pues resulta necesario reflexionar constantemente en, ¿cómo llevar el ejercicio del cine sin caer en las viejas prácticas que violentan? ¿Qué habrá que implementar en nuestras prácticas para acompañarnos dignamente en la creación?

En mi caso, mi práctica está inspirada en el ejercicio de cineastas como Eva Villaseñor y Elena Pardo, quienes constantemente exploran nuevos lenguajes y nuevas plataformas de proyección cuestionando las formas aprendidas de hacer cine y con ello, construyendo en su ejercicio espacios de comunica-

ción y respeto mutuo a través de la creación en colectivo, la introspección y la improvisación. Pienso también en el trabajo de Pablo Martínez Zárata, profesor, investigador y documentalista mexicano, quien ha explorado desde hace ya varios años las pedagogías radicales desde el campo cinematográfico; él establece: “Confío en que la práctica artística y pedagógica, cuando acuerpadas desde el cuidado, intervienen activamente en los horizontes de sentido” (Martínez-Zárata, 2025). Y pienso que ese cuidado se puede ver justamente en esta comunicación que menciona Andrea, en la escucha cercana tanto de las y los alumnos, como de nuestro equipo, en la organización del trabajo a fin de respetar horarios en el rodaje y no caer en jornadas laborales exhaustivas, pero también en nuestro cuidado propio, porque no podemos cuidar de las y los demás si no cuidamos de nosotras mismas, tal como en la entrevista a Jimmy Hendrix, hay que cantarnos primero a nosotras, para disfrutar hacerlo luego para los otros.

Hallazgos propios y desafíos colectivos en pedagogías amorosas y horizontales

Armando

¡Qué significativa es esta relatoría de experiencias personales y colectivas que compartimos! Al escucharla, varias ideas resonaron en mí, especialmente en relación con las nociones de Paulo Freire (2022) en *Pedagogía de la autonomía* respecto al papel de la enseñanza y el rol del educador. Freire plantea que el docente debe mantener una disposición constante hacia el aprendizaje, incluso sabiendo que el estudiante puede partir desde el desconocimiento o la ignorancia. Me parece fundamental porque implica que el educador no sólo transmite conocimientos, sino que también debe propiciar un discurso abierto, relacional y tolerante hacia el otro.

En este sentido, los cuatro casos que analizamos convergen en una pregunta central: ¿quiénes nos formaron y de qué manera nos inculcaron la disposición para relacionarnos con los demás? También nos interpelan sobre el conocimiento que adquirimos en la escuela de arte y los códigos de comportamiento que allí se establecen. Dentro del aula, el cuidado es uno

de los aspectos menos divulgados y practicados en la colectividad, a pesar de su importancia. Es crucial reflexionar sobre cómo esta lucha por el respeto y la educación, tal como la defiende Freire, debe traducirse en un compromiso, tanto individual como colectivo, con el ser y estar del compartir.

La inestabilidad de la educación y la inestabilidad de la práctica artística son difíciles de concebir bajo una única forma. La formación artística no puede estandarizarse con criterios rigurosos donde el aprendizaje se estructura mediante manuales y guías que establecen una progresión disciplinaria. Sin embargo, esa misma progresión también induce una noción rígida de cómo “debe ser” un artista o ejecutante dentro de su disciplina, lo que inevitablemente impacta en la individualidad.

Desde la perspectiva de Elkins, la educación artística se inscribe en una dimensión inmaterial: una enseñanza que no radica sólo en la técnica, sino en los afectos y las experiencias que configuran la formación del artista. Si estuviéramos hablando de ingenieros, diseñadores o matemáticos, su aprendizaje dependerá en gran medida de la correcta aplicación de fórmulas, métodos y códigos. Por ejemplo, un programador que olvida una línea de código difícilmente podrá ejecutar sus comandos de manera efectiva. Pero, ¿qué ocurre en la formación de un artista? ¿Cómo se vincula su proceso de aprendizaje no sólo con la adquisición de una técnica o metodología de trabajo, sino con la construcción de su propio deseo creador?

En este sentido, la creatividad me parece un derecho fundamental que debe fomentarse en el aula. La creación y la creatividad no deberían desvincularse de la noción de desconocimiento o ignorancia; al contrario, pueden nutrirse de ellas. En este contexto, el aula donde se forman artistas debe promover proyectos de investigación y de investigación-creación que establezcan un diálogo constante con estas ideas. Es decir, deben propiciar el deber ser con el otro, la capacidad de comprenderlo y de reconocer los elementos que configuran el derecho a la expresión y al cuidado mutuo.

Durante la enseñanza de la creación artística, no podemos permitir que se establezcan vínculos de agresión o violencia. Por el contrario, el aula debe ser un espacio de apertura, cuestionamiento e indagación, donde la autocrítica y la autorreflexión surjan de manera natural. La autorreflexión no sólo permite construir una relación con el mundo, sino también con quienes comparten esta formación en colectividad, buscando sensibilizar, generar sociabilidad y dar sentido a un diálogo continuo.

En relación con lo que comentaban Andy y Julieta, es interesante observar cómo los estudiantes hablan de su disciplina, del arte que están aprendiendo e incluso de sus maestros. En este proceso, ciertas figuras resultan fundamentales, como los mentores. Me gusta pensar en la existencia de mentores sanos, generosos y comprometidos con la formación. Sin embargo, a veces la mentoría se transforma en la construcción de tótems, figuras totémicas dentro del arte que son legitimadas por las propias instituciones. Se dice, por ejemplo: “fue alumno de tal maestro”, “estudió dirección escénica con fulano” o “se formó en dirección cinematográfica con mengano”.

Esta jerarquización refuerza lo que Paulo Freire reflexiona sobre la figura del educador: cómo se configura, cómo se proyecta y cómo se dispone en el proceso de enseñanza. En realidad, si hay algo que realmente se puede enseñar, es la disposición hacia el otro y el cuidado mutuo. Las figuras totémicas, en cambio, generan la ilusión de un conocimiento absoluto, inhibiendo la curiosidad y la exploración.

Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia. ¿Cómo puedo respetar la curiosidad del educando si carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento? ¿Cómo ser educador sobre esto desde una perspectiva progresista, sin aprender, con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? ¿Cómo ser educador si no se desarrolla en mí la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte? No me puede enfadar lo que hago, so pena de no hacerlo bien. El olvido al que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No tengo por qué ejercerla mal. Mi respuesta a la ofensa que se hace en la educación es la lucha política consciente, crítica y organizada contra los ofensores. Acepto, incluso abandonarla cansado, a la espera de mejores días. Lo que no es posible es permanecer en ella y evidenciarla con el desdén por mí mismo y por los educandos. (Freire, 2022, p. 65)

Este texto me parece una carta dirigida a esa figura del educador, guía y facilitador que mencionamos, porque constituye la posibilidad de situar al aprendiz

dentro del aula. Por ejemplo, en la LACAV hemos adoptado la construcción de un discurso pedagógico horizontal basados en el Método Placenta: nombramos “cineastas en formación” o “colegas” a los estudiantes y evitamos la denostación de sus dudas, desconocimientos y búsquedas. Les incitamos a generar investigaciones artísticas para que exploren sus propias epistémicas, métodos y técnicas.

Ahora bien, siento que el problema de las propuestas de Freire en *Pedagogía de la autonomía* radica en que están centradas en la enseñanza, lo que inevitablemente conduce a un deber ser que recae únicamente en el educador. Pero, ¿qué ocurre cuando el aprendiz no tiene también esa autonomía? Considero que debe construirse un proceso dialógico, más enfocado en la noción de un aprendizaje autónomo. Aprender no debe ser sólo un acto de ser acompañado, sino también un ejercicio de construcción desde los cuidados, las luchas en torno a la tolerancia, la humildad y, sobre todo, la diversidad.

En mi experiencia docente, he identificado problemas en la formación cinematográfica. Además de la noción de cine industrial, prevalece una herencia problemática: la mayoría de los cineastas se forman sin autonomía, dentro de un organigrama rígido, como lo comentaba Julieta, que impone el maltrato colectivo como norma de producción.

Por ello, buscamos descolonizar estas prácticas hacia un “cine inefable”, alejándonos de modelos impuestos para proponer formas auténticas de creación. Apostamos por una práctica reflexiva que desobedezca la disciplina, permitiendo que facilitadores y artistas en formación construyan juntos nuevas maneras de hacer cine.

Nuestra apuesta se orienta hacia una práctica reflexiva, una práctica que, como mencionaba al inicio, implique desobedecer la disciplina. Se trata de desafiar los paradigmas de la producción artística —en este caso, del cine— y promover una enseñanza en la que tanto facilitadores como artistas en formación construyan juntos nuevas maneras de crear.

A partir de la contextualización de lo que sé y no sé, podrían desarrollarse diversas investigaciones que permitan abrir la disciplina o incluso desdibujar sus límites. Hemos encontrado una gran resistencia al cambio, en parte porque aún no contamos con métodos o metodologías claras para conjugar las diferentes disposiciones que buscan situar o territorializar las prácticas artísticas. Esto ocurre, en gran medida, porque no hemos sido capaces de hablar desde nosotros mismos. La identidad propia ha sido negada dentro del campo

de la formación artística e incluso en el ámbito de la producción, lo que nos lleva a cuestionar por qué seguimos sujetos a una única manera de proceder.

Tal como plantean Natalia Calderón y Jimena Ruiz Ortiz, podríamos hacer de esta inestabilidad un motor para romper los paradigmas impositivos. ¿De qué manera esto puede conducirnos al “empoderamiento” de lo propio? El empoderamiento de docentes y estudiantes de universidades públicas, como la nuestra, implica que “a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de la cultura, se comprometa(n) para obtener poder político” (Freire, 2023, p. 66), dar voz y visibilizar nuestras prácticas, renunciando a lo que nos oprime y reivindicando nuestras formas de hacer. Esto implica también evitar las violencias y emanciparnos de las figuras totémicas, de los manuales y guías que cada vez resultan más obsoletos e inoperantes. El cine que se hacía hace cinco años no es el mismo que se hace hoy; su evolución está determinada por el contexto y por quienes lo producen. Entonces, ¿cómo podemos lograr una progresión que fortalezca la autonomía del sujeto y de su propia práctica artística?

El aprendizaje es un proceso de construcción y deconstrucción constante. Sin embargo, en universidades públicas, la educación está condicionada por lógicas macro políticas que priorizan la monetización del conocimiento. Frente a ello, exploramos formas de intercambio como el trueque y la cooperación, alternativas a una producción cinematográfica dominada por el mercado. Ésta es una de las líneas de investigación que nos interesa desarrollar y cuestionar hasta sus últimas consecuencias.

Marisol

Más que una conclusión, esta reflexión surge de la necesidad de cuestionar la presencia de la violencia estructural en nuestro ejercicio profesional. Es posible que estas metodologías violentas hayan sido una respuesta a la manera en que aprendimos a sobrevivir en entornos hostiles, tanto en el trabajo como en nuestra cotidianidad. Nos adaptamos a estas dinámicas porque así nos fueron enseñadas pero, ¿hasta qué punto podemos, desde nuestra individualidad, contribuir a la ruptura de estas estructuras que se replican en los espacios donde habitamos?

La manera en que aprendemos y ejercemos la educación no debería ser un proceso estático ni incuestionable. Es importante reflexionar constantemente sobre los métodos que utilizamos para transmitir conocimiento, especialmente en el ámbito artístico, donde las estructuras tradicionales han impuesto formas rígidas de validación que, lejos de potenciar la creatividad, muchas veces la limitan. A través de nuestras experiencias hemos podido identificar cómo la disciplina extrema y la exigencia desmedida pueden generar ansiedad, limitando la creatividad y el desarrollo personal.

Se trata, en última instancia, de una invitación a repensar la forma en que nos relacionamos con el conocimiento, con la enseñanza y con nuestras propias experiencias. Romper con la rigidez impuesta no sólo permite transformar el aprendizaje, sino también generar espacios más humanos, en los que la exploración, la creatividad y el conocimiento puedan construirse desde la colectividad, sin temor a la imposición de estructuras limitantes.

Andrea

Quiero introducir mi conclusión con la siguiente cita: “La meta del Teatro del Oprimido no es llegar a un equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción” (Boal, 2013). Pensando en lo que se ha venido hablando sobre estas nuevas formas de “disciplinar” en el arte, creo que Boal da en un punto importante: el arte o, más bien, la enseñanza en el arte no conduce a lo estático de las formas, sino al constante cuestionamiento para desequilibrar esas formas y accionar para transformarlas.

Pensando también en estas figuras totémicas que menciona Armando, figuras no cuestionables que, en el ámbito artístico, se convierten en “sagradas”, donde ya todo está dicho y hecho, cerrando así, toda posibilidad de estimular la curiosidad. Eso me lleva a la reflexión de la deconstrucción de estas figuras como lo plantea Freire, ¿se da esta idea de lo “bancario” en el arte? La transferencia de las ideas y los pensamientos de las figuras totémicas en esta “Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad” (Freire, 2025 p. 77). Claro que también sucede, se excluye el proceso dialógico, y se deja de lado una idea vital de la educación: “[...] quien forma se forma y reforma al reformar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2022,

p. 25). Entonces se establecen como inamovibles las figuras jerárquicas del profesor y del estudiante, donde el profesor tiene la verdad y el estudiante pierde su autonomía y después cuando la recupera, no sabe ser autónomo porque desarrolló una relación de codependencia en su proceso de aprendizaje.

Posteriormente, vemos que estas formas se reproducen y aparecen nuevamente en nuestras aulas porque no conocemos otro modelo y creemos, erróneamente, que estamos produciendo nuevas formas cuando realmente estamos replicando viejas. Menciona Boal “La cultura ‘bancaria’ (como dice Paulo Freire) impide que se vea lo nuevo, al intentar asemejar lo nuevo con lo conocido” (1975, p. 111).

Cuando inicié el proceso de investigación me sorprendió la cantidad de artículos que existían sobre el teatro social como un modo de intervención en entornos no artísticos para desarrollar habilidades de comunicación, empatía, escucha; en general, las tan llamadas y conocidas habilidades socioemocionales para el fomento de mejores ambientes de convivencia entre estudiantes, y entonces me inquietaba la pregunta, ¿por qué los estudiantes de las carreras artísticas se están destruyendo entre sí si están siendo formados en estas habilidades? Hay una paradoja en la formación artística y probablemente alguien puede decir que esto no aplica en el contexto artístico con actores en formación, pero es algo que señalan Trujillo y Romero-Acosta (2016) al hablar de una de las violencias en la educación superior que “(t)ampoco ayuda el hecho de que muchos profesores universitarios den por supuesto que su labor sólo y exclusivamente debe limitarse a formar a sus alumnos [...]” (p. 43).

No obstante, creo que está atisbando hacia buenos lados al poner esto sobre la mesa, un tema que empieza a discutirse cada vez más. Hace poco conversaba con uno de mis compañeros, actualmente docente, quien me decía que se viene una generación de docentes que buscan educar desde esas otras formas: el cuidado, el respeto y la ética. Me quedo con una reflexión de bell hooks “[...] veía nuestras palabras como una acción [...]” (hooks, 2021) y creo que, al estar ya hablando sobre esto, estamos accionando para transformar.

Julieta

Me parece valiosísimo que menciones desde dónde se pueden crear estas otras formas, Andrea, porque justamente Rita Segato en el texto *Patriarcado: Del*

borde al centro, considera fundamental “[...] la compasión, la empatía, el arraigo local y comunitario, y todas las devociones a formas de lo sagrado capaces de sustentar vínculos colectivos sólidos” (2016, p. 99), para así desestabilizar las estructuras de violencias que aún nos acompañan, es entonces que se nos invita a la construcción de nuevas formas de enseñanza, de crear teniendo como base la ética y la consciencia de colectividad y afecto, fortaleciendo así las relaciones humanas a fin de enfrentar las violencias separatistas que sólo nos llevan a más situaciones de violencia.

En este sentido, escucharnos, crear espacios como éste, en el que dialoguemos y compartamos preocupaciones y posibles nuevos andares, son fundamentales para comenzar a crear y enunciar echando raíces en terrenos en los que nuestros cuerpos no se vean despojados.

Referencias y bibliografía consultada

- Acaso, M., Ellsworth E. y Padró C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones*. Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Boal, A. (2013). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba.
- Boal, A. (s.f./1975). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Una revolución copernicana al revés*. Corregidor.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder Editorial.
- Calderón, N. (2020). Investigación indisciplinada. Poner en valor los conocimientos sensibles en pro de desestabilizar la jerarquización epistemológica. En N. Calderón y B. Caro (Coords.). *¿Indisciplinar la investigación artística? Metodologías en construcción y reconstrucción* (pp. 15-24). Universidad Veracruzana / Códice / Taller Editorial.
- Calderón, N., y Ortíz Benítez, J. (Coords.) (2018). *Practicar la inestabilidad: Diálogos y acercamientos desde la investigación artística*. Universidad Veracruzana.
- Cavett, D. (1969, septiembre 9). *The Dick Cavett Show. With Special Guest Jimi Hendrix*. [Programa de televisión]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aHgYw7v0rM0>

- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Elkins, J. (2001). *Why Art Cannot be Taught: A Handbook for Art Students*. University of Illinois Press. University of Illinois Press.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo Veintiuno.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gamboa, C. y Valdés, S. (2016). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema (actualización)*. Dirección General de Servicios de Documentación Información y Análisis. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-22-16.pdf>
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Marchese, G., (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 9-41. <https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A01>
- Martínez-Zárate, P. (2025, 21 de febrero). *Estudio Pablo Mz*. <https://pablomz.info/pedagogia>
- Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. *Ediciones Trilce*. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf>
- Segato, R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tello, N. (2016). La violencia escolar como forma de convivencia de una sociedad. *Trabajo Social UNAM*, (4), 42-54. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2013.4.54050>
- Trujillo, J. y Romero-Acosta, K. (2016). Variables que evidencian el *bullying* en un contexto universitario. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(1), 41-54. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.668> <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.668>
- Zubiría, J. D. (2022, 2 de mayo). “Los estudiantes regresaron a los colegios desesperanzados porque vivimos en una sociedad muy violenta”. *Consonante. Periodismo, Comunidad, Poder*. (M. F. Padilla, Entrevistador). <https://consonante.org/noticia/los-estudiantes-que-regresaron-a-los-colegios-estan-desesperanzados-porque-vivimos-en-una-sociedad-muy-violenta-julian-de-zubiria/>