



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

**PROYECTO TERMINAL**

**CORPOREALIDADES: EL CUERPO QUE  
ENCARNA VIOLENCIA SIMBÓLICA. EL CASO DE  
LOS DOCENTES DEL CENTRO DE LAS ARTES DE  
HIDALGO.**

**Para obtener el diploma de  
Especialista en Docencia**

**PRESENTA**

Lic. Karen Itzel Nayercy Quijano López

**Director (a)**

Dr. Armando Ulises Cerón Martínez

**Comité tutorial**

Mtra. Patricia Pineda Cortez  
Dr. Christian Israel Ponce Crespo  
Dr. Raúl García García

Pachuca de Soto, Hidalgo a 10 de noviembre de 2023.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Academic Area in Education Sciences

Especialidad en Docencia

UAEH/ICSHU/ED/161/2023

Asunto: Autorización de impresión

**Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado**  
**Directora de Administración Escolar**  
**Presente.**

El Comité Tutorial del **PROYECTO TERMINAL** del programa educativo de posgrado titulado **"Corporeidades: El cuerpo que encarna violencia simbólica. El caso de los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo"**, realizado por la sustentante **Karen Itzel Nayercy Quijano López** con número de cuenta **234459** perteneciente al programa de la **Especialidad en Docencia**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

**AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN**

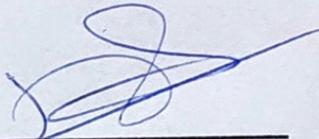
Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

**Atentamente**

**"Amor, Orden y Progreso"**

**Pachuca, Hidalgo a 22 de Noviembre de 2022**

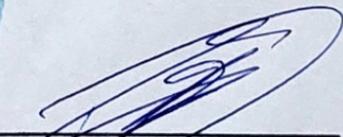
El Comité Tutorial

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Armando Ulises Cerón Martínez



  
\_\_\_\_\_  
Mtra. Patricia Pineda Cortez

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Christian Israel Ponce  
Crespo

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Raúl García García

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,  
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,  
Hidalgo, México; C.P. 42084  
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4230, 4208  
docencia\_especialidad@uaeh.edu.mx



## Índice

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Diseño de investigación.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Planteamiento del Problema.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1.1 Preguntas de investigación.....</b>	<b>11</b>
Preguntas Específicas.....	11
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>11</b>
1.2.1 Objetivo General.....	11
1.2.2 Objetivos Específicos.....	11
<b>1.3 Supuesto Hipotético.....</b>	<b>12</b>
<b>1.4 Justificación.....</b>	<b>13</b>
<b>1.5 Marco Contextual.....</b>	<b>16</b>
<b>1.6 Estado de la Cuestión.....</b>	<b>19</b>
1.1.1 Cuerpo, Corporalidad y Corporeidad.....	21
1.1.2 El cuerpo dentro de la profesión docente.....	23
1.1.3 La institución educativa, un espacio que regula.....	25
1.1.4 Violencia simbólica en el campo educativo.....	27
1.1.5 La experiencia como motor de reflexión.....	28
1.1.6 Posibles áreas de oportunidad-intervención.....	29
1.1.7 Discusiones.....	30
<b>2. Marco Teórico.....</b>	<b>33</b>
2.1. Violencia simbólica.....	33
<b>2.2 Enseñanza de la Educación Artística.....</b>	<b>38</b>
2.2.1 Enseñanza de la Educación Artística en Hidalgo.....	40
2.2.2.1 Centro de las Artes de Hidalgo.....	40
<b>2.3 Cuerpo.....</b>	<b>44</b>
2.3.1 Corporalidad y Corporeidad.....	45
2.3.2 El cuerpo como ente biológico.....	46
2.3.3 La coraza y el carácter: El cuerpo en la lente de Wilhelm Reich y Alexander Lowen	49
2.3.4 El cuerpo dentro de la visión social.....	53
<b>2.4 Cuerpo docente receptor de violencia simbólica.....</b>	<b>57</b>
2.4.1 El cuerpo docente.....	57
2.4.2 Cuerpo docente en colectivo.....	58
2.4.3 Cuerpo docente indeterminado que incorpora violencia simbólica.....	59

<b>3. Método de Investigación.....</b>	<b>62</b>
3.1.1 Caracterización de la población.....	65
3.1.2 Muestreo.....	66
3.1.3 Análisis de datos.....	67
3.1.4 Consideraciones éticas.....	67
<b>4. Discusiones.....</b>	<b>68</b>
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>70</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>77</b>
Anexo 1. Tabla docente.....	77
Anexo 2. Guía de trabajo para grupos.....	78
Anexo 3. Guía de Observación para observación participante.....	80
Anexo 4. Consentimiento informado.....	81

## Agradecimientos

Agradecer es una de las cosas que parecieran más sencillas de llevar a cabo, pero creo con certeza que, no lo es, pues implica posicionarnos desde la humildad de saber que lo que hemos construido además de ser nuestro, ha sido posible gracias a la existencia de alguien más, es por eso que lo que se viene a continuación es una lista de personas, entidades superiores y soportes emocionales que han hecho posible esta existencia (la mía), este camino (mi vida) y por ende este trabajo.

De entrada quiero agradecer al universo, la entidad que creo hizo posible que yo exista justo ahora y no antes o después, la entidad que creo ha orientado mi camino cuando me encuentro perdida y llena de miles de dudas.

Gracias a mis padres biológicos y no biológicos, que con la suma de sus genes dieron origen al cuerpo que soy ahora, uno que escribe, danza y existe de la manera en que lo hace.

Gracias a mis abuelos por enseñarme sobre el amor incondicional, un amor que trasciende e impregna no sólo a las personas, sino también a las cosas que elegimos hacer día con día.

Gracias a mis hermanos, que muy ajenos, no saben que sin ellos no estaría hoy aquí siquiera existiendo. Las cosas que son posibles ahora, son gracias a que aparecieron en mi vida hace muchos años haciéndome la persona más dichosa del mundo.

Gracias a Fer, Mariana, Dianita, Nao, Fanni, Daliz, simplemente por existir, mi vida ha sido más linda desde que aparecieron en ella, el hecho de que podamos acompañarnos ahora no me queda duda, ha sido una de las mejores bendiciones del universo.

Gracias Luis, por estar, por demostrarme que la vida no tiene sentido y que yo puedo construir uno donde haya mucha azúcar para los días malos y también para el café aguadito que me gusta tomar.

Gracias Ale, por tomar una lámpara y caminar conmigo por los senderos de mi cabeza y de mi corazón, por acompañarme a morirme de miedo, pero también a llenarme de valor para seguir adelante en las sonrisas y en las lágrimas.

Gracias a Josué, Mitzi, Aitza, Xochipili y Lili, aparecieron en mi vida y aunque están lejos, me han enseñado infinitas cosas que jamás olvidaré, como por ejemplo pensar que podemos crear mundos más amables para nosotros y para quienes nos rodean.

Gracias a mi comité por la paciencia, la lectura y la guía, esto ha sido un trabajo conjunto que aunque accidentado me dio la posibilidad de experienciarme dentro de la investigación.

Gracias a Paco y Juan, mis maestros de danza, sin sus clases, sin sus reflexiones, pensar este trabajo sería imposible. Un trabajo que hoy hago con todo mi esfuerzo y que termino con dignidad aunque no fuera tan fácil como parecía, pero sobre todo, entendiendo que en la vida y en la danza, las pausas son importantes.

Gracias a mis animes favoritos (porque por supuesto que me enseñaron cosas) Haikyuu y Jujutsu Kaisen, porque “no necesito cosas como los recuerdos” y siempre puedo “volar” (a mi manera claro está) y verlo como una victoria mía que puedo dedicar a todas esas personas que se han sentido pequeñas en el mundo pero que desde el fondo de sí, se expandían como el universo aunque nadie más les viera.

Gracias a mí, porque redactar esto que se lee a continuación, es uno de mis mayores logros, uno que requirió de paciencia, negociación, apoyo, amor, pero sobre todo mucha terapia y danza para creer en mí, en lo que tenía que decir y sobre todo a creer en las personas que estaban a mi lado y a quienes agradezco profundamente como lo hice unas líneas atrás.

## Introducción

El presente trabajo surge de la experiencia, ya que desde mi postura es complicado poder concebir un proceso de investigación sin una experiencia significativa de por medio que permita cuestionar lo que nos rodea. En ese sentido, sobra decir que a lo largo de la vida se tiene la posibilidad de transitar por diferentes espacios, en mi caso particular y a mi parecer posterior a una experiencia traumática y dolorosa dentro de mi formación profesional como psicóloga, me llevó a cuestionar si es que solo a través de los procesos instaurados que más tarde podría nombrar como violencia es que podía uno aprender y posteriormente convertirse en profesional.

A mi salida de la carrera me prometí no volver a pisar una escuela, sin embargo, tuve la posibilidad de conocer lugares donde se hizo presente el hecho de que podía aprenderse desde otros lugares que fueran más humanos involucrando el cuerpo y por qué no, los afectos.

Poder ligar eso solo fue posible para mí a través del arte, particularmente de lo que conozco como danza, parteaguas que me permitió ligar que el cuerpo tiene un papel fundamental dentro de las interacciones que se construyen y la manera en que se aprenden y reproducen formas establecidas de ser, de actuar y de ver el mundo. Mirar el cuerpo como un lugar de reflexión, un lugar que se encuentra en disputa constante que es nuestro, pero que a la vez los contextos reclaman como suyo, y donde también otras personas pelean por tener parte. Mirar el cuerpo como un lugar donde nacen y se conservan emociones, algunas conscientes y reprimidas producto de esas disputas y de experiencias que como la mía son tan significativas que trazan nuevas formas de ser a manera de ruptura, pero también a manera de reproducción cuando no se hace consciente lo inconsciente.

Es a través de ese camino que pude observar cómo la enseñanza de la educación artística por más subjetiva que sea no está exenta de tales prácticas, y ello es lo que me permite inferir que ninguna salvación es completamente perfecta, ningún paradigma, mirada, o forma de hacer conocimiento es la verdad absoluta, por ende al cuestionarlas y al cuestionar la realidad es que se pueden negociar situaciones y posicionarnos de manera consciente desde lo que quiero, puedo o no hacer, lo que quiero lograr, hasta donde quiero y puedo llegar y si es posible pensar en formas más humanas de enseñar y aprender que disten de los fatalismos o los idealismos utópicos que más que motivar causan desesperanza.

El presente trabajo es la suma de todo lo anterior, es un trabajo realizado por alguien formado dentro de la psicología social, que ha transitado por espacios donde hubo arte, donde hubo teoría social con miras a repensar un trayecto educativo que no ha sido solo mío, sino quizás de muchas otras personas que como profesionales desean hablar de educación, desde la que recibieron, para posibilitar otros lugares de reflexión y por qué no, construir otras realidades.

Por lo tanto, el presente proyecto recaba el resultado de toda la experiencia empírica y se centra en cómo la práctica de violencia simbólica atraviesa a los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo y cómo ello se articula construyendo interacciones (entre docentes, personal administrativo con el cual labora y estudiantes) y formas de experimentar el cuerpo, produciendo y reproduciendo una realidad al interior del campo educativo y laboral. Todo lo anterior a la luz de la teoría de Pierre Bourdieu la cual, permite hacer un análisis de las prácticas sociales de los agentes, mientras que realiza el breve recorrido que ha transitado la educación artística en México y en Hidalgo, pero también, el camino que ha llevado el cuerpo desde las miradas de Antonio Damasio, Wilhelm Reich y David Le-Breton.

## 1. Diseño de investigación

### 1.1. Planteamiento del Problema

Hablar sobre las prácticas sociales dentro del campo educativo (particularmente enfocado a los docentes) se vuelve complejo, ya que es importante tener en cuenta aspectos como el contexto, la historia, pero también el cuerpo, pues a través de fenómenos como la corporalidad y/o la corporeidad que pueden rastrearse aspectos como la historia de vida del sujeto, su contexto, la mente y los afectos, pero no solo eso sino también las prácticas de violencia que sobre él se inscriben, tomando en cuenta que es a través de éste que se puede conocer el mundo constituyendo de esta forma, interacciones, aprendizajes y trayectos.

En este sentido debido a la influencia marcada del pensamiento médico-biológico y su instauración como el saber que prima en la sociedad como bien menciona Le Breton (2016) que los análisis han priorizado a la razón, reduciendo al cuerpo a los aspectos meramente utilitarios de la vida que si bien, en primera instancia podrían no sonar relevantes a la larga generan un impacto dentro de las formas en las que se percibe la realidad y desde la cual se legitiman los discursos y las prácticas sociales a partir de aspectos como el sexo, el género y la posición social como lo plantea Esposito (2017).

Importante reconocer que es a través del cuerpo y su estudio que pueden identificarse no solo malestares físicos o la manera en la cual estos se pueden mellar para presentar mejores resultados en ámbitos académicos o laborales sino más bien, para hacer consciencia de todo aquello que construye al sujeto como refieren Ramírez-Botero y Londoño-Vázquez (2023), en particular las prácticas de violencia que recibe y que reproduce, dando como resultado una forma de posicionarse ante su existencia y su quehacer profesional. La inculcación de estos procesos es posible a través de la socialización, un fenómeno social que permite conformar el mundo del sujeto a partir de la infancia con la finalidad de insertarle dentro de una sociedad por lo tanto, la construcción de su identidad se basa en los introyectos sociales que se estarían reforzando a lo largo de su vida valiéndose siempre del lenguaje como vehículo de transmisión como bien lo explicaron Berger y Luckmann (1967) “Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo” (1967, pp. 166).

Así también esta socialización no solo es a nivel infancia sino, que a lo largo de las diversas esferas sociales como lo es el área educativa, particularmente dentro de la educación artística, un rubro que ha permanecido en cierto estatus de abandono por no ser considerada una materia de tipo útil dentro de la realidad (Tamés, 2004), sin embargo, lo interesante tiene que ver con la conjunción entre este campo educativo y el laboral dentro de la vida del docente. El permanecer en un punto intermedio donde puede vivirse desde ser un dominante o un dominado permaneciendo en cierto sentido limitado y condicionado a reproducir lo anterior de manera casi inconsciente. De esta manera las formas de experimentar-se dentro de las interacciones que se gestan, desde (en este caso) los lugares como docente-docente, docente-alumno, docente-institución, y cómo repercuten las construcciones sociales, biológicas e históricas en la manera de vivir una corporalidad dentro del cuerpo profesionalizado-docente, que se produce y re-produce dentro del campo educativo de la educación artística y dentro del campo laboral en un espacio de trabajo como el Centro de las Artes de Hidalgo.

Como se ha podrá revisar más adelante en el apartado del estado de la cuestión, existe un panorama en el cual se llevan a cabo diagnósticos o investigaciones que no mantienen una continuidad en cuanto a su proceso de intervención, generando la impresión de que la investigación en materia corporal docente y de violencia simbólica en lo educativo se encuentra en gestación por lo cual, es pertinente comentar que hace falta construir una base y una discusión sobre el tema que permita construir las posibles vías de intervención, hace falta construir un diálogo con otras disciplinas como lo son las ciencias sociales, las artes y la educación para retomar la importancia de la educación artística y del cuerpo dentro de lo académico (entre otros espacios) y las maneras en que a través de su construcción corporal se apropia del conocimiento, de la realidad y de la experiencia.

Desde esta perspectiva es necesario fomentar procesos de crítica y consciencia, de revisión de la praxis propia y de la misma institución educativa para poder resignificar el trayecto como docente y como estudiante ante la deuda de un sistema que ha mutilado al ser humano, que ha deificado la profesión y que ha deshumanizado su existencia en pos de mantener una expectativa, una imagen, pero no solo eso, sino, la reivindicación de la experiencia del sujeto que a través del cuerpo puede generar procesos de transformación, como menciona Larrosa (2009).

Por ello en el presente proyecto se habla de *Corporealidades* como una referencia a la corporeidad y/o corporalidad que se convierte en una realidad es decir, cómo los cuerpos se convierten en un fenómeno donde convergen distintas realidades día con día al experimentar el mundo y cómo todo lo que pasa por él se vuelve parte de lo que se entiende como realidad y que a su vez puede reproducirse o generar procesos de ruptura, partiendo no solo de la visión de Larrosa (2009) que habla de la experiencia que transforma sino, también del cuerpo se encuentra en constante desarrollo y por ende en construcción (Esposito, 2017).

De ahí la importancia de que este estudio traiga a discusión la recuperación de los cuerpos profesionalizados que han incorporado y re-producido prácticas de violencia simbólica que les ha hecho ver como ajenos a partir de un entramado ideológico dominante que les ha mantenido como dominados, y que en ocasiones niega su capacidad de detonar procesos reflexivos con ayuda de otras disciplinas.

Finalmente es importante mencionar que el presente trabajo busca hacer una declaración sobre la importancia de traer a discusión sobre cómo la violencia se ha instituido como un común denominador dentro de las prácticas educativas no solo de la educación artística, sino en cualquier asignatura y nivel educativo, concientizar el cómo estos discursos se entranan y se atraviesan en los cuerpos de quienes vivencian tales prácticas y de quienes las investigan deben reflexionarse y dialogarse desde la mirada de diversas disciplinas como el arte, la psicología, la educación y la sociología con el objetivo de retomar, estudiar y plantear formas de intervención que si bien estarán planteadas a largo plazo (como el caso de esta investigación) permitan encontrar caminos menos dolorosos para enseñar, aprender y acompañar.

### 1.1.1 Preguntas de investigación

- ¿Cómo se incorporan las prácticas de violencia simbólica a nivel individual hacia y desde los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo?

### Preguntas Específicas

- ¿Cuáles son las prácticas de violencia simbólica que ejerce el personal administrativo hacia los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo?
- ¿Cuáles son las prácticas de violencia simbólica que ejercen los docentes hacia los alumnos del Centro de las Artes de Hidalgo?
- ¿Cuál es la repercusión de las indeterminaciones de jugar entre dos posiciones objetivas como dominado y dominante en los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo a nivel corporal?

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo General

- Analizar cuáles son las prácticas de violencia simbólica que se incorporan hacia y desde los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar cuáles son las prácticas de violencia simbólica se ejercen por parte de los docentes hacia los alumnos del Centro de las Artes de Hidalgo.

- Describir cuáles son las prácticas de violencia simbólica se ejercen por parte del personal administrativo hacia los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo.
- Explicar cuáles son las repercusiones de las indeterminaciones de jugar entre dos posiciones objetivas como dominado y dominante en los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo a nivel corporal.

### 1.3 Supuesto Hipotético

Las prácticas de violencia simbólica ejercidas por el personal administrativo se incorporan dentro del cuerpo docente de educación artística legitimando dinámicas violentas en el aula y en las interacciones que estos generan con estudiantes y el personal administrativo a partir de la normatividad institucional.

#### 1.4 Justificación

La investigación que aquí se propone busca estudiar cómo las prácticas de violencia simbólica se encarnan en los cuerpos de los docentes de educación artística y con ello poder reflexionar sobre el peso que tiene el cuerpo dentro del desenvolvimiento del sujeto, no solo por ser una forma de contacto con el mundo sino, por estar fuertemente entrelazado con la vivencia de afectos y experiencias del mismo, la finalidad de este estudio tiene que ver con revisar los trayectos que han construido los docentes y cómo a partir de ello puede resignificarse la manera en que se posicionan dentro de un aula y también la forma en que interactúan no solo con alumnos sino con el personal de la institución donde laboran.

Como se ha mencionado anteriormente, el cuerpo, siendo una parte importante del ser humano, se encuentra presupuesto en la cotidianidad y en las interacciones con otros sujetos, es por ello que reflexionarlo y discutirlo permite profundizar sobre la forma en que se construye, atraviesa e inscribe la realidad en él. Asimismo, investigarlo puede dar pautas sobre las prácticas sociales en las que se encuentra inmerso pero también, puede dar pistas sobre cómo resignificar o dignificar sus procesos en diferentes ámbitos.

Al identificar y nombrar las prácticas de violencia que se atraviesan en los cuerpos como una forma de análisis es posible generar conocimiento y reflexión, así también, se vuelve plausible plantear la construcción de puentes hacia una práctica que permita el desarrollo de intervenciones en el campo educativo y en las demás esferas sociales, con la finalidad de cuestionar las dinámicas institucionales y aquellas que se gestan dentro de la formación profesional.

Este es un estudio que se considera viable ya que puede enriquecer el bagaje teórico desde diferentes disciplinas como la psicología social, ciencias de la educación, las artes y la sociología para pensar desde una mirada más completa cómo se están construyendo los cuerpos de docentes, estudiantes y personal administrativo dentro del campo educativo y laboral y cómo estos son resultado de un ejercicio de reproducción a partir de la inculcación de valores, creencias y saberes que se entranan en conjunto con las interacciones que se construyen en el aula y fuera de ella.

Partiendo del cuerpo se busca poder indagar cómo es que se encuentran construidos los docentes y a partir de qué lugar construyen su práctica para lo cual, esta investigación se

sustenta desde el paradigma crítico, desde la teoría de la violencia simbólica de Pierre Bourdieu, puesto que proporciona las herramientas para analizar cómo se encarnan las prácticas sociales en el cuerpo dentro de la cotidianeidad, sin embargo autores como Wilhelm Reich, André Le Breton, Antonio Damasio y Alexander Lowen facilitan el camino para poder indagar sobre el cuerpo en sí mismo, por tanto la investigación sería de tipo cualitativo, recuperando para ello elementos de lo que se conoce como grupo focal, el diario de campo y la observación participante.

La investigación pertenece a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de Estudios Sociales y Culturales en Educación, puesto que a partir del manejo de la teoría social se busca abordar procesos culturales que responden a una problemática (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH], s.f). Así mismo, dentro de los PRONACES la investigación se posiciona dentro de los rubros de Educación (Acompañamiento para el diseño de planes y programas curriculares), Cultura (Metodologías y enfoques que vinculen el entorno con significaciones simbólicas, saberes y procesos sociopolíticos) y Seguridad Humana (Violencia Estructural) (Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías, [CONAHCYT], 2021).

La dimensión explícita bajo la cual se analizará el tema es dentro del ámbito educativo no formal al interior del Centro de las Artes de Hidalgo, sin embargo, no se rechaza que tanto la educación informal como la formal puedan tener un papel implícito dentro de la investigación.

La población a trabajar son los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo, el ámbito educativo en que se desarrollan es no formal y reciben alumnos de entre siete y 60 años de edad, ello derivado de los programas de educación artística inicial y los programas especializados propuestos por el CENART (Centro Nacional de Artes) con la finalidad de acercar las artes al público en general, además, el CAH se encuentra vinculado a CECULTAH (Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo) por lo cual, nos referimos a una instancia de gobierno, de tipo descentralizado (que puede generar su propio recurso para operar) que recibe alumnos de diferentes municipios del estado de Hidalgo cuyas condiciones sociales, culturales y físicas son diversas. Este espacio se encuentra situado en el centro de la ciudad de Pachuca en el Ex-Convento de San Francisco por ello, se identifica que la problemática se desarrolla en un contexto urbano, puesto que la institución se encuentra en un

espacio que cuenta con los servicios básicos de alumbrado público, pavimentación, transporte e infraestructura.

Los docentes rondan entre los 28 y los 60 años de edad, y cabe mencionar que no todos ellos poseen una formación escolarizada dentro del área de ciencias de la educación, sino más bien, fueron formados como ejecutantes de sus áreas que posteriormente ingresaron al oficio docente.

Si bien de momento, para el proceso de la especialidad en docencia por cuestiones de tiempo se plantea una propuesta de investigación encaminada hacia un diagnóstico, a futuro a nivel maestría se plantea la posibilidad de concretar su aplicación puesto que las temáticas que emanan de este proyecto tienen la capacidad de explorarse pensando en la elaboración de intervenciones que permitan explicar de una manera más completa las realidades que coexisten de manera cotidiana (corporealidades).

## 1.5 Marco Contextual

Dentro del marco académico la presente investigación se adscribe a la LGAC de Estudios Sociales y Culturales en Educación, dado que el sustento teórico de la investigación se encuentra dentro de la teoría social (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH], s.f) de Pierre Bourdieu sobre violencia simbólica correspondiente al paradigma crítico en la cual, se retoma a la violencia simbólica como forma de construcción de los cuerpos. Así mismo, dentro de los PRONACES que plantea CONAHCYT la investigación se posiciona dentro de las categorías de Educación, Cultura y Seguridad Humana (Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías, [CONAHCYT], 2021).

La problemática se desenvuelve propiamente en el ámbito de la educación no formal sin embargo, no se descarta el hecho de que lo informal y formal tengan incidencia dentro de la formación de los docentes y su práctica.

El espacio en el cual se estaría desarrollando la investigación se encuentra en el centro de Pachuca de Soto, Hidalgo, en un edificio histórico que fungió como convento dedicado a San Francisco de Asís a mediados del siglo XX y que goza de cierto prestigio a nivel social dada su historia y su actual dedicación a las artes por lo cual, nos referimos a un espacio urbano y público, el Centro de las Artes de Hidalgo (CAH) se encuentra adscrito al CECULTAH (Consejo Estatal para la Cultura y las Artes) lo cual, lo vuelve una instancia de gobierno que al ser descentralizada puede generar sus propios recursos para operar a partir de la impartición de talleres escolarizados, libres y especializados, hecho que se consuma en 2011 a través de CENART, organismo que decide implementar los programas de educación artística inicial con una forma de trabajo interdisciplinaria con el objetivo de acercar las artes a la sociedad a costos accesibles, dando como resultado que se impartan talleres dentro de las áreas de danza, música, artes visuales y teatro (Centro Nacional de las Artes [CENART], s.f.).

Su enfoque principal son talleres libres para adultos y adolescentes y la formación escolarizada para las infancias, por lo tanto, las edades con las que trabajan son amplias siendo desde los 7 a los 60 años que a su vez provienen de diferentes municipios del estado de Hidalgo generando con ello, una amplia diversidad física, social y cultural como consecuencia de su oferta académica y de la accesibilidad en cuanto a costos.

Referente a la población docente, se cuenta con una plantilla de 80 profesores que se distribuyen entre las cuatro áreas, con edades entre los 28 y los 60 años los cuales se dividen según su forma de contratación como docentes de base y por proyecto lo cual, determina los tratos y prestaciones laborales que poseen. En su mayoría poseen una formación deficiente en docencia, misma que han complementado a partir de la experiencia empírica que han construido al formar a sus alumnos, puesto que sus carreras dan énfasis a la formación como ejecutantes de esta forma, son pocos los que cuentan con un posgrado ya que generalmente se desempeñan como artistas y docentes privados.

En este punto puede inferirse que aquellos que se inclinan hacia la ejecución, se encuentran en escenarios de precarización laboral, lo que los orilla a dedicarse a la docencia, y quienes deciden de manera propia el camino de la docencia se enfrentan a la ausencia de posgrados que se ofertan en las universidades de México, aquellos otros ofertados por el INBAL y el CENART (a manera de extensión del INBAL) se encuentran a sobre demanda debido a la accesibilidad de costos que manejan y el resto se encuentran en el extranjero en países como España, Chile y Perú.

Los docentes de cada una de las áreas que integran el centro (teatro y literatura, danza, artes visuales y música) imparten clases en la modalidad libre y escolarizada en horarios de lunes a sábado como horarios que oscilan entre las 15:00 y 21:00 horas, mismos que pueden modificarse según sean las actividades extra horario en las cuales tengan que apoyar a eventos culturales solicitados por CECULTAH.

En cuanto al personal administrativo se cuenta con 25 personas entre el coordinador del centro, coordinador académico, coordinadores de cada una de las áreas, personal de intendencia, administración, secretarías, personal de fortalecimiento académico, oficiales de policía, encargado de almacén, encargado de protección civil del inmueble, encargadas del área de limpieza, área de diseño y difusión, los cuales también poseen diferentes tipos de contratación (de confianza, de base y por honorarios) siendo estas divisiones las cuales determinan qué tipo de prestaciones poseen (vacaciones, seguro social, jubilación y aguinaldo). Otro punto importante es que generalmente aquellos que cuentan con mayor antigüedad son miembros del sindicato de trabajadores.

Así también, es importante mencionar que se conoce de manera empírica que el personal administrativo no posee formación en docencia o dentro del ramo de la educación artística, lo

ha conllevado a que los planes de trabajo y los planes de estudio que se ofertan cambien de manera continua semestre a semestre sin dar una continuidad adecuada y sin un fundamento en la enseñanza de educación artística. Su enfoque administrativo enfatiza la burocratización de los procesos académicos y el desconocimiento en materia de capacitación para los docentes dificulta la gestión a nivel interno o externo por falta de presupuesto.

Un punto importante a recalcar es que el CAH pese a ser un organismo descentralizado tiene una relación de subordinación marcada ante el CECULTAH y la Secretaría de Cultura del Estado de Hidalgo (SCEH), misma que se ha agravado con el paso de los años ya que pese a que no proporcionan recursos para solventar programas o en materia de infraestructura y salarios, los ingresos de las matrículas son controlados directamente por CECULTAH y este, en conjunto con la Secretaría de Cultura gestionan tanto contrataciones, despidos, plazas y tiempos de trabajo sin goce de sueldo de docentes y personal administrativo así como la organización de eventos culturales en relación a la agenda política de Gobierno del Estado de Hidalgo, hecho que por sí solo ya implica la práctica de violencia simbólica, puesto que a partir de las indicaciones y coacciones de los organismos antes mencionados es que se estructuran las relaciones entre los agentes del CAH. Cabe aclarar que si bien es algo a nivel simbólico no se deja de lado que se encuentre entramada con otras formas de violencia a nivel físico o social.

## 1.6 Estado de la Cuestión

El desarrollo de la presente investigación ha implicado la búsqueda de información que permita conocer los abordajes con respecto al tema ya que pueden dar pistas de las metodologías, teorías sobre las cuales se han desarrollado y sustentado las investigaciones así como, las limitantes u obstáculos que se han encontrado a lo largo de su construcción de los estudios de tal manera que se pueda comprender la pertinencia de este estudio que a continuación se desarrolla. De entrada, es importante comentar que las fuentes consultadas corresponden a motores de búsqueda como Google académico, Dialnet, Redalyc y revistas como Educare y Sinéctica, que posteriormente con ayuda de una matriz de datos de Google Sheets, se habrían de estructurar para extraer los autores más representativos, el discurso de los textos consultados, las categorías y los conceptos más relevantes en los cuales profundizar con el objetivo de generar un camino que permitiera ir formulando la propuesta de trabajo de la que aquí se da cuenta.

Se llevó a cabo una revisión de artículos de revistas dentro del área de ciencias de la educación, tesis de licenciatura, maestría y memorias de congreso; mismos que corresponden a una temporalidad de entre 2013 a 2023, cuyo lugar de origen se encuentran España y Latinoamérica.

A su vez, la mirada desde la cual problematizan el fenómeno de la corporalidad corresponde al ámbito de las ciencias sociales, tales como educación, sociología y antropología. Cabe mencionar que en su totalidad hacen crítica de la visión médica que permea los estudios sobre el cuerpo por considerarla reduccionista, pese a que existe la conciencia de que es un eje importante para poder hablar del cuerpo como mencionan Rodríguez (2020), Castillo (2020), Castro (2019), Texidor (2017) y Gaité (2015).

En cuanto a su metodología rescatan en su método el uso de la autobiografía, la narración, la encuesta, el cuestionario, la entrevista, la observación de campo y el grupo focal con el objetivo de propiciar ejercicios reflexivos que posteriormente fueron compartidos con las poblaciones que se abordaron para repensar en formas de diagnóstico e intervención.

Así mismo, solo se encontró un artículo que optara por un abordaje cuantitativo, en el cual se trabajó con cuestionarios tipo Likert para medir ejes como la satisfacción corporal, imagen corporal, hábitos de consumo de sustancias, género y sexualidad.

Finalmente, uno de los artículos consultados es el de González y Sepúlveda (2021) quien realiza un estudio documental donde comparan por un lado la producción científica en torno al cuerpo, haciendo énfasis en el lugar geográfico de la publicación y si el discurso corresponde al lado biológico o social, y por el otro los diferentes discursos teóricos desde los que se ha estado abordando el estudio del cuerpo y las corporalidades en el ámbito docente.

Los autores principales que se retoman dentro de las referencias en los trabajos de investigación para el ámbito social-corporal son Pierre Bourdieu, Marcel Mauss, David Le Breton, Maurice Merleau-Ponty, Luc Boltanski, Michel Foucault y Erving Goffman.

Para la categoría asociada a la experiencia, tanto corporal como personal resaltan autores como Joan Carles Mélich, Jorge Larrosa y Humberto Maturana.

Dentro de las menciones de género autoras como Judith Butler y Marcela Lagarde, se encuentran citadas al interior de los trabajos; y cabe resaltar que no se citan autores del ámbito de las artes como referentes teóricos, esto último bajo la inferencia de que el arte se empleó como herramienta de intervención.

En cuanto sugerencias en materia de procesos de intervención a futuro, los esfuerzos están orientados al uso de las artes, específicamente de la danza y las artes escénicas (teatro y performance), al ser consideradas con el potencial para detonar nuevas formas de entender el cuerpo, el movimiento y por ende los fenómenos propuestos como la corporalidad y la corporeidad. De la misma forma se coloca sobre la mesa la posibilidad a futuro de un rediseño dentro de la formación para el docente que posibilite la integración de la experiencia como motor transformador en el aula.

Un punto relevante dentro de la búsqueda es la cantidad de contenido que hay dirigido a indagar sobre la corporalidad de alumnos de diferentes niveles educativos (desde preescolar hasta educación superior) comparado a la bibliografía cuyo sujeto de estudio versaba sobre el docente (también de diferentes grados educativos). Generalmente dentro de ello se hace una comparativa en su desenvolvimiento dentro del aula de docentes de artes, de materias curriculares y de educación física.

Finalmente, los principales ejes que se rescatan son los siguientes: Cuerpo (cuerpo, corporalidad y corporeidad), práctica docente, experiencia (corporal y de vida) e institución (educativa y normativa).

### 1.1.1 Cuerpo, Corporalidad y Corporeidad

Con relación al tema de cuerpo Bolívar y colaboradores (2015) describen al cuerpo como una entidad física a través de la cual el sujeto conoce el mundo, y que se entrelaza con los conceptos de corporalidad y corporeidad; siendo la primera una construcción social la cual se manifiesta a partir de elementos como la postura, las actitudes y formas de comportamiento, y que además se estructura a partir de sus experiencias de vida, y la segunda, corresponde a un aspecto más simbólico, ya que hace referencia a lo que el sujeto hace con su cuerpo y con su existencia, en relación a sí mismo y a quienes le rodean, es decir, cómo el sujeto percibe su cuerpo en relación a él y en relación con otros.

Así mismo, plantea de una manera implícita el hecho de que esa tríada no es estática, es decir, está en constante cambio en función del desarrollo físico, el contexto donde la persona se encuentra inmersa y las interacciones que construye con lo que le rodea; visión que se difiere con Rodríguez (2020) que plantea corporalidad y corporeidad como un sinónimo, puesto que son concebidas como una forma de ser y estar en el mundo, y que dada su complejidad de abordaje transforma al cuerpo en un concepto polisémico según las áreas que le estudien, que puede ir desde nombrarse como un espacio, una posesión, lo que se es o incluso únicamente un ente orgánico.

Tales constructos poseen una injerencia filosófica, sociológica, biológica y antropológica desde la cual se les mira, ello sin tomar en cuenta todavía el papel que ha jugado dentro del arte.

Teixidor (2017) hace una mención interesante que en algún momento la psicología había planteado dentro de sus paradigmas psicoanalíticos y de la Gestalt, al expresar que a partir de lo vivido se construye la corporalidad, y que ésta se puede traducir en padecimientos a

nivel físico derivado del uso de mecanismos de defensa que actúan para proteger al sujeto de la realidad, y que tal reacción corresponde al desconocimiento sobre cómo enfrentar tales experiencias, y que esa es la razón por la cual se rescata de manera sutil el papel que juega la experiencia tanto corporal como personal para poder apalabrar los fenómenos del cuerpo y que diversos autores (Bolívar et. al, 2015; Villalba, 2019; Sardi, 2018 y Martínez & González, 2016) retomarían para expresar cómo el docente corporalmente se construye desde su formación y se mantiene en constante cambio conforme avanza su ejercicio como profesional.

Prats (2013) menciona que los cuerpos están atravesados por lo histórico y que a su vez, las nociones del cuerpo habrían sido desdibujadas de la historia de la sociedad restándole importancia en la esfera del desarrollo del ser humano e ignorando el hecho de que los cuerpos se construyen dentro de contextos específicos con formas específicas de comportamiento, idea que Gaité (2015) desarrolla al mencionar que lo corporal se moldea a partir de lo social y cultural, que retroalimenta un ejercicio cíclico al producir y reproducir comportamientos dentro del ámbito social.

Rodríguez (2020), siguiendo una línea discursiva similar anexa a la subjetividad dentro de la ecuación, al exponerla como un concepto se expresa desde lo corporal, colocando el cuerpo dentro de una intersección donde éste es construido por la sociedad, pero a su vez intenta retomar su carácter individual a partir de usos y modales específicos asociados a la transformación corporal en aras de la construcción del yo y que a su vez están estrechamente relacionados con la imagen corporal y la pertenencia.

Por ende, el cuerpo puede ser transformado, reparado, leído por el sujeto y por quienes le rodean; pero también puede encontrar maneras de expresarse desde la resistencia contra aquella norma institucional que busca el control y la dominación.

Salguero et al. (2023) más tarde darían un giro a las formas de intervención sobre los temas de cuerpo al estudiar el fenómeno con la mirada cuantitativa y descubrir cómo la expresión de los cuerpos en estudiantes (de nivel secundaria, preparatoria y universidad) versan sobre los roles, el sexo y la cultura, hecho que pierde su carácter transitorio con la edad, siendo la juventud y la adolescencia la etapa donde abundan sensaciones de insatisfacción corporal y

modificaciones corporales asociadas a las experiencias personales del sujeto, a las modas, a la pertenencia y al consumo de sustancias.

A su vez, la forma de intervención bajo la cual se ha trabajado deja entrever la importancia de la interacción del investigador con los sujetos, es decir, el corte cualitativo que incluya el uso de la narración como forma de reconectar con las experiencias y a su vez la posibilidad de que estas sean acompañadas de procesos dentro del ámbito de las artes, específicamente las artes escénicas y la danza como lo menciona Bolívar y sus colaboradores (2015), Teixidor (2017) y el equipo de Castro (2019). De igual forma es de gran relevancia la propuesta de un trabajo mediante una pedagogía corporal y consciente que permita una reflexión sobre los cuerpos, las corporalidades y la corporeidad de los sujetos para situarlos desde otras miradas que no respondan a los paradigmas tradicionalmente instituidos.

#### 1.1.2 El cuerpo dentro de la profesión docente

La construcción dentro de la profesión docente ha sido atravesada por diversos paradigmas a lo largo de la historia, mismos que responden a necesidades específicas dentro de sus contextos, sin embargo, muchas de ellas siguen aún vigentes pese a que los modelos educativos hayan presentado cambios considerables, hecho que Bolívar et. al (2015) rescatan al enfatizar que el docente incorpora maneras específicas de construir su cuerpo según la disciplina que lo haya formado, planteando de esta manera la posibilidad de cuestionar qué perfiles de egreso son deseables para reproducirlos en las aulas y con ello identificar a qué carrera pertenecen únicamente con el hecho observar su desenvolvimiento corporal en clase. Así pues, se habla de la profesionalización del cuerpo y no solo a nivel racional; transformando el yo, en un cuerpo-docente.

Castro, et. al (2019) explican también, la relevancia de poder ampliar la práctica docente en el aula, resignificando la educación desde lugares que no desdeñen al cuerpo y los procesos que se viven al interior de los espacios académicos. Prats (2013) ya había problematizado desde las trincheras de la enseñanza de la educación física aspectos propios de la dimensión

corporal y de la profesión docente, con la finalidad de comprender cómo estos inciden en labor educativa y en la trayectoria personal, haciendo énfasis en la escasez sobre información que hay del cuerpo y su vinculación con la docencia, ello atribuido a una institución educativa carente de un currículum que aborde y forme al docente, sin dejar de lado aspectos como la identidad y la conciencia corporal del docente dentro de la formación profesional.

Bolívar et. al (2015) por otro lado, mencionan la existencia de institucionalización del ser, exponiendo cómo las instituciones educativas proveen tanto a docentes como alumnos de regulaciones corporales, y por ello la importancia de evidenciarlas y transformarlas a partir de ejercicios que valoricen el cuerpo y la experiencia, hecho que Teixidor (2017) retoma y expande exponiendo que la mejor manera de abordar problemáticas de este tipo sea desde un aspecto social para potenciar procesos emancipatorios en la educación y en el cuerpo, coincidiendo en el punto donde la experiencia vuelva a colocarse como una forma de saber.

Avoine (2019) aterriza el punto expuesto por Teixidor empleando el uso de la narrativa autobiográfica como forma de intervención a nivel docente y alumno, rescatando los saberes experienciales para posteriormente revisarlos desde la óptica teórica, permitiendo una apropiación del conocimiento a partir de los contextos propios de cada aula entendiendo el cuerpo, las emociones y subjetividades como ejes centrales para convertir la pedagogía en un proceso encarnado y emocional que sitúa al alumno y al docente como personas importantes dentro de la enseñanza.

Salguero y colaboradores (2023), desarrollan de manera cuantitativa un proceso de investigación que concluyen con la importancia de generar procesos y espacios de sostén hacia la comunidad académica (sobre todo alumnos) para prevenir conductas de riesgo que inciden a nivel corporal como el consumo de sustancias o las modas invasivas. Así pues, no deja de posicionar de manera implícita a la institución educativa en su discurso como un organismo que forma y regula lo cual, conlleva a que el autor plantee una intervención que aborde los procesos de acompañamiento a través de la institución, más allá de fomentar la reflexión del cuerpo mismo o los ejercicios académicos donde se domina al cuerpo.

Sardi (2018), postula la importancia de las interacciones del docente con el alumno, cuestionando si realmente hay cuenta de la importancia de la corporalidad del docente y si este puede dar cuenta de la existencia del otro, o si la dinámica internada construida a través del rol permite enmascarar al docente y mantenerlo distante. Así mismo, se recobran ejes como el sexo y el género como factores importantes dentro de la construcción de la corporalidad. Martínez y González (2016) exploraron la idea de que las relaciones que el docente tiene con su cuerpo pueden tener un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, sigue teniendo peso dentro del discurso el papel de la institución que deshumaniza el cuerpo docente, siendo solo en momentos de contingencia donde se actúa de manera clara, pero a partir de discursos de productividad; por lo cual, ya para sus concepciones finales busca concientizar sobre dos aspectos, el primero dentro el ámbito humano del docente, que ha sido minimizado o deificado al punto de perder de vista que dentro del rol, sigue existiendo una persona que atraviesa procesos de vida, de enfermedad, expectativas e ideales que reproducen el perfil ideal que de no ser alcanzado provoca estados de crisis y frustración y el segundo, sobre cómo vivir los afectos en el aula de manera que el alumno se sienta sostenido y que no se infrinjan reglas de ningún tipo que dañen su integridad.

### 1.1.3 La institución educativa, un espacio que regula

Uno de los puntos más relevantes que tocan las investigaciones revisadas explica la injerencia de la institución educativa como un espacio de regulación, que lejos de propiciar el abordaje del cuerpo desde una perspectiva crítica, somete, como Prats (2013) menciona que ocurre en pro de “educar” desde el cumplimiento de la norma, reduciendo al sujeto como ente biológico, separándolo de lo cultural.

Al respecto Gaité (2015) y Rodríguez (2020) expresan que las escuelas siguen conceptualizando de manera implícita los cuerpos partiendo de visiones utilitarias y médicas encausadas a la producción, como consecuencia de cumplir con las demandas impuestas por la modernidad y sus lógicas disciplinarias. Así mismo, logra detallar cinco

aspectos bajo los que funcionan tales mecanismos, lo cuales han tenido el objetivo de ordenar y regular aquello que es funcional para la sociedad, siendo los siguientes; la creación de currículas con materias que disciplinan los cuerpos desde la mirada médica y de optimización, la reproducción de la metodología de enseñanza, las interacciones impersonales y jerárquicas entre docente y alumno, la configuración de espacios académicos específicos y bien diferenciados para cada sujeto y la optimización de los tiempos.

Todas y cada una de ellas conllevan a construir espacios con nociones estereotipadas de las corporalidades, que además fomentan la exclusión de aquellos que no cumplen la norma Avoine (2019).

Tales visiones aparecieron con la entrada del paradigma positivista y su visión biológica del cuerpo, que si bien pudo explicar la realidad de aquel contexto, queda abierta la posibilidad de que su praxis aún no desaparezca de las aulas. Díaz y Castillejos (2019) concuerdan con la idea antes expuesta y agrega que esta concepción fue heredada a partir de las visiones europeas sobre la ciencia y la razón, convirtiéndose en discursos hegemónicos y deshumanizantes que conciben al cuerpo únicamente desde lo utilitario.

Todo lo anterior está fuertemente entrelazado con la noción de que la educación existe para transmitir una forma eficiente de pensar, ser y actuar dentro del espacio social. Así pues, abundan construcciones que refuerzan la docilidad, higienización y corrección del cuerpo respaldados con ejercicios de control que sancionan y excluyen la diferencia (Rodríguez, 2020).

Con ello se aterriza el papel significativo de la institución educativa que forma, pero que también reproduce patrones hasta nuestros días; sin embargo, no se deja de lado que el cuerpo en sí mismo sigue siendo una realidad biológica de la cual es importante observar su historia, una historia que transita sobre ejercicios de vigilancia, control y una sociedad de consumo. De esta forma, partiendo de lo biológico y lo aprendido en la cultura, el sujeto es modelado por una educación que a futuro busca insertarse en la sociedad de acuerdo a la corporalidad a la que corresponda como lo mencionan Salguero y colaboradores (2023) y Rodríguez (2020).

Por ende, se repite la concepción de la institución que regula pero que también categoriza en función de cómo están contruidos los cuerpos, y que no deja de ser un ejercicio que excluye e invalida la diferencia.

Sin embargo, Sepúlveda y González (2021) hace un planteamiento importante que no solo abarca en aula, sino, que cuestiona el posicionamiento que hay dentro de la investigación para con el cuerpo, y no solo desde un punto de vista científico, sino personal de quien investiga; es decir, desde qué discursos se está produciendo ciencia para hablar de las corporalidades. ¿El cuerpo que miran los expertos de las ciencias sociales, de la educación e incluso de las artes se apalabra diferente?, ¿qué aportan los estudios de género y étnicos sobre el tema?, ¿Es posible pensar en la actualidad que ya se puede hablar de una deconstrucción de la educación que reivindique al cuerpo?

Rodríguez (2020) menciona que al ser la escuela construida sobre las bases coloniales del saber que reproducen discursos y demandas del entorno, para normar a quienes se encuentran en su interior a partir del uso del orden, hecho que se entrelaza con el surgimiento de políticas educativas en aras de la inclusión, mismas que desde su mirada, fueron empleadas para poder llegar a una mayor población y con ello instruir a la mayor cantidad de personas dentro de un deber ser civilizado con la fachada de ciudadanía. Partiendo de ello, el pensar en la resignificación del cuerpo desde la institución se encuentra lejos todavía, sin embargo, no se descarta que puedan existir ejercicios de resistencia que cuestione tales fundamentos a partir de las subjetividades y las corporalidades.

#### 1.1.4 Violencia simbólica en el campo educativo

En las investigaciones de De la Cruz Torres-Frías (2012), Ortman (2017) y Avendaño et. al. (2020) podemos encontrar cómo es que la violencia simbólica tiene parte dentro del campo educativo, su definición tiene que ver con el empleo de “formas sutiles de coerción, lo que posibilita un impacto más contundente en la percepción, apreciación y acción, antes que en el ámbito de la conciencia y de la voluntad, al hacer que la relación de dominación parezca natural” (2020, pp. 143-144) por lo cual, las interacciones son construidas a partir de una

clasificación entre dominados y dominantes que pueden traducirse en docentes de posgrado y alumnos de posgrado (De la Cruz Torres-Frías, 2012) , docentes de ingeniería y alumnos de ingeniería (Ortman, 2017) y docentes de nivel universitario y personal administrativo de la institución donde se labora (Avendaño et. al., 2020) .

Al ser considerada una práctica natural por su desconocimiento, sólo es posible hacerla consciente hasta que se reflexiona sobre la interacción (dominado-dominante) y los instrumentos empleados para mantener esa relación, por tanto, la violencia simbólica es una práctica constante dentro de todos los espacios sociales. Todo lo anterior merma a nivel psicológico-emocional a los agentes y favorecen la reproducción de ciertas disposiciones académicas como lo mencionan Avendaño et. al. (2020) y De la Cruz Torres-Frías (2012).

En cada uno de los escenarios previamente mencionados se coincide con el uso de la arbitrariedad e imposición para delimitar los contenidos que se inculcan, la forma y tiempo de ser promovidos de manera en que pueda constituirse a largo plazo en un habitus o una disposición que pueda ser reproducida, por ende, la dinámica interna del propio campo traducida en luchas de poder por la autoridad, el prestigio, la notoriedad académica, entre otras, vivida por quienes fungen como docentes son transferidas hacia los procesos de formación y por ende de los estudiantes (Avendaño et. al., 2020; De la Cruz Torres-Frías, 2012).

#### 1.1.5 La experiencia como motor de reflexión

A lo largo de las investigaciones se rescata la importancia de la experiencia como detonante de procesos reflexivos para con el cuerpo, el cuidado, la diversidad y la complejidad vivida dentro del aula, siendo estos, los ejes que propician convivencias respetuosas, la promoción de la autonomía y el cuidado para con el docente y con los alumnos, todo ello permitiendo una mejor aprehensión del conocimiento. La experiencia entonces se vuelve una forma de conocer las realidades, las vulnerabilidades, los afectos y las corporalidades que se gestan en los espacios académicos. Dan cuenta de procesos sociales complejos como la violencia, el control, la dominación, la deshumanización, pero también el goce y la posibilidad de crear formas nuevas de ser y estar dentro del aula como lo retoman Flores (2012), Castro y

colaboradores (2019), Sardi (2018), Martínez y González ((2016), Villalba (2019), Keck y Moreno (2016), Avoine (2019), Gaité (2015) y Prats (2013).

Todo lo anterior podría permitir la creación de pedagogías más sensibles, sin embargo, las limitantes existentes sobre todo a nivel institucional, generan una brecha que difícilmente podría subsanar únicamente el docente, cayendo nuevamente en colocar expectativas que lejos de ser funcionales complejicen aún más su rol.

#### 1.1.6 Posibles áreas de oportunidad-intervención

Como se ha visto hasta ahora el recorrido planteado para transitar los estudios que retoman al cuerpo son complejos y posiblemente están aún en desarrollo, al menos en el ámbito de las ciencias de la educación, sobre todo visto desde los ojos del docente y desde la institución, hecho que no excluye al alumno, sino que ayuda a mirarlo desde otras aristas.

Lo expuesto dentro de los artículos citados, no da específicamente una luz al final del túnel, pero tampoco plantea un futuro sin remedio, más bien establece un parteaguas que permita discutir y problematizar el cuerpo con miras a la profesión docente y que como han mencionado Castro y colaboradores (2019) sea partir de la reflexión que se plantee una pedagogía de lo corporal, que dignifique la experiencia corporal, la narrativa y el arte como herramientas para la transformación social y educativa.

Así pues, se coloca a discusión desde donde se instruye al docente en su labor profesional, con qué perfil corporal se construye a los egresados y para qué, desde dónde se ha problematizado el cuerpo y desde qué discurso científico se reproduce la ciencia, entendiendo la complejidad que implica trazar nuevos planes educativos ya que ninguno posee un discurso neutral y se tiene el riesgo de caer en nuevas dinámicas de legitimación como plantean Díaz y Castillejos (2019).

Gaite (2015) invita reconstruir al cuerpo desde concepciones más complejas que involucren lo histórico, cultural, social y político, el desarraigo de lo colonial y la recuperación de los ejercicios propios de cada comunidad para hablar y mover el cuerpo y que va de la mano con la propuesta de una reapropiación del cuerpo como también lo mencionan Salguero y colaboradores (2023).

Ahora bien se anexan nuevos caminos que pueden ser abordados a través de las construcciones de la corporalidad como lo es el abordaje a las diversidades y por ende a la cultura de paz y el respeto a la diferencia, a las relaciones de poder al interior de las instituciones, el plantear posturas holísticas que integren no solo lo cognitivo, sino lo corporal y lo emocional, el cómo se encarnan los aprendizajes de docentes y alumnos, y las expectativas que surgen al rededor del docente y como se logran experimentar a través de la corporalidad.

Dar peso a las ciencias sociales y la educación para incluir objetos de estudio que quizá en un inicio es complejo de imaginar cómo lo mencionan Sepúlveda y González (2021), implica también construir nuevos discursos desde donde los actores sociales y educativos puedan nombrarse, sentirse y pensarse y que pueden tener una resonancia en esferas incluso institucionales o políticas.

#### 1.1.7 Discusiones

Uno de los principales temas a retomar parte de establecer si corporalidad y corporeidad pueden emplearse como sinónimo y a lo largo de las investigaciones consultadas podemos encontrar como cada autor lo aborda de manera diferente, sin embargo para los fines que competen al proyecto aquí desarrollado se manejarán ambos conceptos de manera independiente, es decir corporalidad como una construcción del cuerpo a partir de lo social (Pons & Mc. Manus, 2018) y corporeidad entendida como un cuerpo construido a partir de la experiencia subjetiva de los sujetos (Le-Breton, 2016) ya que no puede concebirse un cuerpo ajeno a la experiencia y por ende también a los afectos, de ahí surge la importancia

de incorporar en el discurso pedagógico el cuerpo no solo visto desde el saber biomédico y únicamente contemplando al alumno, sino también del docente y al personal administrativo que se desempeña dentro de la institución, partiendo del entendimiento de que estos actores comparten un espacio físico al interior del aula y de la institución misma pero al mismo tiempo sus realidades, trayectorias de vida, experiencias y formas de opresión dentro y fuera de la institución son distintas.

También es necesario enunciar las prácticas de violencia dentro del ámbito educativo que se viven y ejercen como alumno, pero también como docente, entendiendo que es a partir de estas experiencias que se construyen formas de entender, producir y reproducir interacciones, saberes y cuerpos, cuyos valores y formas de ver la vida estarán impregnando un campo educativo pero también un contexto social por ello, pensar en generar nuevas pedagogías a partir del diálogo con otras disciplinas como la sociología, la psicología y las artes requiere de realizar un proceso reflexivo que permita visibilizar las prácticas y los discursos que se producen y reproducen, con la finalidad de construir nuevos caminos menos deshumanizantes para el docente y el alumno a partir de un análisis propio, de las estructuras de las instituciones y de la educación misma.

El punto anterior se relaciona con la necesidad de realizar un mayor número de investigaciones y por ende de intervenciones que den luz a aquellos sucesos y que nombren aquellas prácticas que no se observan con facilidad. De igual manera, habrá que formular discursos incluyentes hacia las experiencias y afectos de los actores principales del problema, sin dejar de lado la implicación social, emocional, corporal y personal del investigador a partir de la cual se difunden.

Las ciencias de la educación y por ende la docencia no son una rama del conocimiento que deba ser ajena a nombrar cosas que no hayan sido nombradas con anterioridad dentro de sus campos de conocimiento y de su discurso, ya el bagaje teórico revisado explica cómo el cuerpo (y la corporalidad y corporeidad) son formas de existir en el mundo, la violencia simbólica y la experiencia son parte importante de los procesos de enseñanza. Dignificar los procesos y resignificarlos en cada espacio transitado se vuelve una labor que se construye de manera cotidiana no solo desde la ciencia, sino desde el actuar personal y profesional. Desarraigar los discursos de invalidación y exclusión evidenciando cómo es que se han construido las interacciones y los saberes al interior de un aula y de una

institución debe partir de reflexionar y direccionar las prácticas personales y profesionales, lo cual también implica dejar de deificar y minimizar al docente, retornándole a su carácter humano que atraviesa procesos de vida, que le repercuten en lo emocional, lo racional y lo corporal.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Violencia simbólica

Hablar de violencia simbólica implica poder recapitular la raíz etimológica de la palabra violencia la cual se deriva del latín *vis* (fuerza) y *latus* (llevar o transportar) por ello, el concepto se refiere a un comportamiento deliberado que implica ejercer fuerza sobre algo o alguien en contra de su voluntad, es decir, moverlo del estado natural en que se encuentra.

La violencia es específicamente humana, y esta puede ser mostrada de manera explícita o implícita con la finalidad de obtener aquello que se no consiente de manera libre (Blair, 2009).

Partiendo de ello, Pierre Bourdieu en la década de los setenta describe el concepto de *violencia simbólica*, el cuál está definido como aquella fuerza que se encuentra socialmente legitimada, es arbitraria e implica imponer formas de comprender el mundo sobre otros, todo lo anterior a partir del desconocimiento: “La violencia simbólica, entonces, se sustenta en el poder simbólico, y por ello, circula en las luchas por el poder simbólico [...] Por lo tanto genera una adhesión a ella por parte de los dominados” (Bourdieu & Wacquant, 1992 citado en Gutiérrez, 2008).

Es en el libro de *La Reproducción* donde Bourdieu y Passeron partiendo del concepto de violencia simbólica expresan el concepto de *acción pedagógica* (definida como la acción de transmitir conocimiento sobre otros a partir de lo que es permitido por una autoridad pedagógica que avale la forma de enseñar y que esta (no únicamente aplicable a la escuela) conlleva la práctica de violencia simbólica, ya que inculca formas particulares de ver el mundo a partir de la visión de una clase dominante valiéndose de la coacción y la ignorancia (1997, pp. 53) y al hacerlo durante periodos largos de tiempo se puede generar un *habitus* (disposiciones de actuar, valorar, sentir y percibir) que posteriormente serán reproducidos dentro de los *campos* (lugares donde interactúan los agentes a partir de la posiciones que tienen como dominados o dominantes con base en su capital o atributos acumulados) (Gutiérrez, 2004) perpetuando las relaciones y condiciones establecidas entre

clases (conjuntos de agentes que poseen los mismos atributos en comparación con otros) (Bourdieu, 1979). El medio para lograr este cometido es a través de la comunicación.

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación) (Bourdieu & Passeron, 1997, pp. 46).

Es aquí donde el cuerpo tiene un papel fundamental ya que los aprendizajes anclados como *habitus* no se dan únicamente de manera cognitiva sino que se articulan en el cuerpo por ello, la reproducción no se da únicamente en el discurso sino que se constituye de manera tangible en el mundo material al moverse, hablar, caminar, pensar y sentir y puede o no llevarse a cabo de manera consciente:

El *habitus* es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. En este sentido, puede decirse que el *habitus* es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación (Gutiérrez, 2008, pp. 69).

Ahora bien, ese *habitus* no es únicamente algo que se construya dentro de un aula, sino algo que se va elaborado conforme pasa el tiempo a partir de los diferentes campos donde los agentes se desarrollan. Sin embargo una parte importante del *habitus* es que pese a que es algo aprendido, no quiere decir en ningún sentido que este no pueda presentar una ruptura a través de procesos de análisis y reflexión que permitan gestar otras posibilidades de actuar:

El *habitus* constituye un sistema de disposiciones duraderas, pero no inmutables. El encontrarse enfrentado a situaciones nuevas, en el contexto de condiciones objetivas diferentes a aquéllas que constituyeron la instancia de formación de los *habitus*, presentan al agente social instancias que posibilitan la reformulación de sus

disposiciones [...] otra manera de introducir el cambios en los habitus es pensable a través de un proceso de autosocioanálisis, mediante el cual el agente social pueda explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello, tomar distancias respecto a esas disposiciones (Bourdieu & Waqcant, 1992 en Gutiérrez, 2008).

Por tanto, el *habitus* es la historia del agente encarnada en su cuerpo y refleja todo lo que es posible o no hacer dentro de la sociedad en la que un agente se encuentra inmerso (Bourdieu, 1980 en Gutiérrez, 2008), así también tiene la facultad de convertirse en moneda de cambio o de juego según sea el campo en el que el agente se desarrolla. otro de los conceptos necesarios para poder entender en funcionamiento de la violencia simbólica tiene que ver con *clase*, cuando Bourdieu habla de este concepto, se refiere a ella no en un sentido económico, sino como un conjunto de agentes que tienen condiciones similares e imponen condicionamientos específicos a través de ciertos sistemas que dan como resultado prácticas específicas y que poseen a su vez propiedades comunes a nivel material o de poder o en forma de *habitus* (Bourdieu, 1979 en Gutiérrez, 2008).

Por ello para hablar de violencia simbólica, se requiere retomar los conceptos anteriormente mencionados que son *habitus*, *campo* y *capital*, ya que estos permiten a un agente pertenecer a una *clase*, y apropiarse de las posibilidades objetivas, es decir, apropiarse de ciertas cosas del mundo material (hablando de posesión a nivel simbólico) y con ello dictar las relaciones de fuerza (lo que puedo tener, a lo que puedo acceder y lo que no) lo que produce y reproduce ciertas disposiciones (Gutiérrez, 2004) y por ende posibilita analizar las prácticas sociales que se desarrollan dentro de cada campo.

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria. Lo que se ha construido como cultura no es algo dado por naturaleza, lo hemos construido caprichosamente nosotros (Bourdieu & Passeron, 1997, pp. 55)

Por tanto, los significados que hemos construido y que dan sentido a nuestra existencia como el caso de la cultura son resultado de esas prácticas sociales y de sus relaciones, lo que conlleva a considerar que la historia es solo de una manera en específico, naturalizando esos significados y olvidando lo subjetivo de la experiencia al creer de manera ciega sin cuestionar el porqué de ese orden es la regla básica para poder ingresar dentro de estos intercambios de los cuales los agentes siempre querrán ser partícipes sean conscientes o no de ello puesto que es la forma en que está organizada la sociedad, incluso si no se hace de esta forma o se hace desde otro lugar ya se está partiendo desde una concepción de que existe un intercambio primigenio establecido que puede ser reproducido por otros, por ende siempre habrá un ejercicio de inculcación.

Pensar en otras maneras de desenvolverse dentro de los campos se vuelve inconcebible ya que no se percibe como “natural” lo que genera que sea más sencillo aceptar y reproducir lo que ya está dado. Esto no quiere decir que educar es necesariamente malo o que ejercer poder sobre otro lo sea, más bien es necesario revisar qué es lo que se enseña, para qué o para quién, a su vez tampoco quiere decir que la violencia simbólica sea exclusiva de un contexto, ya que de hecho está presente en todas las relaciones que construyen al interior de los campos: “Pensar que no hay violencia simbólica en ello sería falso, se enmascara con los discursos de las pedagogías libres o enseñanzas no dirigidas y lo vivimos como legítimo [...] refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (Bourdieu & Passeron, 1997, pp. 53)

Por lo cual, dentro del contexto que se analiza en el presente proyecto, el cuerpo del docente de educación artística se construye de una manera específica a partir de prácticas de violencia simbólica ejercidas desde su formación y trayecto de vida, pero también desde su posición como docente, las cuales al encarnarse son su moneda de juego en los campos educativo y laboral influyendo en las relaciones que el docente genera en su interior, por tanto, pensar en violencia simbólica es pensar en *habitus* y ello es pensar en el cuerpo de un otro atravesado por una serie de hechos sociales y contextuales que le permiten estar en un aula y posicionarse en la misma y reproducir aquello que le ha sido inculcado convirtiéndolo en un hecho objetivo (material-tangible) y subjetivo a partir de su experiencia, *clase* pueden ser alumnos, docentes y personal administrativo de una

institución, pero a su vez, estos pueden estar divididos en subclases partiendo de condiciones específicas, por ejemplo el tipo de contratación (en el caso de los docentes y personal administrativo), el tipo de modalidad en que estudian (en el caso de los alumnos). Bajo esa lógica el docente se encuentra situado en medio, entre el administrativo-institución y el alumno, no pudiendo dejar de lado su carga contextual y el *habitus* aprendido. Pretender que se lleva a cabo un proceso de comunicación dentro de esa relación da la ilusión de que no se ejerce esa imposición, aunado a la relación jerárquica y de autoridad, da como resultado la legitimación, es por ello que no resulta difícil de pensar que existe un vínculo entre lo que es pensable e impensable hacer y las construcciones del cuerpo, las emociones y el deseo (mismas que se retomarán más adelante en el apartado de cuerpo), las cuales, pueden verse interceptadas por los procesos de inculcación generando ideas y formas de dominación:

Existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social —especialmente entre dominantes y dominados en los diferentes campos— y los principios de visión y de división que los agentes les aplican (Bourdieu & Wacqant, 1988, pp. 7).

## 2.2 Enseñanza de la Educación Artística

Para comenzar a definir qué es la educación artística habrá que cuestionarnos primero que es arte y como ha sido la historia que le ha construido. En cuanto a la definición la palabra arte está relacionada a los vocablos tanto griegos (tekné) como del latín (ars) que hablan de la existencia de una técnica y de una habilidad, por su parte, la RAE menciona además de ser la capacidad o habilidad para hacer algo, es una actividad meramente humana y que plasma una interpretación de la realidad o aquello que es producto de la imaginación a través de recursos lingüísticos, sonoros o plásticos, por lo cual, podemos inferir que el arte es un reflejo de lo cultural, que permite la construcción de interacciones y cohesión social.

En cuanto a su historia, las culturas antiguas veían el arte como una exaltación de lo humano y una expresión del alma, visión que posteriormente fue reemplazada durante la edad media donde el arte fue empleado únicamente al servicio de la iglesia y con el uso estricto del anonimato, en contraste con el renacimiento donde el artista toma un papel más activo, de culto e incluso como poseedor de inspiración divina. Con el paso de los años se crean las primeras academias en Europa donde se enseñaba arte, generando de esta forma planes de trabajo específicos para quienes quisieran formarse como artistas, esto con un enfoque importante hacia la técnica, comenzando a instituir aquello que es considerado arte, los cánones que este debe seguir, la manera de enseñarlo, la manera de aprenderlo y no solo eso, sino que se refuerza la idea de que solo personas con talento excepcional pueden lograr hacer la aplicación de tales conocimientos (Godínez, 2007).

Uno de los puntos interesantes sobre el arte, ha sido la asociación que esta tiene con el mundo emocional de los sujetos es decir, con la subjetividad, por ende, a lo largo del tiempo al menos en la sociedad occidental el arte fue demeritado pensando en la jerarquía que hay entre cuerpo, pensamiento y emoción producto del auge que tuvieron las ciencias exactas al contribuir directamente al mundo material, este hecho dificultó que ésta pudiese consagrarse con un papel más representativo en la sociedad, además, de que su enseñanza dependía de la situación política o contextual del entorno generando que no existiera una secuencia o una visión única para su enseñanza (Godínez, 2007).

México no fue la excepción, ya que la enseñanza de las artes estuvo subordinada a los intereses políticos de la época además de la construcción social que permeó posterior a la conquista instaurando la idea de que el arte que es valioso es aquel que viene del extranjero, esto sumado a las prohibiciones que generó la iglesia hacia disciplinas como la danza o el teatro por considerar que estas rompían con el orden establecido generaron clasificaciones sobre el arte a partir de lo que está permitido y el que no, así como el arte que era fino y el que era popular (Tamés, 2004).

Cuando comienzan a surgir las primeras academias de arte estas se enfrentaron a la ausencia de docentes capacitados para la enseñanza de la misma y un desinterés por parte de la sociedad con respecto a su aprendizaje, situación que intentó modificarse durante la reforma al intentar legislar políticas donde la educación artística se convirtiera en una enseñanza obligatoria en las escuelas públicas, sin embargo, a largo plazo fueron iniciativas que no obtuvieron resultados favorables ya que no se contaba con apoyo económico por parte del estado, lo cual derivó en que la formación artística siguiera estando apoyada únicamente por la iniciativa privada y cargando con un gran rezago en su enseñanza de por medio. No así, con el surgimiento de escuelas que enfocaron el arte hacia cuestiones de tipo técnico como el diseño y la arquitectura, es decir, no a la expresión pero sí hacia lo que es funcional a nivel social (Tamés, 2004).

A partir de aquí podemos inferir que en el contexto de México las prioridades a nivel sociedad y a nivel educación eran otras, lo que ocasionó que se reforzara la idea de que la educación artística era un privilegio.

Con el surgimiento del muralismo comienzan a fomentarse formas de expresión que apremiaban la creatividad sobre la técnica no solo en la pintura sino en la danza y se vuelve de suma importancia fomentar el espíritu revolucionario y nacionalista plasmado a partir de la misma cultura mexicana y no desde lo extranjero. Este auge no fue duradero ya que con el paso del tiempo comenzó a haber nuevamente recortes presupuestales a nivel educativo, removiendo de nueva cuenta la enseñanza de la educación artística, lo que detona la construcción del INBAL (Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura) con la finalidad de ofrecer talleres, licenciaturas y formación a nivel bachillerato versadas en el arte; cosa

que resultó infructuosa ya que al ser una institución que dependía del recurso del estado y de las disposiciones de la SEP mermó su calidad de enseñanza, al hacer evidente la carencia de infraestructura, recursos, docentes calificados, capacitaciones para docentes, planes de estudio adecuados para la enseñanza no pudieron ser solventados (Tamés, 2004).

Pero no solo eso, la falta de formación docente a nivel investigación como consecuencia de una formación hacia la ejecución, las pocas ofertas educativas, la precarización laboral, los bajos salarios, las construcciones sociales sobre el arte en comparación con otras ciencias reforzaron que su existencia se mantuviera en estado de abandono.

Todo lo anterior desemboca en que el INBAL se convirtiera en una institución descentralizada con la finalidad de poder generar su propio recurso y sus propios planes de trabajo contribuyendo de esta manera a la creación del CENART (Centro Nacional de las Artes) una institución que funge como apoyo al INBAL para proporcionar educación artística y capacitaciones especializadas en materia de las artes en diferentes estados del país (INBAL, s.f).

## 2.2.1 Enseñanza de la Educación Artística en Hidalgo

### 2.2.2.1 Centro de las Artes de Hidalgo

En Hidalgo la formación no profesional en educación artística ha recaído en el Centro de las Artes de Hidalgo, una institución que tiene lugar en el que fuera el Convento de San Francisco, y que pasaría por ser la Escuela de Minas, Cuartel General, Cárcel General, Cárcel Municipal y Hospital Civil, hasta que en 1950, se remodelaron las instalaciones que actualmente alojan las actividades de la enseñanza artística (CENART, s.f).

Los programas educativos que tienen lugar en el CAH surgen a partir de un programa piloto del CENART como una extensión de los planes y programas que formuló el INBAL para fomentar el aprendizaje de Educación Artística Inicial a costos accesibles, es decir, la creación de una modalidad escolarizada en Artes Visuales, Danza, Teatro y Música para infancias y adolescentes, y las modalidades libre y especializada para adultos, las cuales no poseen una secuencia en cuanto a currícula académica. Estos programas han tenido una

vigencia de 20 años, lo que ha generado ingresos de aproximadamente 600 alumnos por semestre en suma entre las modalidades previamente mencionadas.

Otro punto importante a mencionar es que el CAH es un organismo descentralizado, por lo cual, no cuenta con subsidio del gobierno, siendo de esta forma una institución que produce su propio recurso para sostenerse, pero que al mismo tiempo rinde cuentas y realiza actividades culturales por indicación del CECULTAH (Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo) y la Secretaría de Cultura del Estado de Hidalgo.

Cabe mencionar que con los cambios de gobierno los planes y programas han estado faltos de continuidad al punto de perder las certificaciones del INBAL por la falta de capacitación docente en materia educativa y en materia artística a raíz del bajo presupuesto con el que se maneja lo que contribuye a la precarización las condiciones laborales de los docentes.

En cuanto a capacitación docente en el CAH se tiene registro de que la última data de 2004 en las “Guías didácticas para los talleres artísticos municipales” donde se pueden encontrar planeaciones para cada área de los talleres que se llevan a cabo, mismas fundamentan su práctica en los lineamientos de la UNESCO en materia de educación artística. Estas guías incluyen objetivos, fichas descriptivas donde el docente debe describir a sus estudiantes, generalidades de los talleres, forma de evaluar, recursos, bibliografía situada desde un paradigma de enseñanza constructivista y un anexo a manera de diario de campo que supone debe ser un apoyo donde el docente pueda anotar sus observaciones (CECULTAH, 2004).

En cuanto a extensión el CAH posee una serie de centros regionales en las áreas de Real del Monte, Emiliano Zapata, Huasteca, Huichapan, Tepeapulco, Valle del Mezquital Zacualtipán y Zimapán con lo cuales coordina talleres y proyectos de educación artística inicial, libre y especializada, así como la rama de música para el pueblo donde se ofertan los programas de banda sinfónica, orquesta sinfónica, ensamble de jazz y conjuntos corales (infantil y juvenil).

A partir del año 2004, la dirección de educación artística del CECULTAH mantiene un programa de talleres artísticos municipales, cuyos objetivos son capacitar cuadros docentes, facilitar materiales, y brindar lineamientos pedagógicos y asesoría

permanente para el desarrollo de programas de iniciación artística en los municipios (CECULTAH, 2004, pp. 7).

Actualmente el CAH se mantiene en la preferencia del público por sus costos accesibles, su ubicación geográfica y la reputación con la que cuenta a partir de los programas del INBAL.

En este punto el panorama de la educación artística abre la reflexión acerca de diversos puntos comenzando por la división que se ha hecho históricamente sobre las artes y las bellas artes hecho que está dado a partir de su uso y valor de acuerdo a las circunstancias sociales, culturales e históricas del momento de la producción y el consumo (Godínez, 2007), que si bien propiamente no existe diferenciación entre una y otra, hay un valor simbólico asociado a cada una de ellas y es a partir de ese valor que se construye no solo su consumo, sino su enseñanza, lo que nos lleva a formular cuestionar partir de qué tipo de arte se construyen los planes de enseñanza de la educación artística pero también, la formación de los docentes a nivel licenciatura y a nivel posgrado.

Otra de las interrogantes tiene que ver con la valoración de la educación artística en etapas específicas del ser humano es decir, su aprendizaje es validado socialmente en edades tempranas, no así en la adultez y a partir de ello cómo es que su enseñanza se volvió un proceso centrado en la imposición y no en la exploración.

Uno de los puntos a rescatar tiene que ver con las condiciones laborales y académicas de quienes imparten educación artística, es decir, si el docente que enseña es una persona formada en alguna de las ramas del arte, si tiene alguna formación en educación artística.

A nivel social la reflexión va en función de cuestionar cómo es que las escuelas de arte, los artistas o docentes de arte no tienen un valor dentro del campo laboral sino a partir de la aceptación de la vocación como forma de precarización laboral y cómo es que esas formaciones como ejecutantes limitan una formación en docencia y una forma de enseñanza.

¿Qué tipo de condiciones o capital implica poder acceder a un posgrado en la enseñanza de la educación artística (ya sea nivel nacional o internacional)? ¿Qué ocurre con la enseñanza de la educación artística en las escuelas públicas y privadas? ¿Cuál es la concepción del arte

a nivel profesionalizante, a nivel experiencial bajo la cuál se forman los docentes de educación artística?, y a partir de cuál de ellas es que se cultiva el aprecio por el dolor y la dificultad.

¿Por qué se justifica la educación artística como medio para conseguir un capital informacional aplicable en otros campos, en lugar de mirarse como una materia que en sí tiene su propia finalidad? ¿Qué pasa con la educación artística como manifestación de lo social, crítico, experiencial o terapéutico? ¿Lo que se enseña en las aulas es educación artística, o se busca la reproducción de lo que socialmente se entiende como arte?

Si bien, son cuestionamientos que bailan entre lo social, lo educativo y lo laboral, no deja de existir un abandono en cuanto a condiciones materiales se refiere en la enseñanza de la educación artística, no solo en Hidalgo, sino en México. Tampoco se puede dejar de lado que el arte se transforma en educación artística cuando se considera adecuado para ciertos fines reproducirla y que el arte y por ende la educación artística son una forma de capital informacional a nivel conocimiento, a nivel objeto.

Por ello, reflexionar sobre la práctica docente en este rubro se vuelve un ejercicio complejo aunado a las condiciones descritas a lo largo del presente subtema, tomando en cuenta cómo todo ello se atraviesa a nivel corporal y que dentro de todo ese proceso existe la práctica de una violencia simbólica.

## 2.3 Cuerpo

El cuerpo es definido según la RAE como aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos y como un conjunto de los sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo, sin embargo, en ambos casos no se refiere específicamente al cuerpo humano por lo cual, al buscar el adjetivo de humano, nos encontramos con lo siguiente: “que tiene naturaleza de hombre-ser racional” por lo tanto, podemos integrar que el cuerpo es algo limitado y orgánico de un ser racional, hecho que nos lleva a pensar en una noción dual es decir, mente-cuerpo y que a su vez están priorizados de forma jerárquica es decir, el cuerpo visceral que siente está subordinado a la mente que lleva a cabo los procesos asociados a las ideas. En sentido sencillo somos una estructura formada por células cuyas funciones específicas son necesarias para mantener la vida, somos un cuerpo que piensa (Barnsley, 2013).

Filósofos de la antigua Grecia como Platón, Aristóteles, entre otros, desarrollaron todo un pensamiento en función de un cuerpo recipiente del alma, situación que a su vez permaneció con el paso de los años hasta la edad media con la dicotomía religiosa de cuerpo-espíritu, un cuerpo lleno de pasiones mundanas que debe ser reprimido para alcanzar las virtudes del espíritu (Barnsley, 2013).

Más tarde filósofos como Descartes, Spinoza o Kant desarrollan una serie de pensamientos sobre el cuerpo y la mente, si hay alguna clase de jerarquía entre ellos o si son simplemente dos partes de la misma cosa: el ser humano. Sin embargo, el mayor cambio que se dio al concepto de cuerpo devino con el desarrollo industrial, hecho que Laban (1975) (1984) y Barnsley (2013) plantearon dentro de sus libros, cómo la visión dualista se transformó en una mentalidad mecanicista donde el cuerpo se convirtió en una herramienta desprovista de toda humanidad y creatividad con la finalidad de responder a una demanda:

La poca conciencia y el poco entendimiento, arraigo e interés corporal que tenemos hoy en día son sintomáticos y simbólicos de las sociedades en donde nos desenvolvemos [...] parece que históricamente el cuerpo ha sido utilizado más en el

rol de receptor, reflejando constantemente los efectos de las fuerzas socio-político-ideológicas impregnadas en él. Sus capacidades para interpretar y generar la vida han sido delimitadas por los territorios impuestos políticamente. (Barnsley, 2013, pp. 34).

Aunado a ello, el cuerpo se volvió un territorio racializado, jerarquizado, castigado, separado por género y clase otorgando así un capital simbólico, brechas que con los avances industriales y del arte se fueron ampliando, hasta convertirse en lo que conocemos hoy en día, el cuerpo como una moneda de intercambio que nos permite o no acceder a ciertos espacios y privilegios sociales.

### 2.3.1 Corporalidad y Corporeidad

En cuanto a la corporalidad y corporeidad son términos que se han empleado como sinónimo según sea la persona que emplee el concepto, para fines del proyecto se ha optado por separarlos para darles a cada uno de ellos su propio espacio.

Para Alba Pons Rabasa, la corporalidad es algo que se ha construido a partir de un mandato social el cual, se encuentra atravesado por el poder, el género, la racialización, la clase social, la sexualidad, edad, religiosidad y capacidades corporales (2018, pp. 36) por lo tanto, el contexto produce un tipo específico de corporalidad así como actividades específicas para cada cuerpo, esa corporalidad se convierte en capital, por ende hay cuerpos válidos solo en ciertos espacios.

Por otro lado, la corporeidad responde a un aspecto más subjetivo, es decir, como el agente vive su cuerpo a partir de las experiencias cotidianas. Se habla entonces de un cuerpo-experiencia que logra contactar con el mundo a través de los sentidos y lo que nos rodea, pero que también se construye a partir de ello.

Es aquí donde Merleau-Ponty introduce la visión del cuerpo encarnado, uno que transporta intenciones y que está en condición de vivido, puesto que es a través de este que el sujeto puede contactar con el exterior. La corporeidad va más allá del dualismo y se transforma en una experiencia (Molina, 2021).

En este sentido Bourdieu pese a retomar el cuerpo dentro de su teoría, no se detiene en estos conceptos, pudiendo inferir que ambos ya están abarcados dentro del *habitus* al ser un conjunto de predisposiciones interiorizadas (Gutiérrez, 2004), aunque cabe decir que no se puede dejar de lado que al englobarlos ambos en un mismo concepto puede considerarse como una forma de limitación del mismo y que se enmarca una posición distante que quita peso a la experiencia subjetiva de los agentes.

Por todo lo anterior es imperativo mirar distintas ópticas con respecto al cuerpo para poder analizar cómo este se construye y cómo van incorporando las interacciones, experiencias y dinámicas sociales como se expresa a continuación.

### 2.3.2 El cuerpo como ente biológico

Pensar en el cuerpo como ente biológico es mirarlo como una maquinaria compleja que está compuesta por sistemas, tejidos y órganos, mismos que pueden presentar desperfectos como lesiones o enfermedades y por ende, requerir de la intervención de un otro que pueda resolverlos desde una visión médica, de igual forma, desde esta visión el comportamiento humano (traducido en pulsiones o motivaciones) es resultado de una serie de instintos que se han pulido a través del tiempo con la selección natural.

Darwin plantea el concepto de variabilidad indeterminada, misma que hace posible que las variaciones en los *habitus*, aunque correspondan a estructuras semejantes incorporadas, se puedan entender como las innumerables particularidades pequeñas que distinguen a los individuos de la misma especie y que no pueden explicarse por herencia, ni de sus padres, ni de ningún antecesor más remoto (Esposito, 2017, pp. 119).

Desde esta lógica el ser humano existe a partir de complejos procesos de adaptación acaecidos durante su incorporación a un contexto específico (social) y a la manera aleatoria en que fue colocado dentro de un entorno físico particular. La suma de estas particularidades se articula y da como resultado que el sujeto tenga ventajas sobre otro

dentro del proceso de selección natural, situación que conlleva a que a través de la reproducción se transmitan esos genes “favorecidos” a otras generaciones (Esposito, 2017). Por ello, que pensar en corporeidad y corporalidad desde esta lente no es una experiencia subjetiva o social, sino más bien procesos que se han constituido con el paso de los años a partir de aquello que dictan los genes y no tanto la cultura por ende, la relación con el mundo no es social si no un conjunto de relaciones evolutivas que han garantizado la supervivencia, teniendo los sentidos un papel importante dentro humano ya que a través de ellos es que se puede interactuar con el mundo.

Antonio Damasio explica a continuación la manera en que el cuerpo se articula con el cerebro y constituyen de esta manera un proceso relacional complejo:

Mente y cuerpo son procesos paralelos y mutuamente correlacionados, que se imitan el uno al otro en cada encrucijada, como dos caras de la misma moneda. Que en lo más profundo de estos fenómenos paralelos existe un mecanismo para representar los acontecimientos corporales en la mente. Que a pesar de que mente y cuerpo se encuentren en igualdad de condiciones, en la medida en que son manifiestas al receptor, existe una asimetría en el mecanismo que subyace a estos fenómenos. El cuerpo modela los contenidos de la mente más de lo que la mente hace con los del cuerpo, aunque los procesos mentales tengan su réplica en procesos corporales en una medida considerable. Por otra parte, las ideas en la mente pueden duplicarse unas sobre otras, que es algo que el cuerpo no puede hacer” (Damasio, 2008 citado en Martínez, 2016).

Con base en lo anterior se puede entender que el cuerpo emite señales hacia el cerebro a partir de los sentidos y los envía para ser procesados, generando que tanto cuerpo como cerebro puedan interactuar con el ambiente y así proporcionar la información requerida para que el sujeto pueda adaptarse a situaciones concretas. Estos son mecanismos aprendidos ya que, a partir de las disposiciones biológicas del sujeto al nacer se construyen una serie herramientas que facilitan su incorporación a una sociedad específica y de esta

forma, entender el mundo. Todo lo anterior a partir del lenguaje (Damasio, 2008 en Llacuna-Morera & Guardia-Olmos, 2015).

Entonces, el cuerpo es el vehículo que transporta los estímulos para ser convertidos en imágenes mentales que posteriormente a través del lenguaje cobran un sentido haciendo posible el pensamiento y el entendimiento de la realidad circundante. Esto sitúa al cuerpo en un lugar de mayor importancia, aunque aún subordinado al cerebro ya que este presenta está constituido de manera más compleja:

El cerebro posee circuitos neurales innatos, cuyos patrones de actividad, asistidos por procesos bioquímicos corporales, controlan de manera confiable reflejos, pulsiones e instintos y de este modo aseguran que se implementen adecuadamente la respiración y la alimentación (Damasio, 1996, pp. 178).

Básicamente a través del cerebro es posible llevar a cabo la regulación de pulsiones e instintos (dependiendo la misión que estos tengan), desde evitar la destrucción por parte de depredadores mediante conductas de lucha o de huida, garantizar la continuación de los genes del individuo (mediante la conducta sexual y la protección de las crías) o aquellos relativos a la regulación ambiental (como la búsqueda de temperaturas adecuadas) (Damasio, 1996). Por ende, es importante que el cuerpo “no falle” o enferme, pues esto implicaría un desbalance que modificaría la percepción del entorno, al enviar estímulos que no son los adecuados y con ello generar la aparición de emociones o respuestas no aptas socialmente.

Sería perjudicial permitir que se alteraran significativamente las disposiciones que controlan los procesos biológicos básicos. Un cambio importante conllevaría el riesgo de una disfunción mayor en variados sistemas de órganos y la posibilidad de enfermedad e incluso de muerte (Damasio, 1996, pp.179).

De esta manera para la perspectiva médico-biológica lo “peor” que puede pasar es que el cuerpo enferme, ya que si se enferma no se tendría la capacidad de responder de manera apta al entorno, llevando a un desbalance a nivel social y en el peor de los casos la muerte.

Eso hace que eventos de esta magnitud se eviten social y biológicamente, pues comprometen la supervivencia del sujeto.

Si bien, Damasio recupera la visión del cuerpo activo dentro de lo biológico, este sigue siendo un cuerpo afectado por estímulos, que tiene la obligación de responder de manera adecuada a los desafíos que se le presentan. Se mantiene la prioridad en los procesos cognitivos, pues a partir de ellos es que se logra una regulación eficiente. Cabe decir que una señal de una buena regulación tiene que ver con los procesos de inculcación en la crianza y de una adecuada incorporación del sujeto a su contexto.

En cuanto a los fenómenos como la corporalidad son dictados por cuestiones únicamente biológicas-hereditarias y en menor medida por lo social. Permanece un mandato de los cuerpos que son funcionales y correctos, así también, la corporeidad estaría basada en la búsqueda de un bienestar: *“mi cuerpo está bien y funciona bien, el resto de los procesos mentales también lo estarán y por ende me sentiré bien y estaré socialmente adaptado”*.

Queda sobre la mesa la reflexión de ello y de las concepciones de los instintos como algo que debe ser domesticado por el cerebro, evidenciando nuevamente la lucha de la razón sobre el deseo y el cuerpo con evidentes resultados de quien ha sido el vencedor.

### 2.3.3 La coraza y el carácter: El cuerpo en la lente de Wilhelm Reich y Alexander Lowen

La construcción del cuerpo dentro de la psicología ha sido una discusión constante que cambió sus rumbos según la época y el paradigma que imperaba en sociedad, desde el psicoanálisis que establecía el cuerpo como el lugar del síntoma, el conductismo que nombraba al cuerpo como un ente meramente biológico que funcionaba a los estímulos externos sin tener injerencia en ello, hasta el humanismo que rescata conceptos como la autorrealización y para la cual era necesaria la satisfacción de las necesidades básicas del cuerpo. Dentro de ese espacio en específico otros paradigmas surgen a partir del psicoanálisis anexando conceptos a la ecuación que le alejaban de lo establecido como el caso que se plantea a continuación.

En 1933 Wilhelm Reich psicoanalista austriaco en su libro *Análisis del carácter* elabora una teoría que explica la injerencia del cuerpo dentro de los procesos terapéuticos estableciendo que el contexto histórico y cultural son la base para comprender la parte instintiva del ser humano, ya que es este mismo contexto el que influye y modifica las necesidades humanas a partir de procesos sociales los cuales, construyen los valores bajo los que se rige la sociedad:

En relación con la función sociológica de la formación del carácter, debemos estudiar el hecho de que determinados órdenes sociales corresponden a ciertas estructuras humanas promedio, o bien -para decirlo de otra manera- que todo orden social crea, aquellas formas caracterológicas que necesita para su preservación (Reich, 1933, pp. 17).

Con lo cual propone que las clases dominantes construyen una sociedad específica a partir de las instituciones y con ello, una estructura psíquica que se refuerza de generación en generación, colocando en discusión que el abordaje terapéutico de la persona debía incluir al cuerpo dando especial atención a factores como la condición económica, la estructura social, las leyes e instituciones, puesto que son estas las que dictan las formas válidas de gratificación, sin dejar de lado que no solo el sujeto es objeto de tal interacción, sino que a su vez la retroalimenta a manera de un ciclo siendo entonces la estructura del carácter un reflejo de un proceso social dentro de un época determinada. Así mismo, supone que el hecho de que esos cuerpos atravesados por el carácter social sufren pocos cambios a partir de la infancia que es donde se instituyen los primeros hábitos a través de la crianza, mismos que serán reforzados posteriormente por las instituciones donde el sujeto transite hecho que los hace resistentes al cambio (Reich, 1933, pp. 18-19).

Uno de los puntos más relevantes a rescatar de su teoría es el concepto de *coraza*, el cual postula que el cuerpo que se protege contra los peligros externos, generando de esta forma patrones corporales que disminuyen la movilidad emocional, lo que repercute en el cuerpo. La coraza se construye como resultado del proceso de experimentar el entorno a partir de las experiencias placenteras o displacenteras apareciendo el conflicto cuando se presenta un

choque entre el deseo (interno) del sujeto y las demandas del mundo (lo externo) desarrollando una represión de su energía, influenciada fuertemente por el temor al castigo como consecuencia de la crianza recibida en las primeras etapas de vida. Por tanto, la coraza vuelve al sujeto funcional para el entorno y le protege a nivel emocional de lo que se considera como aversivo, pero el costo de ello es una vida psíquica, relacional y corporal limitada que prioriza la construcción social es decir, al rechazar el deseo, este es reprimido en favor de la adaptación social (Reich, 1933, pp. 132-133).

En resumen, la formación del carácter que propone Reich depende de factores como la frustración del deseo (alcance, contradicción, tolerancia), el sexo, la condición social, la educación, la gratificación de las necesidades y la estructura económica dentro de un momento específico (1933, pp. 134).

Estas ideas se estructuran de manera más clara en otro texto titulado *materialismo dialéctico y psicoanálisis* donde plantea la importancia de que la psicología (en este caso particular el psicoanálisis) pueda realizar un trabajo transdisciplinario con otras ciencias como la sociología, con la finalidad de poder explicar de manera más completa al sujeto, el impacto de la sociedad en su construcción psíquica y el impacto de la teoría social sobre él (Reich, 1970, pp. 6).

Siguiendo sus pasos Alexander Lowen (discípulo de Reich) desarrolló la teoría de su mentor anexando de manera clara el cómo abordar el cuerpo dentro de la psicoterapia transformando la teoría de la coraza en el *Análisis bioenergético del carácter*, el cual, establece que a partir de las experiencias de vida del sujeto, (sobre todo aquellas de origen traumático), desarrollan una serie de bloqueos a nivel corporal, y por ende que el abordaje terapéutico no tendría que ser únicamente a través de la palabra, si no del cuerpo para poder acceder a las experiencias reprimidas que en él habitan.

El organismo se expresa más claramente a través del movimiento que por medio de las palabras. ¡Pero no solo a través del movimiento! Las posturas, actitudes y gestos constituyen un lenguaje que precede y trasciende la expresión verbal [...] Se estudia cómo se expresa el individuo en concreto, cuál es el alcance de sus emociones, sus límites. Se trata de estudiar la motilidad del organismo, ya que la emoción se basa

en la capacidad de <<con-moverse>>. Hemos de comprender y aprender a superar el temor al movimiento (Lowen, 1958, pp. 12-14).

La diferencia entre Reich y Lowen es que este último además de alejarse completamente del psicoanálisis para establecer su propio paradigma terapéutico es el rol del terapeuta, ya que establece que el contacto físico es de suma importancia para poder establecer un vínculo terapéutico que permita la adherencia del paciente al tratamiento y con ello que pueda ser honesto ante las experiencias y emociones que le atraviesan, sin tomar en cuenta que los ejercicios para abordar los bloqueos corporales implicaban un acercamiento físico al paciente: “Hacer consciente lo inconsciente no solo a nivel palabra sino cuerpo integrando la experiencia en el cuerpo, es decir, liberar la carga afectiva de forma consciente” (Lowen, 1958, pp. 47).

Para Lowen el cuerpo es casi como un campo donde el ello y el súper yo que en algún momento enunciaba Freud, se disputaban. Es decir, el deseo que surge del individuo ante alguna situación se movilizaba a través del cuerpo sin embargo, todas aquellas construcciones instauradas desde la crianza como “deseables” interferían en esa satisfacción:

El yo percibe a partir de la experiencia. En realidad, la conducta de cada individuo está determinada por las fuerzas del ello controladas por la función de realidad del yo, que a su vez es modificada por el desarrollo de un yo ideal o súper yo (1958, pp. 41).

El súper yo limita las funciones del ello, limitando por ende al yo, esa limitación es lo que se refleja en el cuerpo disminuyendo su movilidad y dando paso a crear la estructura del carácter, así pues, pudo observar que para que el sujeto sea consciente de una parte del cuerpo, debe moverse o ser movida de manera voluntaria o involuntaria ya que de otra manera es difícil hacer consciente el bloqueo.

Origen, propósito y objeto, son tres aspectos en la formación de la estructura de carácter. El origen se encuentra en la energía del ello, el propósito es una dirección biológica y el objeto

es lo que se encuentra en el exterior, por lo cual, solo el yo puede interactuar con él. El origen, intensidad y dirección son propios de la acción del ello.

Lowen, propiamente no enuncia la importancia de la construcción social, sin embargo el hecho de que pudiese centrarse en el sujeto y el cuerpo, dio pie a poder generar una forma de intervención a través del movimiento. Sin embargo, en su libro *Miedo a la vida* expone de manera superficial cómo las estructuras jerárquicas en la familia son reflejo de un sistema económico e ideológico que coloca al infante en un estado de dominación donde solo puede recibir de sus padres una crianza que le estará imponiendo formas de pensar y actuar que posteriormente tendrán una repercusión en la estructura del carácter (1980, pp. 270-275).

#### 2.3.4 El cuerpo dentro de la visión social

Las concepciones sobre el cuerpo dentro de lo social se desarrollan a partir del dualismo cuerpo-mente, que permeó a la ciencia escindiendo a la persona para privilegiar a la razón alejada del instinto primitivo que reinaba sobre el cuerpo y reconociendo que hay un factor asociado al sexo que permite acentuar esta postura en el caso de las mujeres por ser procreadoras (Esposito, 2017). Le Breton en su libro de Antropología del cuerpo explica lo siguiente:

La axiología cartesiana es un eco del acto anatómico, distingue en el hombre entre alma y cuerpo y le otorga a la primera el único privilegio de valor [...] la toma de conciencia del individuo está basada, paralelamente, en la depreciación del cuerpo y denota la creciente autonomía de los sujetos pertenecientes a ciertos grupos sociales respecto de los valores tradicionales que los vinculan solidariamente con el cosmos [...] La separación que ordena entre él y su cuerpo es típica de un régimen social en el que el individuo prima por sobre el grupo, típica también de la falta del valor del cuerpo (Le-Breton, 2016, pp 61-60).

Este enfoque conllevó a construir el saber biomédico como la única forma válida de reconocer al cuerpo lo cual, puede observarse en la enseñanza que se brinda en las instituciones educativas, siendo este el fundamento de la medicina moderna y de la ciencia, sin embargo, es un saber que se presenta de manera confusa ya que mayoritariamente se desconocen los principios que estructuran las funciones del cuerpo lo que lleva a pensar en dos puntos importantes el primero, que socialmente se poseen conocimientos rudimentarios sobre el cuerpo y el segundo, el desconocimiento del mismo lleva a aceptar que un otro nombre a los sujetos (Le-Breton, 2016).

Para la sociología las ideas sobre el cuerpo distan de ese pensamiento, ya que éste posee un papel fundamental en la comprensión del mundo, siendo que a través de él y de la experiencia es posible contactar con los fenómenos que le rodean, y no solo eso, sino que hace posibles las diferentes formas de interacción a partir de las cuales el sujeto se construye como ente social. Es por ello que comienza a tomar importancia indagar sobre el cuerpo a partir de las condiciones sociales donde el sujeto se encontraba inmerso, es decir, mirar el cuerpo como resultado de una condición o calidad de vida, hasta llegar a las construcciones sociales que se atraviesan en el cuerpo y que dan fe de una pertenencia a una clase determinada, sin dejar de lado aspectos como las regulaciones a las cuales se somete al cuerpo, la distinción en lo público y lo privado a través del cuerpo categorizando y comprendiendo que toda técnica corporal (y también las emociones) es aprendida a través de un proceso de inculcación que apremia la imitación y la memoria (Boltanski, 1972; Le-Breton, 2015).

Esto permite que en su mayoría y dependiendo del entorno social los sujetos puedan relacionarse a partir de una noción homogénea del cuerpo, pues evita que pueda haber incertidumbre ante la interacción con otros cuerpos que sean diferentes, ya que todo está construido y producto de la jerarquización dualista (cuerpo-mente) no es necesario reconocer los sentimientos y sensaciones que atraviesan esas diferencias corporales o rupturas de las mismas (Le-Breton, 2016), puesto que existe una clasificación que permite identificar aquello que va en contra de los valores instituidos. Lo anterior permite incluso borrar al cuerpo de las interacciones, favoreciendo la huida ante la alteridad, ante el no

saber y lo que le sea extraño al sujeto. Esa huida y ese rechazo, se reflejan en los diferentes espacios sociales a manera de normas, sanciones y órdenes de tipo político.

Es posible descubrir un divorcio entre la experiencia social del agente y su capacidad de integración simbólica. El resultado es una carencia de sentido que, a veces, hace difícil la vida. A causa de esa ausencia para guiar sus elecciones y sus acciones el hombre se abandonó a sus propias iniciativas, a su soledad, desvalido ante un conjunto de acontecimientos esenciales de la condición humana: la muerte, la enfermedad, la soledad, el desempleo, el envejecimiento, la adversidad (Le-Breton, 2015, pp.15).

No es difícil imaginar que a raíz de ello y de la noción médica el cuerpo se vea inmerso en mecánicas de represión por ser considerado el vínculo directo con las necesidades y los instintos que “deben” ser civilizados, ordenados e higienizados con el objetivo de cumplir con las demandas establecidas, incluyendo los aspectos asociados a la belleza.

Para protegerse a sí mismos, los seres humanos comprimen el poder del cuerpo en aparatos de control que los atan a los órdenes establecidos, instituidos en diversos momentos a lo largo de la historia. Sin embargo, al hacerlo, acaban perdiendo contacto con las fuentes de vida. La única manera de redescubrirlas es reabrir los horizontes de la mente a la vitalidad del cuerpo (Esposito, 2017, pp. 92).

De esta forma, es evidente la existencia de nociones de corporalidad y corporeidad propias de sociedades en particular, permitiendo reconocer y aceptar aquellos que encajan dentro de los estándares inculcados y anular los cuerpos diferentes, complejizando las interacciones con los otros y también la experiencia juzgando bajo la premisa de que anatomía es destino como menciona Le Breton:

Cuando los signos físicos no permiten la discriminación, se despliegan los tesoros de la imaginación. [...] lo que ha desencadenado que en la actualidad esas nociones permitan que el cuerpo se convierta en una posesión al reproducir el dualismo que

jerarquiza y apremia el cuerpo como objeto de consumo [...] la valoración tiene más peso porque ya no hay contacto en las relaciones humanas lo único que queda como medio de apreciación es la mirada (2015, pp. 75-78).

Estas construcciones del cuerpo permiten favorecer ciertos tipos de conocimientos, valorados a partir de la utilidad y racionalidad, desprovistos de sentimiento, ya que la finalidad del cuerpo y por ende del conocimiento es la producción de eficacia social: “El hombre deja de ser eco del mundo y el mundo eco del hombre, las únicas correspondencias posibles entre el sujeto del conocimiento y su objeto provienen de las matemáticas” (Le-Breton, 2016, pp. 66).

En resumen se puede entender que el cuerpo es objeto de una construcción social y cultural (corporalidad) y que la corporeidad es simbólica (subjetiva) y se construye a través de la interacción con otros. Es decir, los seres humanos no son resultado del cuerpo, el propio ser humano se construye así mismo a través de la colectividad, los dualismos cartesianos limitan esa colectividad al favorecer la individualidad. Las representaciones sociales que se elaboran en torno al cuerpo le dan un valor o una posición en las sociedades, entran en la forma en las que este se estará relacionando, las funciones y demandas que este debe cumplir, le dan un sentido.

Este saber aplicado al cuerpo es, en primer término, cultural; aunque el sujeto tenga sólo una comprensión rudimentaria del mismo, le permite otorgarle sentido al espesor de su carne, saber de qué está hecho, vincular sus enfermedades o sufrimientos con causas precisas y según la visión del mundo de su sociedad; le permite, finalmente, conocer su posición frente a la naturaleza y al resto de los hombres a través de un sistema de valores. Dentro de esta última, hace una definición de la persona (Le-Breton, 2016, pp29).

Es decir, el cuerpo nos permite ser individual, pero también ser en colectivo: “Los seres humanos florecen tan solo si combinan sus cuerpos en una entidad colectiva que se hace llamar “multitud”, es decir su preservación se genera a partir de tejer relaciones” (Botero &

Londoño-Vázquez, 2023, pp. 91). Tal potencia creadora del cuerpo genera que se convierta en territorio de disputa para las instituciones y para los sujetos mismos, pues es a partir del cuerpo que es posible definir una identidad y trazar hacia donde llegar con ella, no solo como un deseo personal, sino como un trayecto de vida en el que también se re-construye el ser humano a sí mismo, y es ese mismo trayecto puede convertirse en motor de reflexión.

## 2.4 Cuerpo docente receptor de violencia simbólica

Hasta este punto se han revisado los conceptos de violencia simbólica y las aproximaciones teóricas en torno al cuerpo, mismas que pueden dar diferentes ópticas para visualizar su lugar en el mundo, pero no solo eso. Esos cuerpos que existen dentro del panorama social poseen una historia y un conjunto de creencias inculcadas hasta formar un habitus que fue producido y reproducido, incorporando disposiciones según sea el campo donde se desempeña el agente y en este caso particular como docente de educación artística, sin embargo, no podemos dejar de lado que el cuerpo docente no existe solo de manera individual sino, como un colectivo, tal como se detalla a continuación.

### 2.4.1 El cuerpo docente

Analizando los puntos anteriores se logra identificar que el cuerpo recibe realidad y la produce o re-produce (corporealidad), todo lo anterior a partir de la inserción del sujeto en un espacio social. Se trata pues, de un agente formado dentro de una cultura específica con un conjunto de saberes “válidos” inculcados en cuanto a su profesión, desde su instrucción como estudiante, hasta desempeñarse dentro de un campo laboral.

Como se mencionó en el apartado anterior pese a que el dualismo de Descartes vio la luz siglos atrás, ha sido una ideología que ha permeado de manera implícita hasta la actualidad, prueba de ello tiene que ver con las nociones de individuo que se forma a nivel cognitivo o racional dentro de su profesión, minimizando la parte corporal y afectiva. Por lo cual, el cuerpo docente en este punto ya ha sido capaz de introyectar una noción individual de él, de

la manera en que construye sus afectos, sus deseos, las represiones de los mismos, las negociaciones que lleva a cabo en su mundo emocional, pero también, aquellas referentes a lo que ha aprendido como correcto de hacer en lo social, académico y profesional, dando como resultado la construcción de una corporalidad específica, aceptada cuya corporeidad es el reflejo de cómo es que vivencia ese cuerpo, sus experiencias e inculcaciones dentro de los espacios donde se desarrolla y que a su vez estarán sometidas a constantes cambios según las luchas que tengan lugar a nivel interno o externo.

Cuando el cuerpo es considerado la mayor parte del tiempo como una cosa y se lo ha desensibilizado (obturando su capacidad sensible y afectiva a través del ejercicio continuado de las rutinas disciplinares y la autorregulación emocional), las personas se transforman más fácilmente en un territorio fértil para el ejercicio de diversos disciplinamientos y violencias (ligado al pensamiento colonial) se convierte en cuerpo máquina que produce (Botero & Londoño-Vázquez, 2023, pp. 80).

Por lo tanto, el cuerpo del agente (docente en ese caso) se convierte en un objeto, uno que hay que someter a partir de las luchas que se lleven a cabo en los campos donde se desempeña, pero también, puede producir resistencias a lo que se encuentra instaurado, generando rupturas y cambios a nivel consciente o inconsciente (Botero & Londoño-Vázquez, 2023), situación que lleva a cuestionar ¿Será esa resistencia también una forma de violencia en respuesta a aquella que ya se ha recibido?

#### 2.4.2 Cuerpo docente en colectivo

Como parte de su desarrollo social el docente se inserta en un campo laboral y educativo donde interactúa con otros docentes, con personal administrativo y estudiantes, sin embargo es con los de su gremio donde tendrá la posibilidad de conformar un cuerpo colectivo con el cual puede compartir sentido, objetivos, formación y espacio, hecho que nos remite al planteamiento mencionado por Le-Breton: “el hombre no es el producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su

inmersión en el campo simbólico, es decir la corporeidad se construye socialmente” (2016, pp. 19), es decir, se crea una corporeidad en conjunto que da un sentido de pertenencia.

De esta forma el docente se construye en el quehacer docente, se reconstruye a sí mismo y genera una forma particular de experimentar-se y reproducir tanto habitus como prácticas de violencia simbólica a partir de lo que le ha sido instaurado y de lo que sigue aprendiendo de sus pares. Sin tomar en cuenta que también al interior de ese colectivo que conforma se llevan disputas que parten de la diferenciación que existe entre ellos con base en la disciplina en la que fueron formados, el capital que poseen (formas de contratación, prestaciones, privilegios, entre otros).

#### 2.4.3 Cuerpo docente indeterminado que incorpora violencia simbólica

En este punto ya se ha transitado por un camino sobre cómo el cuerpo es experiencia, y una forma de contacto con la realidad que nos rodea, además de producirla y reproducirla a partir de una serie de prácticas sociales por ende, la corporalidad como manifestación del cuerpo es un mandato social (Pons & McManus, 2018) o un habitus que se ha configurado a partir de una negociación que permita jugarlo como capital en los espacios donde uno se encuentra inmerso, así también, la reflexión de ello permite volverlo posible ruptura al hacer consciente las prácticas sociales que se atraviesan en el cuerpo y que entran dentro de un ejercicio de violencia simbólica.

Como se ha observado en el trayecto que ha transitado la educación artística en México, se logra identificar cómo esa violencia no es sólo simbólica, sino que se extiende hacia exhibiciones grupales e incluso manifestaciones físicas. Desde la instauración de una forma de arte válida para aprender y para enseñar, los tipos de arte que se aprenden o enseñan, las políticas que envuelven este suceso, la construcción social de que el arte no tiene un lugar útil en el mundo material y los lineamientos bajo los cuales los docentes se formaron como artistas, las creencias que radican en glorificar el dolor, el virtuosismo y la dificultad y las repercusiones a nivel físico y emocional al mantener esos introyectos en funcionamiento. Al ser cuerpo es un lienzo donde se inscriben las dinámicas de poder, las interacciones y las prácticas de una sociedad específica, pero también de un campo, (como en este caso el

campo educativo y también el campo laboral), es posible encontrar que el papel docente, profesional o administrativo está configurado para que se viva desde las indeterminaciones de ser dominados y dominantes:

La cultura dominante, a través de los distintos agentes e instituciones que producen bienes simbólicos, realiza una serie de acciones tendientes, por un lado, a la integración real de la clase dominante asegurando una comunicación inmediata entre sus miembros y distinguiéndolos de los miembros de las otras clases; por otro lado, a la integración ficticia de la sociedad en su conjunto, por tanto a la desmovilización (falsa conciencia) de las clases dominadas; y por último, a la legitimación del orden establecido por el establecimiento de distinciones jerárquicas y la legitimación de esas distinciones. La cultura dominante produce ese efecto ideológico, disimulando su función de división bajo su función de comunicación: así, la cultura que une, en tanto medio de comunicación, es también la cultura que separa, en tanto instrumento de distinción, y que legitima las distinciones constriñendo a todas las culturas (designadas como sub-culturas) a definirse por su distancia a la cultura dominante (Bourdieu, 1977, en Gutiérrez, 2004 pp. 297-298).

Por lo cual, como se menciona dentro del marco contextual se visualiza que dentro del campo laboral se responde ante las demandas de un otro dominante (podemos pensar en el CECULTAH, la SCEH e incluso Gobierno del Estado de Hidalgo) que violenta y designa que las clases que luchan son tanto administrativos, estudiantes y docentes, siendo estos últimos los que reciben la doble posición al ser dominantes frente a sus alumnos y dominados frente al personal de la institución, y no solo eso, sino que la distinción entre ellos está dada a partir de un capital apoyado del uso de un discurso ambiguo:

Las palabras que los designan, personifican a los colectivos y hace de ellos sujetos responsables de acciones históricas (con frases como "la burguesía quiere que..." o "la clase obrera no aceptará que...").Y, cuando la cuestión no puede eludirse, salva las apariencias recurriendo a nociones sistemáticamente ambiguas como dicen los

lingüistas para designar frases cuyo contenido representativo varía sistemáticamente según el contexto de utilización (Bourdieu, 1979, pp.63).

Esto, genera una serie de dinámicas particulares en las interacciones, y a su vez posibles repercusiones no solo dentro del campo en caso de no “acatar” las reglas del mismo, sino a nivel corporal y emocional, como bien mencionan De la Cruz Torres-Frías (2012), Ortman (2017) y Avendaño et. al. (2020) en sus estudios realizados. El docente en cuestión “juega” con las reglas de ambas posiciones incluso si son contradictorias: “Producir las acciones que convienen en cada caso, para hacer en el momento preciso aquello de lo que se dirá que “no se podía hacer otra cosa”, y hacerlo como se debe” (Bourdieu, 1979, pp. 171). La indeterminación es una consecuencia de cómo está organizado el campo.

La esencial indeterminación de la relación entre la experiencia y la expresión se acompaña con el efecto de imposición de legitimidad y de censura que ejerce el uso dominante del lenguaje, tácitamente reconocido, incluso por los portavoces de los dominados, como el modo de expresión legítima de la opinión. [...] El lenguaje dominante destruye, desacreditándolo, el discurso espontáneo de los dominados: no les deja otra cosa que el silencio o el lenguaje postizo (Bourdieu, 1979, pp. 472).

El cuerpo es y existe en el mundo, es decir, es un ente que ha sido atravesado por su biología y que conforme se desarrolla es socializado e insertado en una sociedad. A su vez, esa sociedad ha sido instituida a partir de valores, construcciones y creencias dominantes que al transmitirse perpetúan discursos y formas válidas de ser. Esas experiencias sociales vividas en lo personal constituyen el trayecto de vida del sujeto, mismas que serán atravesadas por el cuerpo. Ya Bourdieu (1997) y Gutiérrez (2008) hablaban sobre habitus y el papel de la acción pedagógica para construir al sujeto, adaptarlo a la sociedad y perpetuar modelos de pensamiento, cuerpo y relación. En ese sentido la escuela norma y sirve a intereses dominantes, por ende, el ejercicio profesionalizante del docente (y de cualquier otra profesión) responde a una demanda social y a la perpetuación de una forma establecida de comportamiento.

A partir de una formación docente institucionalizada se construye una forma de vivir el cuerpo dentro de los campos académico y laboral. Un deber ser cuerpo profesionalizado que repita los saberes encarnados a otros legitimando discursos y formas de control. La construcción del cuerpo en lo social no es ajena a los espacios donde se desenvuelve el sujeto. Toda historia se entrelaza para crear cuerpos que son, estudian, aprenden, enseñan y replican. El cuerpo es entonces lenguaje vehículo de aprendizaje afecto y significado, es un trayecto de vida y de subjetividad.

El rol de esas violencias sobre los cuerpos no reside sólo en enseñar el propio poder ante el enemigo, para así amedrentarlo, sino también en exhibirlo frente a propios pares para reivindicarse ante ellos y gozar así de los privilegios de la pertenencia a esa jerarquía. [...] El cuerpo del enemigo es entonces el territorio donde dejar las inscripciones de aquel que ejerce ahí su poder soberano [...] Los procesos de violencia sobre los cuerpos, que implican vínculos consensuados de cosificación, van desde aquellas modalidades más sutiles de disciplinamiento y anestesiamiento de las capacidades sensibles y afectivas de los cuerpos (que se construyen en muchas de las instituciones de la modernidad-colonialidad, incluidas las académicas y pedagógicas), hasta aquellas más explícitas como son los cuerpos violentados de aquellos que son estigmatizados, excluidos o incluso animalizados (Segato, 2019, pp. 81-92).

### 3. Método de Investigación

El propósito de la investigación tiene que ver con identificar y reflexionar en torno a cómo viven las prácticas de violencia simbólica los docentes de educación artística, los hechos sociales y culturales que atraviesan a los agentes y sus cuerpos para ejercer de la manera como lo hacen y cómo construyen sus interacciones con otros a partir de ello. La pertinencia del mismo radica en proveer otra perspectiva desde la cual mirar la práctica docente dentro de la educación artística para generar una reflexión sobre la misma, por lo

cual, el tipo de estudio de la presente investigación es exploratorio ya que “no se cuenta con la información suficiente con respecto de este tema de manera específica y hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (Hernández, 2006, pp. 58), por lo cual, se presentará una propuesta para elaborar un diagnóstico, todo lo anterior tomando en cuenta el tiempo y los recursos con los que se cuenta en este momento.

La metodología que se estará empleando corresponde a un método cualitativo, ya que se busca recolectar información acerca de las experiencias, situaciones o procesos en profundidad; en las propias "formas de expresión" (Hernández, 2016, pp. 65) de los docentes con respecto a sus prácticas, interacciones y percepción sobre las prácticas de violencia simbólica.

Este enfoque permite una exploración detallada y contextualizada de los fenómenos bajo estudio tales como percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, vivencias y roles manifestados en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. Normalmente, tales datos están expresados en narrativas de distintos tipos (Hernández, 2016, pp. 68).

El enfoque desde el cual se sitúa la presente investigación es de corte crítico ya que posiciona la reflexión y la emancipación social como respuesta a las hegemonías y las formas de dominio, y hace de la conciencia el medio para lograr las reivindicaciones frente a la justicia social y el alcance del bien común como lo mencionan Beltrán & Bernal (2020). La intención de ello es que la población misma sea la que lleve a cabo el proceso de reflexión que le permita ser consciente y posicionar su práctica docente.

Las técnicas con las cuáles se recolectará información serán mediante observación participante, el diario de campo y el trabajo con grupos partiendo del concepto de clase que acuña Pierre Bourdieu para posteriormente rescatar algunos elementos de la noción del grupo focal, esto con la finalidad de obtener una mayor cantidad de información a partir de

los criterios seleccionados para armar los grupos, asimismo, la interpretación de los datos obtenidos se llevará a cabo con el uso del software Atlas Ti.

Se considera pertinente hacer uso de la observación participante puesto que permite acceder a la información integrando al analista de manera maximizada y funcional, sin dejar de vista que el analista sigue siendo externo (Gutiérrez & Delgado 1995) y con ello ahondar en diferentes ambientes y aspectos de lo social, permitiendo comprender procesos, interacciones o eventos que se desarrollan dentro de un contexto específico, permitiendo que pueda haber un proceso de entendimiento de los fenómenos (1995, pp 144).

En cuanto al uso del diario de campo tiene que ver con la premisa bourdiana de objetivar al sujeto objetivante: “Objetivar al sujeto objetivante, objetivar el punto de vista objetivante [...] objetivar su posición en ese subuniverso, donde están comprometidos los intereses específicos, que es el universo de la producción cultural” (Bourdieu, 1988 pp. 98), es decir no perder la vigilancia epistemológica dentro de la investigación entendiendo el lugar que ocupa este último durante todo el proceso y hacer un autoanálisis, pero no solo eso sino también el reconocimiento que como ser humano el investigador es afectado dentro de su quehacer científico a nivel experiencial (Larrosa, 2009).

Finalmente el trabajo con grupos estará recuperando la noción bourdieana de clase, la cual se explica a continuación:

La clase se construye de manera homogénea con relación a las condiciones materiales de la existencia de los agentes y de las condiciones que estas imponen en función de un campo (en este caso un campo educativo), estas condiciones tienen que ver con la distribución de propiedades materiales o simbólicas, las prácticas y las relaciones, las cuales se efectúan de manera más o menos inconsciente. Al comprender esas nociones ya sean incorporadas u objetivadas se pueden encontrar formas en las cuales los agentes son agrupados o movilizados (Bourdieu, 1979, pp 104-105).

Estos criterios se estarán construyendo a partir de una tabla que recopila información sobre los docentes del CAH divididos por área, formación, tipo de contratación, antigüedad, edad y horas de clase que imparten a la semana. Véase Anexo 1.

Una vez revisada esta información se establecerán cuatro grupos de 8 personas, este hecho recupera la premisa de trabajo del grupo focal la cual hace referencia a reuniones de

aproximadamente tres y diez personas en las cuales se llevan a cabo conversaciones en función de uno o varios temas. Esta dinámica es dirigida por un moderador, quien a partir de una temática específica buscará conseguir mayor comprensión sobre un fenómeno coordinando y analizando las interacciones entre participantes, la manera en que construyen y significan sus experiencias no solo a nivel verbal, sino corporal y afectivo (Hernández 2016).

La tabla a continuación describe cómo estarán organizados cada uno de los grupos de trabajo:

Número de Grupo	Participantes	Características
1	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contratación por honorarios</li> <li>● Edad entre 20 a 41 años</li> <li>● Menos de 10 horas de clase a la semana</li> <li>● Antigüedad de entre 1 y 5 años</li> </ul>
2	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contratación por honorarios</li> <li>● Edad entre 20 a 41 años</li> <li>● Más de 10 horas de clase a la semana</li> <li>● Antigüedad mayor a 5 años y menor a 10 años</li> </ul>
3	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contratación por gobierno</li> <li>● Edad entre 20 a 41 años</li> <li>● De 10 a 14 horas de clase a la semana</li> <li>● Antigüedad mayor a 5 años y menor a 10 años</li> </ul>
4	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contratación por gobierno</li> <li>● Edad entre 42 a 63 años</li> <li>● De 15 a 18 horas de clase a la semana</li> <li>● Antigüedad mayor a 10 años</li> </ul>

Tabla 1. Clasificación de los participantes. Fuente: De elaboración propia.

### 3.1.1 Caracterización de la población

La población con la cual se estará trabajando abarca a los 32 docentes del Centro de las Artes de Hidalgo de las áreas de música, teatro, danza y artes visuales que se desempeñan en las modalidades de talleres libres, escolarizados y especializados, cuyas edades oscilan entre 28 y 60 años, de ambos sexos, con diferentes lugares de procedencia pero todos del estado de Hidalgo. Poseen diferentes grados de estudio, siendo en su mayoría aquellos que

solo cuentan con formación a nivel licenciatura y en menor medida los que poseen posgrados asociados a su área de formación o a la enseñanza de educación artística.

### 3.1.2 Muestreo

Con respecto al muestreo, dado que el interés no es generalizar los resultados del estudio, sino comprender el fenómeno a profundidad y responder a las preguntas de investigación (Hernández, 2016), los participantes se estarán seleccionando con la finalidad de respetar las clasificaciones construidas en relación a las condiciones materiales que los agentes poseen y aquellas que les son impuestas dentro del CAH (estas condiciones tienen que ver con la distribución de propiedades materiales o simbólicas, las prácticas y las relaciones) las cuales, se efectúan de manera más o menos inconsciente. Al comprender esas nociones ya sean incorporadas u objetivadas se pueden encontrar formas en las cuales los agentes son agrupados o movilizados (Bourdieu, 1979, pp 104-105).

### Aplicación

Antes de llevar a cabo la aplicación se solicitará el permiso de la institución mediante un oficio para la realización de un pilotaje con base en la guía de trabajo con grupos para la población seleccionada (Véase Anexo 2) así como para la observación participante.

Posteriormente se llevará a cabo una presentación con el personal docente y las coordinaciones tanto académica como de cada una de las áreas para informarles sobre la investigación, sus propósitos y su participación.

Se discutirá con los coordinadores de área las fechas en las cuales se llevarán a cabo las sesiones de grupos focales con docentes, asegurando la disponibilidad de los docentes.

Es importante comentar que se llevará a cabo trabajo con grupos de 8 participantes, los cuales serán previamente seleccionados conforme a los criterios mencionados en la Tabla 1.

En las fechas estipuladas a la aplicación se entregará el formato de consentimiento informado a los participantes indicando lo referente a la confidencialidad de sus datos y su derecho a retirarse en cualquier momento en caso de que así lo necesiten (Véase Anexo 4).

Se registrarán las discusiones del grupo focal para su posterior análisis empleando el software de Atlas Ti para la generación de categorías de análisis.

Con respecto a la observación participante se consultará con los coordinadores las fechas y disponibilidad de docentes para acordar las visitas de observación durante un período acordado. Una vez dentro de las aulas se mantendrá una presencia no intrusiva y se tomarán notas de campo detalladas (posteriores a la observación para no interrumpir con las actividades). (Véase Anexo 3) y fotografías para documentar el proceso (se solicitará el apoyo de personal de difusión del CAH). Así también, se estará llevando un registro en el diario de campo para poder documentar las experiencias vivenciadas a lo largo de los procesos de los grupos focales y la observación.

### 3.1.3 Análisis de datos

El análisis de datos se llevará a cabo utilizando el software Atlas.ti, las transcripciones de los grupos y las notas de observación se importarán al software para facilitar la organización y codificación de los datos cualitativos. Se aplicará el análisis de contenido, identificando temas, patrones y categorías emergentes en los datos. Esto permitirá una interpretación profunda de las percepciones y experiencias de los docentes de educación artística.

### 3.1.4 Consideraciones éticas

Se garantizará la confidencialidad de los participantes, utilizando pseudónimos en lugar de nombres reales en los informes.

Se seguirán las directrices éticas de investigación, protegiendo la privacidad de los participantes y evitando cualquier forma de daño o explotación.

Se informará a los participantes sobre la naturaleza voluntaria de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento.

#### 4. Discusiones

Las reglas del juego del campo educativo y del campo artístico constituyen la base de la dominación de los agentes como docentes-artistas, al mantenerlos legitimando y reproduciendo violencia simbólica, aunado a la indeterminación en la que se encuentran de moverse entre dominados y dominantes (con relación al personal administrativo con el que laboran y a los alumnos respectivamente), son transferidos al cuerpo, y eso conduce a la construcción de un habitus, conformando una corporalidad y corporeidad específicas, que a su vez tienen repercusiones a nivel emocional, psicológico y físico, pero también, en la manera en que construyen sus interacciones con quienes les rodean.

En este juego entre posiciones se hace parecer como si el capital del docente “no fuera suficiente” ya que no le permite subir de clase, sin embargo, es el requerido para perpetuar esas relaciones de fuerza como dominados y respetar las reglas del campo. Surge la pregunta entonces ¿Existe una manera de re-construir el quehacer docente dentro de la educación artística de manera consciente? ¿Qué tanto la educación artística se encuentra en un estado de indeterminación al encontrarse dentro de una currícula pero permanece dominada con relación a otras asignaturas dentro del campo educativo y de ahí que esta se transmita a los agentes que se desempeñan en ella?

Actualmente, se entiende que aquello que es importante dentro del movimiento social radica en la acumulación de capital para poder ingresar a ciertos campos ya sea laborales o académicos, sin reflexionar sobre cómo esas prácticas (en este caso particular la práctica docente en educación artística) atraviesa y transforma a los agentes ¿De qué otra forma sería posible entonces llegar a una reflexión del quehacer personal y profesional, si no es a partir de ser consciente de la experiencia?

Si bien, la teoría de Pierre Bourdieu (y en sentido general cualquier otra teoría) permite hacer un análisis de las prácticas sociales, siempre queda la incógnita sobre qué tanto de ello es aplicable a la realidad, ya que pareciese de pronto que ésta al tomar una postura objetiva se despersonaliza y observa a sus sujetos de estudio únicamente como eso, un ejemplo de ello puede ser el concepto de habitus, que si bien incluye una serie de

disposiciones de ser en el mundo al encarnar lo social en el cuerpo, mantiene implícitos los conceptos de corporalidad y corporeidad, por lo tanto no los nombra y eso conlleva a cuestionar si es que alcanza para poner la subjetividad de la experiencia entre sus líneas.

Todo lo anterior, de alguna forma perpetúa que el análisis del cuerpo sea únicamente desde visualizarle como una posesión, un receptor o como ente susceptible a la enfermedad, sin rescatar sus profundos vínculos con los afectos y por ende la experiencia, siendo que esta última tiene posibilidades de transformar y de entender que el cuerpo también existe en relación con otras personas como lo menciona Larrosa (2009).

Lo primero que hay que hacer, me parece es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida (Larrosa, 2009, pp. 41).

Al abrirse a la experiencia es posible mirar a un otro, al fenómeno y al cuerpo de manera holística, pero también permite hacer conscientes las prácticas de violencia simbólica (y otros tantos tipos de violencia que se entran dentro del espacio social) recibidas y reproducidas que sumada a los introyectos sociales que construyen al sujeto a nivel emocional y contextual invitan a trazar intervenciones que aboguen por el acompañamiento y la colectividad favoreciendo procesos de ruptura a través del cuerpo.

Es quizás entonces el cuerpo el origen y el camino que permite entender aquello que está en la cotidianidad por su carácter de territorio en disputa:

El cuerpo no solo es cosa o lugar donde se plasma la dominación sino, lugar de síntoma donde en su propio lenguaje somático habla para ser escuchado y trazar un camino de vuelta a él nombrando lo que está inscrito, el cuerpo puede ser transformado, reparado, leído por el sujeto y por quienes le rodean; pero también puede encontrar maneras de expresarse desde la resistencia contra aquella norma institucional que busca el control y la dominación (Botero & Londoño-Vázquez, 2023, pp. 111).

El cuerpo se presupone dado que emplea en diferentes actos cotidianos como herramienta más que como forma de contacto, y es a partir de esa noción utilitaria que se ejerce poder sobre otros (y por ende violencia), esto no es más que un reflejo de lo que ocurre en la actualidad, cuerpos enfocados en producir, en consumir, en convertirse en ideales que no son más que ideas inalcanzables que les someten a permanecer en las reglas del juego de los campos para seguir existiendo como válidos, entonces ¿cómo serían los cuerpos y las experiencias atravesadas en ellos lejos de esas concepciones? ¿es posible pensarnos y pensar al otro de maneras distintas y desbordadas?

## 5. Conclusiones

El ser humano en la manera en que está constituido a nivel biológico, social y emocional no quiere percibirse en falta, saberse doliente o violentado, identificarlo o nombrarlo es hacer consciente esa falta, de ahí que los esfuerzos se vayan en mantener dormida la reflexión pues a partir de ello es que se sostienen una serie de introyectos que perpetúan y reproducen relaciones de fuerza (dentro del campo educativo y laboral), así como habitus en los agentes que se encuentran inmersos dentro de ellos. Mantener el orden de los cuerpos no es una labor que solo compete a un campo dentro del espacio social, sino que abarca a los agentes en sí mismos a través de la inculcación de los saberes “válidos” que refuerzan las ideas del “no enfermar, el no cansarse, el aprender, el enseñar y el cómo hacerlo”, motivando a que sea únicamente atento a sentir aquello que no remite a la falta y en caso de que remita a ella, que entonces se transforme en culpa de él para él, no hacia afuera al sistema que lo aplasta.

No será posible quizás desmontar todos los campos y re-hacerlos de nuevo, ni analizar todos los recovecos dentro de los mismos para evitar que se reproduzcan tales prácticas sociales, sin embargo, algo que deja ver la aproximación teórica al cuerpo es saber que somos corporalidad y corporeidad, por tanto estamos sucediendo. Biológicamente estamos sucediendo a través de los fenómenos internos del cuerpo, estamos sucediendo socialmente en función de un trayecto y de quienes nos rodean y así como el cuerpo cambia, se adapta y

aprende, también es posible pensar en re-aprender, re-adaptarnos y transformarnos desde la reflexión.

Es imperativo nombrar esa reflexión, lo que no se nombra no existe y en este caso, lo que no se nombra se presupone, he ahí la importancia de recobrar la experiencia y la transdisciplinariedad para poder mirar, si no un todo, al menos una fracción de realidad más grande. Es necesario un puente que una las ideas para reconstruir una educación artística (y una educación en general) y un cuerpo docente (individual y colectivo) más consciente que se exprese a partir de cuestionar lo que re-produce con el cuerpo y el lenguaje dentro de los campos donde se encuentra inmerso, es decir, hay que comenzar a plantear las bases de lo que lo que Rita Segato (2019) llama contra-pedagogía, una que se oponga a interacciones que apremien la cosificación de quienes nos rodean y buscar formas más esperanzadoras de educar.

Nombrar lo que usualmente no se nombra dentro del ámbito educativo (y de cualquier ámbito en general), tal como lo es el cuerpo y cómo es que este recibe violencia constante del entorno enfrenta complejidades que requieren de problematizar desde diferentes lugares más que únicamente situarlo desde una teoría de la verdad absoluta, requiere de un diálogo entre diferentes disciplinas que también coloquen a discusión e indaguen qué pasa con aquellos que investigan tales fenómenos y cómo es que les son atravesadas las mismas cosas que estudian. Quizás el camino implique también replantear formas de intervenir el cuerpo a partir de la dignificación de la experiencia, del arte, la crítica y el acompañamiento de los procesos donde se enseña y se aprende.

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma (Larrosa, 2009, pp. 41-42).

## Referencias

- Avoine, P (2019). Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. Vol. 52. 2-19 Extraído el 13 de abril de 2023 <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/916>
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Revista de política y cultura*. Vol. 32. 9-33 Extraído el 27 de septiembre de 2023. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Barnsley, J. (2013) *El cuerpo como territorio de rebeldía*. UNEARTE. [https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2017/08/el\\_cuerpo\\_como\\_territorio\\_de\\_la\\_rebeldia.pdf](https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2017/08/el_cuerpo_como_territorio_de_la_rebeldia.pdf)
- Beltrán, S. & Ortiz, J.(2020) Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. Vol. 11. 11-18 Extraído el 28 de septiembre de 2023 <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad: Un tratado de sociología del conocimiento*. Amorrortu Editores. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Boltanski, L (1972) *Usos sociales del cuerpo*. Ediciones Periferia. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/10152>
- Botero, A & Londoño-Vázquez, D. (2023). *Cuerpos contemporáneos: Subjetividad y emociones*. Fondo Editorial IUE. <https://ulibros.com/cuerpos-contemporaneos-subjetividad-y-emociones-avteb.html>
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. [https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La\\_Distincion-Bourdieu\\_Pierre.pdf](https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf)

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Editorial GEDISA.  
[https://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/7SIST\\_Bourdieu\\_Unidad\\_3.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/7SIST_Bourdieu_Unidad_3.pdf)
- Bourdieu, P & Wacquant, L. (1988). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.  
<https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-Wacquant-L.-2005.-Una-invitati%C3%B3n-a-la-sociolog%C3%ADa-reflexiva.-Editorial-Siglo-XXI.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1997). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.  
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Castillo, R (2022) Encarnar las teorías de la educación: experiencias sobre corporeidad en la Licenciatura en Educación. *Entramados. Vol. 9. 63-75*. Extraído el 10 de abril 2023 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512788>
- Castro, J. et.al (2019) Prácticas de re-existencia: Pedagogías corporales en la docencia universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 4. Núm. 80. 223-245* Extraído el 20 de abril de 2023 <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1244/1192>
- Castro, W. et. al (2021). Violencia simbólica en instituciones de educación superior: Experiencia de docentes en una universidad colombiana. *Revista colombiana de ciencias sociales. Vol.11. 140-164*. Extraído el 10 de octubre de 2013.  
<https://www.redalyc.org/journal/4978/497866589006/497866589006.pdf>
- CENART (s.f) Centro de las Artes de Hidalgo. <https://www.cenart.gob.mx/2015/07/hidalgo/>
- CONAHCYT. (s.f). Pronaces. <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-seguridad-humana/>
- Damasio, A. (2008). *En busca de Spinoza*. Editorial Crítica. pp. 198 - 205.  
<https://gredos.org/Varios/Damasio%20Antonio%20-%20En%20Busca%20De%20Spinoza.pdf>
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Editorial Andres Bello.  
<https://archive.org/details/DamasioElErrorDeDescartescompleto/page/n29/mode/2up>

- De la Cruz Torrez, J. (2012) Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación. *Revista iberoamericana en educación superior*. Vol. 3 Núm. 8. 115-129. Extraído el 10 de octubre de 2023. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129032007.pdf>
- Díaz, S & Castillejos, E. (2019) Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. Vol. 53. 1-17. Extraído el 10 de abril de 2023 <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/956>
- Delgado, J & Gutiérrez, J (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales*. Editorial Síntesis Psicología.
- Esposito, R. (2017). *Personas, cosas, cuerpos*. Editorial Trotta. <https://es.scribd.com/document/471342651/Roberto-Esposito-Personas-cosas-cuerpos>
- Flores, L. (2012) Aprendencia en la docencia y construcción de conocimiento biopedagógico *Revista Electrónica Educare*. Vol. 16. Núm. 2. 85-93. Extraído el 20 de abril de 2023 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124286006>
- Gaite, M.E. (2015). Corporalidad y formación docente en Educación Física: "Hacia la formación de trabajadores de la Cultura". 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7334/ev.7334.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7334/ev.7334.pdf)
- Godínez, S. (2007). Tesis de Maestría. La educación artística en el sistema educativo nacional. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- González, L. & Sepúlveda, C. (2021) Investigación documental sobre el cuerpo y la corporeidad en la escuela. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 25. Núm. 3. 1-16. Extraído el 15 de marzo de 2023 desde <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-567.pdf>
- Gutiérrez, A. (2008). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Siglo XXI Editores. <https://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutiérrez-Las-practicas-sociale-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu.pdf>

- Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista complutense de educación*. Vol. 15. Núm. 1. 289-300. Extraído el 10 de octubre de 2023  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/125873/17200-17276-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México Mc Graw Hill. pp. 57-68.  
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- INBAL (s.f) Coordinaciones nacionales. <https://inba.gob.mx/coordinaciones>
- INBAL (s.f) Centro nacional de las artes. <https://inba.gob.mx/recinto/76>
- Keck, C & Moreno, A (2016). Una mirada a la formación docente desde ‘la experiencia’: una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. Vol. 47. 1-16. Extraído el 13 de abril de 2023  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638/626>
- Laban, R. (1975). *Danza Educativa moderna*. Editorial Paidós.  
[https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1965/mod\\_resource/content/1/Danza%20educativa%20moderna%20Laban.pdf](https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1965/mod_resource/content/1/Danza%20educativa%20moderna%20Laban.pdf)
- Laban, R. (1984) *El dominio del movimiento*. Editorial Fundamentos.  
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/116345/1/154798637.pdf>
- Llacuna-Morera, J. & Guárdia-Olmos, J (2015). Dimensión cuerpo-mente. De Spinoza a Damasio. Imágenes, signos, emociones y sentimientos en el lenguaje. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*. Vol. 45. Núm. 1. 7-23. Extraído el 22 de septiembre de 2023. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97041174001.pdf>
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Editoriales Homo Sapiens.  
[https://escuelajuan23.com/fs\\_files/user\\_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20larrsa%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf](https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20larrsa%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf)
- Le Breton, D. (2015). *Sociología del Cuerpo*. Ed. Ciruela.  
<https://www.jeanlauand.com/LebretonSociologiaCuerpo.pdf>

- Le Breton, D. (2016). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Ediciones Nueva Visión.  
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/iddi/wp-content/uploads/sites/117/2022/04/le-bret-on-antropologia-del-cuerpo-caps-1-2-3.pdf>
- Lowen, A. (1980). *Miedo a la vida*. Editorial Papel de Liar.  
<https://www.cphbidean.net/wp-content/uploads/2019/07/Alexander-Lowen-Miedo-a-La-Vida.pdf>
- Lowen, A. (2005). *La voz del cuerpo*. Editorial Sirio.  
<https://datelobueno.com/wp-content/uploads/2014/05/La-voz-del-cuerpo.pdf>
- Martínez, L & González, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Revista Ágora*. Vol. 18, Núm. 3. 259-275. Extraído el 20 de abril de 2023  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5838032>
- Martínez, A. (2007) La mente como idea del cuerpo. Spinoza en el proyecto de Antonio Damasio. *Thémata revista de Filosofía*. Vol. 39. 111-117. Extraído el 22 de septiembre de 2023. <https://institucional.us.es/revistas/themata/39/art12.pdf>
- Molina, E, (2021) El cuerpo y la idea del sujeto encarnado en la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty. *Revista Tábano*- Vol. 18. 55-72. Extraído el 20 de septiembre de 2023.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13302/1/cuerpo-idea-sujeto.pdf>
- Ortmann, C. (2017). Exclusión y violencia simbólica en la experiencia educativa de las estudiantes de ingeniería. *Revista interdisciplinaria en estudios de género del Colegio de México*. Vol. 3. Núm. 5. 1-23. Extraído el 10 de octubre de 2023.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2395-91852017000100187](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-91852017000100187)
- Prats, J. (2013) Tesis de Maestría. La Dimensión corporal de la profesión docente. Universidad de Valladolid. Palencia, España.
- Pons, A. & Mc Manus, S. (2018). *Afecto, Cuerpo e Identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*. Editorial UNAM.
- Reich, W. (1933). *Análisis del carácter*. Editorial Paidós.  
[https://proletarios.org/books/Wilhelm-Reich-Analisis\\_del\\_caracter.pdf](https://proletarios.org/books/Wilhelm-Reich-Analisis_del_caracter.pdf)

- Reich, W. (1970). *Materialismo dialéctico y Psicoanálisis*. Siglo XX Editores.  
[https://proletarios.org/books/Wilhelm\\_Reich\\_Materialismo\\_Dialectico\\_y\\_Psicoanalisis.pdf](https://proletarios.org/books/Wilhelm_Reich_Materialismo_Dialectico_y_Psicoanalisis.pdf)
- Rodríguez, P. (2020). Tesis de Maestría La corporalidad en la escuela: subjetividades y resistencias. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Salguero Antero, J. H. et al. (2023). La corporalidad como dimensión de la formación integral en la educación superior y media superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. Vol. 60. 1-20. Extraído el 10 de abril de 2023  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1466>
- Santiago, M. (2017). La educación del control: una mirada a la educación del siglo XXI desde la mirada de Foucault. *Revista de Filosofía*. Vol. 73. 317-336. Extraído el 17 de marzo de 2023 desde  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602017000100317&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602017000100317&script=sci_abstract)
- Sardi, V. (2018). Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria. *Revista Professare*. vol. 7. Núm. 1. 41-55. Extraído el 20 de abril de 2023 [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9492/pr.9492.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9492/pr.9492.pdf)
- Segato, R. (2019). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Editorial Prometeo.  
<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9517d5d3-4f92-4790-ad46-81064bf00a62/pedagogias-de-la-crueldad>
- Silva, O. et.al (2015) Tesis de Maestría. Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad. Universidad Pedagógica Nacional . Bogotá. Colombia.
- Tamés, E. (2004). Tesis de Maestría. La enseñanza del arte en la educación básica en México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México.
- Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=825468>
- Teixidor, M. (2017) *Habitarse: La corporalidad en la educación social [congreso] VII Congreso Estatal de Educación Social*, Sevilla. España  
<https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/996.pdf>

Villalba Labrador, R. (2019). Aproximaciones al estudio del cuerpo del docente. *Lúdica Pedagógica*, 29, 11-22. <https://doi.org/10.17227/ludica.num29-11079>

# Anexos

## Anexo 1. Tabla docente

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1C26ocVdmF2Z4\\_iQ6zggIg0Mcx2vRtoiHI6McyE9RP-c/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1C26ocVdmF2Z4_iQ6zggIg0Mcx2vRtoiHI6McyE9RP-c/edit?usp=sharing)

CUADRO DOCENTES PARA PROYECTO

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones Ayuda

100% 123 Predet... 10

	A	B	C	D	E	G	H	I	J
1	DOCENTE	ÁREA	TALLER	MODALIDAD QUE IMPARTE	FORMACIÓN	TIPO DE CONTRATO	HORAS A LA SEMANA	ANTIGUEDAD	
2	Juan	Danza	Danza contemporánea	libre	Lic. en danza	por proyecto	4	menos de 1 año	
3	Viridiana	Danza	Ballet inicial (adultos)	libre	Lic. en danza	por proyecto	2	menos de 1 año	
4	Ángel	Danza	Ballet avanzado (juvenil)	libre	Lic. en danza	gobierno	9	más de 5 años	
5	Azucena	Danza	Folclór sabatino	libre	Lic. en danza	proyecto	3	más de 5 años	
6	Carlos	Danza	Bailes de salón	libre	No aparece	por proyecto	2	menos de 1 año	
7	Cynthia	Danza	Danzas del medio oriente	libre	Lic. Cirujano dentista	por proyecto	2	menos de 1 año	
8	Juan	Danza	Escolarizado folclór	Escolarizado	Lic. en danza	por proyecto	1	menos de 1 año	
9	Raúl	Danza	Escolarizado folclór	Escolarizado	Lic. en danza (Sistema nacional para la enseñanza profesional de la danza)	gobierno	10	más de 10 años	
10	Julio	Danza	Escolarizado folclór	Escolarizado	Lic. en cultura de las artes	gobierno	8	más de 10 años	
11	Viridiana	Danza	Escolarizado folclór	Escolarizado	Lic. en danza	por proyecto	4	menos de 1 año	
12	Luis	Danza	Escolarizado folclór	Escolarizado	Lic. Danza	por proyecto	4	menos de 1 año	
13	Gabriela	Danza	Escolarizado ballet	Escolarizado	Lic. en danza	por proyecto	8	menos de 1 año	
14	Junnette	Danza	Escolarizado ballet	Escolarizado	Lic. en danza	por proyecto	6	más de 5 años	
15	Fátima	Danza	Escolarizado ballet	Escolarizado	Lic. Derecho	por proyecto	8	menos de 1 año	

Hoja 1

CUADRO DOCENTES PARA PROYECTO

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones Ayuda

100% 123 Predet... 10

	A	B	C	D	E	G	H	I	J	K
1	DOCENTE	ÁREA	TALLER	MODALIDAD QUE IMPARTE	FORMACIÓN	TIPO DE CONTRATO	HORAS A LA SEMANA	ANTIGUEDAD		
73	Jaime	Música	trombon	libre	Lic. Música	gobierno	2	más de 10 años		
74	Fernando	Música	cornó	libre	Lic. Música	gobierno	2	más de 10 años		
75	Fernando	Música	trompeta	libre	Lic. Música	gobierno	3	más de 10 años		
76	Sugey	Música	oboe	libre	Lic. Música	por proyecto	2	menos de 5 años		
77	Oscar	Música	canto popular	libre	Lic. Música	por proyecto	6	menos de 1 año		
78	Gisela	Música	canto académico	libre	Lic. Música	por proyecto	7	menos de 1 año		
79	Carlos G.	Música	canto grupal	libre	Lic. Música	por proyecto	2	menos de 5 años		
80	Iván	Música	percusiones latinas y de orquesta	libre	Lic. Música	gobierno	3	menos de 5 años		
81	Hugo	Música	Saxofón	libre	Lic. Música	por proyecto	4	menos de 5 años		
82	Maximino	Música	Clarinete	libre	Lic. Música	gobierno	4	más de 10 años		
83	Aldo	Música	Flauta transversal	libre	Lic. Música	por proyecto	5	menos de 5 años		
84	Antonio	Música	interpretación musical	libre	Lic. Música	gobierno	2	más de 5 años		
85	Jesús	Música	solfeo	libre	Lic. Música	por proyecto	3	menos de 1 año		
86	Ernesto	Música	música tradicional huasteca	especializado	Lic. Música	gobierno	6	más de 5 años		
87	Antonio	Música	orquesta de guitarras	especializado	Lic. Música	gobierno	3	menos de 5 años		

Hoja 1

## Anexo 2. Guía de trabajo para grupos

Exploración de Experiencias en Educación Artística	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender las experiencias personales de los docentes de educación artística como estudiantes en su formación académica.</li> <li>• Analizar sus experiencias y desafíos como docentes de educación artística.</li> <li>• Explorar las interacciones entre los docentes, el personal del trabajo y los estudiantes.</li> <li>• Abordar el tema de ejercicios de violencia que han experimentado como estudiantes y docentes, así como los que han ejercido en su rol de educadores.</li> </ul>
Duración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximadamente 2 horas y media.</li> </ul>
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de reuniones o espacio tranquilo.</li> <li>• Grabadora de audio (opcional, con el consentimiento de los participantes).</li> <li>• Papel, bolígrafos o dispositivos para tomar notas.</li> <li>• Lista de preguntas (ver a continuación).</li> <li>• Hojas blancas y lapiceros.</li> </ul>
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 (por cada grupo)</li> </ul>

Introducción 10 minutos	<p>Presentación</p> <p>Dar la bienvenida a los participantes y agradecerles por su participación.</p> <p>Explicar el propósito del grupo y los objetivos.</p> <p>Explicar el consentimiento informado y que lo llenen.</p>
----------------------------	--

Actividad detonante 5 minutos	Escribir en una hoja su experiencia como estudiantes de artes lo positivo y lo negativo.
Experiencia como estudiantes de artes. 15 minutos	Compartir lo que registraron ¿Cómo vivieron sus cuerpos durante su proceso de formación en el campo de las artes? ¿Hubo algún cambio en ellos?
Experiencia como docentes en educación artística 20 minutos	¿Cuáles han sido los desafíos más grandes que han enfrentado? ¿Consideran que ha influido la manera en que se formaron en su manera de enseñar? ¿Cómo ha sido su experiencia al enseñar? ¿Hay algún cambio a comparación de cuando eran estudiantes? (ahondar en el aspecto emocional y corporal).
Interacciones con el personal del trabajo y los estudiantes. 30 minutos	¿Cómo describirían sus relaciones con el personal administrativo? ¿Cómo es la relación con sus estudiantes? ¿Qué pasa con sus cuerpos al interactuar con el personal? ¿Y con los alumnos?
Violencia vivida como estudiantes o docentes y la que han ejercido sobre los alumnos. 30 minutos	¿Qué consideran que es violencia? ¿La han vivido o ejercido alguna vez dentro de un espacio académico? ¿cómo? ¿Han experimentado situaciones de violencia en el entorno educativo? ¿Qué tipo de violencia? ¿Han tenido que lidiar con situaciones en las que han ejercido violencia hacia sus estudiantes? ¿Cómo han abordado estas situaciones?
Conclusión 10 minutos	Resumir las principales ideas discutidas en el grupo focal Agradecer a los participantes por compartir sus experiencias y perspectivas.
Cierre 10 minutos	Despedida Concluir la reunión y asegurarse de que los participantes se sientan cómodos con lo discutido. Recordar la confidencialidad

### Anexo 3. Guía de Observación para observación participante

Nombre del observador:	
Título del estudio:	
Institución	
Ubicación	Asignatura:
Grado:	Fecha y hora:

Contexto del entorno
Contexto de la clase
Observaciones generales
Detección de aspectos importantes
Conclusiones o reflexiones
Registro Fotográfico

#### Anexo 4. Consentimiento informado

Pachuca de Soto Hidalgo a\_\_\_\_\_.

Yo\_\_\_\_\_en pleno uso de mis facultades mentales y sin ningún tipo de coerción acepto participar en la presente investigación titulada: *Corporealidades: el cuerpo que encarna violencia simbólica el caso de los docentes del Centro de las Artes de Hidalgo* a cargo de la L.P. Karen Itzel Nayercy Quijano López como producto de su formación en la Especialidad en Docencia.

Así también se hacen de mi conocimiento los siguientes puntos:

- Estoy consciente de que durante el proceso de investigación será necesario tomar mis datos o información personal, videos o fotografías con la finalidad de documentar el proceso y que dicho material solo será únicamente del conocimiento del personal académico involucrado para llevar a cabo la investigación.
- Estoy consciente de las implicaciones a nivel emocional o físico que puedan suscitarse a lo largo de la investigación y en caso de ser necesario puedo retirarme del proceso o la sesión o si lo considero pertinente solicitar contención y apoyo ya que no se busca poner mi integridad como participante en riesgo.
- Estoy consciente de que puedo solicitar acceso a los resultados y el trabajo de la investigadora en caso de que lo considere pertinente.
- Cualquier lineamiento que se pueda presentar a lo largo del proceso dentro del desarrollo de actividades me será comunicado por parte de la investigadora para hacerlo de mi conocimiento y dar mi consentimiento.

---

Nombre y firma del participante