



Dispositivos Estético-Participativos Para la Convivencia Escolar

Íngrid Bibiana Barreto Quintero

Licenciada en Artes Escénicas

Tutor: Andrés Fonseca

Artista multidisciplinario, profesor-investigador y Magíster en Educación

Diálogo Arte, Ética y Política

**Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Bellas Artes Maestría en arte,
educación y cultura Bogotá D, C**

2025



*“No se trata de hacer teoría desde la cabeza, sino de pensar con el cuerpo, con las
entrañas, con la memoria larga.”*

— Silvia Rivera Cusicanqui, *Un mundo ch’ixi es posible* (2010)



Dedicatoria

*Para mi hijo Hyksqa
nunca olvides que la mayor herencia que te dejo no está en lo material, sino en el poder
transformador del conocimiento.
Este camino también es tuyo.*



Agradecimientos

Agradezco profundamente al Gran Espíritu por guiarme en este viaje de aprendizaje y transformación que es la educación.

A mi familia, por su presencia constante e incondicional desde el inicio de este camino, sosteniéndome con amor y confianza.

A mi tutor, por su generosa disposición, su conocimiento claro y su amabilidad a lo largo de todo el proceso.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por sembrar en mí el pensamiento crítico y recordarme, día a día, la dignidad como forma de vida.

A mis estudiantes, cuyas voces, gestos y experiencias hicieron posible esta investigación. Gracias por ser inspiración, impulso y enseñanza; ustedes fueron mis verdaderos maestros.

Y, finalmente, a mí misma: gracias por resistir, por sostenerme en la incertidumbre y por avanzar con firmeza. Este logro también es un acto de amor propio.



Abstrac

This research is grounded in an autoethnographic approach and explores the agency of non-violent school coexistence through aesthetic-participatory devices within the context of an urban public school in Bogotá: IED Tom Adams. In this setting, various forms of violence—direct, symbolic, and structural—are normalized in the daily lives of adolescents. Drawing from the researcher’s dual perspective as both a theatre teacher and a former student of the institution, the study offers a critical view of Colombia’s Law 1620 of 2013 and instead proposes a pedagogy centered on art, the body, and co-creation.

Through the development of pedagogical-artistic laboratories, aesthetic-participatory devices were designed and implemented, allowing students to reframe their relationships, narratives, and forms of interaction. As a result, processes of bodily depatriarchalization and democratization of movement emerged, along with performative practices rooted in overflow. These led to the collective construction of the emergent category “womb-body,” a metaphor that reimagines the classroom as a space of containment, regeneration, and relational transformation.

Findings reveal that art, beyond its expressive dimension, can function as a language of resistance, agency, and symbolic transformation in response to the normalized violence present in school contexts, opening up possibilities for inhabiting the classroom through alternative ways of being and coexisting.

Keywords: school violence, coexistence, relational art, arts education, ethics of the body, agency, aesthetic-participatory devices.



Resumen

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque autoetnográfico y propone explorar el agenciamiento de una convivencia escolar no violenta mediante dispositivos estético-participativos, en el contexto de una institución educativa urbana de Bogotá: la IED Tom Adams. Allí se evidencian múltiples formas de violencia —directa, simbólica y estructural— que han sido naturalizadas en la vida cotidiana de los adolescentes. A partir de la experiencia de la investigadora como docente de teatro y exalumna de esta misma institución, se plantea una mirada crítica al enfoque normativo de la Ley 1620 de 2013, y se propone, en su lugar, una pedagogía basada en el arte, el cuerpo y la co-creación.

A través del desarrollo de laboratorios pedagógico-artísticos, se diseñaron e implementaron dispositivos que permitieron a los estudiantes resignificar sus vínculos, narrativas y formas de interacción. Como resultado, emergieron procesos de despatriarcalización del cuerpo y de democratización del movimiento, así como formas de performar desde el desborde. Estos procesos dieron lugar a la construcción colectiva de la categoría “útero-cuerpo”, una metáfora que resignifica el aula como un espacio de contención, regeneración y transformación relacional.

Los hallazgos revelan que el arte, más allá de su dimensión expresiva, puede operar como un lenguaje de resistencia, agencia y transformación simbólica frente a las violencias normalizadas en el ámbito escolar, abriendo posibilidades para habitar el aula desde otras formas de existencia y convivencia.

Palabras clave: violencia escolar, convivencia, arte relacional, educación artística, ética del cuerpo, agenciamiento, dispositivos estético-participativos



Contenido

| | |
|--|----|
| 1. Contención Ritual - Introducción | 4 |
| 2. Umbral De La Herida - Planteamiento Del Problema..... | 7 |
| 3. Objetivos..... | 11 |
| 3.1. Objetivo General..... | 11 |
| 3.2. Objetivos Específicos..... | 11 |
| 4. Axioma Explicativo - Justificación | 12 |
| 5. Engranaje teórico – Marco Teórico | 14 |
| 5.1. Política/Comprensión de la Violencia | 15 |
| 5.1.1. Comprensión de la violencia..... | 16 |
| 5.1.2. Conflicto | 17 |
| 5.2. Ética/ no Violencia..... | 21 |
| 5.2.1. Ética del cuerpo..... | 23 |
| 5.3. Arte/Estética Relacional..... | 25 |
| 5.3.1. Agenciamiento. | 30 |
| 5.3.2. Emancipación..... | 35 |
| 5.5.4 Revisión de antecedentes investigativos..... | 38 |
| 6. Alquimia del Método - Metodología..... | 43 |
| 6.1. Fases de la Investigación..... | 45 |
| 6.2. Consideraciones éticas | 50 |
| 7. Transmutando la Investigación - Análisis de Resultados..... | 51 |
| 7.1. Leer lo que Emerge Desde el Arte, el Vínculo y la Co-Creación..... | 52 |
| 7.1.1. Análisis las dinámicas de interacción | 52 |
| 7.1.2. Diseño de dispositivos..... | 55 |
| 7.1.3. Sistematización sensible de patrones emergentes | 56 |
| 7.2. Co-creadores de sentido y conocimiento en el aula: cuerpo, gesto y arte como formas de resistencia y convivencia..... | 58 |
| 7.3. Laboratorios | 63 |
| 7.3.1. Tramas relacionales en movimiento | 63 |



| | | |
|---------|---|-----|
| 7.3.2. | Monstruosidades | 65 |
| 7.3.3. | Hilos Expandidos | 69 |
| 7.3.4. | Las mil caras | 73 |
| 7.3.5. | Arquetipos..... | 78 |
| 7.4. | Capas de análisis | 81 |
| 7.5. | Categorías e impactos | 88 |
| 7.6. | Sentidos emergentes: hallazgos en clave estética, simbólica y política..... | 90 |
| 7.6.1. | La metáfora del aula como útero: | 93 |
| 7.7. | Aspectos complementarios | 97 |
| 8. | Conclusiones y Recomendaciones..... | 107 |
| 9. | Bibliografía..... | 109 |
| Anexos | | 114 |
| Anexo A | Permiso De Autorización De Uso De Imagen..... | 114 |
| Anexo B | – Guía metodológica de los dispositivos estético-participativos | 116 |
| | Nombre del laboratorio: Monstruosidades Monstruocidades..... | 116 |
| | Nombre del laboratorio: Hilos Expandidos Hilos Expandidos | 118 |
| | Nombre del laboratorio: Las mil caras ¡Acción! | 119 |
| | Nombre del laboratorio: Arquetipos Arquetipos | 121 |
| Anexo E | – Micelio del análisis..... | 123 |



Tabla de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Engranaje teórico..... | 15 |
| Figura 2. Experiencias sensibles..... | 47 |
| Figura 3. El cuerpo en la educación..... | 58 |
| Figura 4. Transformación de la violencia escolar..... | 62 |
| Figura 5. Laboratorio Monstruosidades..... | 68 |
| Figura 6. Campo electromagnético..... | 71 |
| Figura 7. Mil caras..... | 76 |
| Figura 8. Arquetipos..... | 79 |
| Figura 9. Capas de análisis..... | 82 |
| Figura 10. Capas de análisis..... | 87 |
| Figura 11. Posibilidades del aula..... | 100 |
| Figura 12. Memorias visuales del gesto..... | 104 |
| Figura 13. construcción de arquetipos de la no violencia..... | 105 |
| Figura 14. Dispositivo Útero Dentro del laboratorio arquetipos..... | 105 |
| Figura 15. convivencia, el conflicto y el arte como forma de transformación..... | 106 |



1. Contención Ritual - Introducción

La violencia en el aula es un fenómeno complejo que atraviesa el sistema educativo y se inscribe en dinámicas sociales más amplias. No se trata solo de agresiones físicas o verbales, sino de estructuras de poder, silencios normalizados y formas de relación que pueden ser tan dañinas como un golpe. En este sentido, es fundamental diferenciar entre los distintos tipos de violencia que operan en el espacio escolar. La violencia directa se manifiesta de manera inmediata y visible, a través de agresiones físicas, verbales o psicológicas entre estudiantes o entre docentes y estudiantes. La violencia estructural, en cambio, se relaciona con las desigualdades sistémicas dentro del sistema educativo, que perpetúan la exclusión y la marginalización de ciertos grupos. Por último, la violencia simbólica opera de manera más sutil, a través de discursos, prácticas y normas que refuerzan jerarquías y subordinaciones, normalizando la opresión.

Tradicionalmente, los enfoques educativos han intentado erradicar la violencia mediante la implementación de normativas disciplinarias que regulan el comportamiento en el aula, priorizando el control sobre la comprensión de las dinámicas relacionales. En Colombia, la Ley 1620 de 2013, que promueve la convivencia escolar y la formación ciudadana, continúa reproduciendo esta lógica normativa al centrarse en la gestión de conflictos a través de rutas de atención, protocolos y sanciones. Aunque se presenta como una estrategia para garantizar ambientes seguros, su enfoque sigue privilegiando el castigo y la regulación de la conducta sin cuestionar las estructuras que generan y perpetúan la violencia.

Como advierte Foucault (1975), la escuela no es solo un espacio de aprendizaje, sino un dispositivo de disciplinamiento donde operan mecanismos de vigilancia, normalización y sanción. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas tienden a reproducir relaciones de poder que, en lugar de eliminar la violencia, pueden reforzar, instaurando jerarquías y dinámicas de sumisión. Así, las prácticas disciplinarias tradicionales, lejos de propiciar formas de relación



asertiva y horizontal, consolidan una violencia simbólica y estructural que actúa de manera invisible, legitimando desigualdades y reproduciendo esquemas de dominación en el aula.

Esta investigación adopta un enfoque autoetnográfico, donde la experiencia personal y la observación directa del aula se convierten en herramientas de análisis. volver a la institución donde cursé la escolaridad, ahora como docente de teatro, permite establecer una relación entre el pasado vivido y el presente observado. Esta tensión abre un campo de reflexión que articula cuerpo, memoria y práctica pedagógica. A través de esta mirada reflexiva, el estudio busca comprender cómo se configuran las relaciones de poder y las prácticas de violencia en el aula, para luego explorar formas alternativas de convivencia mediadas por el arte.

El contexto de esta investigación es la Institución Educativa Distrital (IED) Tom Adams, específicamente en bachillerato de sexto a octavo, donde la violencia escolar se manifiesta en múltiples formas: desde juegos agresivos hasta relaciones de poder desiguales. Frente a este escenario, el agenciamiento cobra un papel fundamental. En lugar de ver a los estudiantes como receptores pasivos de normativas institucionales, este estudio reconoce su capacidad para transformar las relaciones de convivencia. Se parte de la premisa de que la educación artística, y en particular el teatro, puede convertirse en un espacio donde los estudiantes ensayen nuevas formas de habitar el aula y relacionarse con los demás.

Para ello, el estudio se enmarca en un engranaje teórico que tiene como eje transversal la educación y se fracciona en tres ejes conceptuales: la comprensión de la violencia desde la categoría de conflicto, la no violencia desde la ética del cuerpo y la estética relacional desde el agenciamiento. Además, se introduce la noción de útero-cuerpo, una categoría emergente que entiende el aula y el cuerpo como espacios de gestación simbólica, donde las tensiones pueden transformarse en experiencias de diálogo y construcción colectiva. Desde esta perspectiva, la ética del cuerpo no se concibe sólo como una regulación moral externa, sino como una práctica que se construye en la interacción cotidiana, en la forma en que los cuerpos se encuentran, se afectan y se transforman mutuamente.

A diferencia de otros estudios previos que han abordado la relación entre arte y violencia escolar desde un enfoque terapéutico o de prevención conductual, esta investigación se centra en



el arte como un dispositivo de agenciamiento, donde los estudiantes no solo participan pasivamente en actividades creativas, sino que reconfiguran sus experiencias y relaciones a través de la práctica artística. Mientras que algunos enfoques previos han puesto énfasis en el arte como un espacio de expresión emocional, aquí se plantea como un laboratorio de transformación en el que la violencia no es reprimida ni invisibilizada, sino procesada y resignificada. La noción del aula como útero-cuerpo introduce un marco novedoso que permite entender el espacio educativo como un organismo dinámico, donde las tensiones se gestionan en ciclos de expansión, contracción y regeneración, a diferencia de visiones más estáticas de la convivencia escolar.

El contexto colombiano, con altos índices de violencia escolar reportados por la OCDE (2019) y UNICEF (2020), exige enfoques innovadores que no solo busquen prevenir el conflicto, sino que permitan resignificar. Así, esta investigación no pretende dar respuestas absolutas, sino abrir caminos para comprender cómo el arte puede intervenir en la construcción de otras formas de convivencia escolar. La pregunta que guía este estudio es: ¿Cómo explorar, junto con los estudiantes, el agenciamiento de una convivencia escolar no violenta desde y a través de dispositivos estético-participativos?

A lo largo de este trabajo, se desarrollará un análisis crítico que permita reflexionar sobre la educación como un espacio en constante transformación. Si la violencia se aprende, también puede desaprenderse. Y si el aula es un lugar de conflicto, puede ser un espacio de creación, donde los estudiantes encuentren nuevas formas de habitar el mundo.



2. Umbral De La Herida - Planteamiento Del Problema

Desde antes de nacer, la violencia ya había marcado mi historia. Crecí en un mundo donde el silencio y el vacío heredados de la ausencia parental se anidaban en mi infancia. No viví una barbarie social, no sufrí tortura física ni presencié la muerte de seres amados, pero la violencia me atravesó de formas más sutiles y profundas: violencias sexuales, psicológicas y de abandono. Con el tiempo, entendí que la violencia no solo se sufre, también se ejerce. Recuerdo momentos de mi infancia y adolescencia en los que mi propio cuerpo respondía con agresión, en los que mis manos, mi voz y mis gestos replicaban un dolor que aún no comprendía del todo.

Hoy, como docente de teatro, regreso al colegio donde estudié desde tercero de primaria hasta once. Lo recorro con otra mirada, tratando de reconocer en los cuerpos de mis estudiantes lo que antes no supe nombrar en el mío. Encuentro allí una violencia que no ha cambiado, que sigue enraizada en los patios, en los salones, en las miradas y los silencios. En el aula 601 de la IED Tom Adams, donde realizo mi práctica, los estudiantes se relacionan a través de la agresión, sin distinguir con claridad los límites entre el juego y el daño.

Me permito describir algunos gestos que ocurren en la clase de teatro:

- En el patio del colegio, los estudiantes están presentando el ejercicio corporal que quedó de tarea, cuando escucho que gritan, volteo a ver a la estudiante que está llorando a gritos quien manifiesta que no puede abrir su ojo, los demás compañeros acusan a otro estudiante de la clase de lanzar piedras constantemente. Observó al estudiante que cometió la agresión y sigue lanzando piedras y riéndose...
- En otra clase doy la indicación de trabajar en parejas, en el transcurso de la clase veo a dos estudiantes, uno encima del otro, el que está encima propicia puños en la cara a su compañero le digo que se regule, pero lo sigue golpeando, me agacho para detenerlo, pero no para, grita fuerte y llora, lo abrazo para calmarlo y separarlo de su compañero...



- En otra ocasión la indicación fue colorear el títere de papel elaborado en clase, cuando un estudiante se levanta del puesto se desplaza hasta otro puesto y le entierra el lápiz en el brazo a su compañero, la punta del lápiz quedó incrustada en el brazo...

- Otro suceso en clase, los estudiantes se encontraban cortando unas figuras cuando un niño agarra la cola del cabello de su compañera y se la corta completamente...

En otros casos, la violencia se expresa en formas más estructurales y simbólicas. Existen estudiantes que son aislados sistemáticamente por su forma de hablar o vestirse, víctimas de burlas constantes que minan su autoestima. Otros sufren violencia en casa y reproducen esa agresión en la escuela, naturalizando el maltrato como única forma de interacción. En algunos casos extremos, las agresiones pasan a ser explícitamente crueles: se han reportado amenazas, golpes con objetos contundentes e incluso ataques organizados fuera del horario escolar.

Nada de esto parece extraño en la escuela. Nada detiene la clase. La violencia, en sus múltiples formas, se normaliza, se invisibiliza, se perpetúa. Y yo, que vengo a compartir mi aprendizaje de teatro, me veo obligada a detener la clase para mediar en conflictos que trascienden la escena. Sin embargo, en lugar de abordar el problema, la respuesta institucional es el castigo: suspensiones, anotaciones disciplinarias y llamados de atención que no generan aprendizaje ni transformación. Así, el círculo vicioso de la violencia se mantiene intacto, reproduciendo las mismas dinámicas que se buscan erradicar. Como señala Foucault (1975), los sistemas disciplinarios en la escuela refuerzan relaciones de poder que no resuelven el problema, sino que lo perpetúan en nuevas formas de control y exclusión.

Según datos de la OCDE, el DANE y UNICEF, Colombia es el segundo país del mundo con más reportes de violencia escolar (UNICEF, 2023). De acuerdo con UNICEF (2023), 7 de cada 10 estudiantes han sido víctimas de algún tipo de agresión en el entorno escolar. El acoso, las agresiones físicas y el abuso psicológico se han naturalizado al punto en que muchas víctimas no denuncian por miedo a represalias o porque simplemente consideran que "así es la escuela".

La escuela, en respuesta, mantiene un enfoque punitivo basado en sanciones que, lejos de transformar las dinámicas violentas, las refuerzan. Castigos como suspensiones o expulsiones alejan a los estudiantes del proceso educativo sin atender las causas subyacentes de la violencia.



El docente, por su parte, se encuentra atrapado en una estructura que le exige disciplina y control, pero no le brinda herramientas efectivas para mediar los conflictos desde una perspectiva restaurativa. Así, la escuela, lejos de ser un espacio seguro, se convierte en un territorio de disputa donde las relaciones de poder y la violencia se normalizan.

Desde una perspectiva hermenéutica, la violencia en el aula no es solo una manifestación de agresión directa, sino también un sistema de relaciones y significaciones que estructura la convivencia escolar. La convivencia escolar no violenta no se reduce a la ausencia de agresiones físicas o verbales, sino que implica la creación de espacios de interacción basados en el reconocimiento del otro, en la empatía y en el ejercicio de la palabra como mediadora de conflictos. Sin embargo, esta convivencia no puede imponerse mediante normativas que sancionan la violencia sin transformar sus causas, sino que debe construirse colectivamente a partir de dispositivos que posibiliten otras formas de interrelación.

Desde esta mirada, el teatro y otros lenguajes artísticos junto con los dispositivos estético-participativos pueden abrir espacios en los que los estudiantes resignifiquen sus modos de relacionarse. Como afirma Arendt (2005), la violencia puede ser un medio de transformación cuando rompe con un estado de cosas que necesita ser modificado. Deleuze y Guattari (2002) sugieren que la violencia es, en ocasiones, un acto creativo, una fuerza que permite la reconfiguración de los cuerpos y los discursos. En este sentido, si la violencia en el aula genera sufrimiento y exclusión, también puede entenderse como una energía que, resignificada a través del arte, abre posibilidades para nuevas formas de existencia.

Larrosa (2003) nos recuerda que la educación no solo transmite conocimientos, sino que deja marcas en los cuerpos y en las subjetividades. Si la escuela ha sido un espacio de violencia, es posible transformarla en un lugar donde esas marcas se resignifiquen a través de la experiencia estética y la creación colectiva.

La pregunta central de esta investigación, entonces, es: ¿Cómo explorar, junto con los estudiantes, el agenciamiento de una convivencia escolar no violenta desde y a través de dispositivos estético-participativos?



Para abordar esta cuestión, es necesario partir de las voces de los propios estudiantes, quienes describen la violencia como "algo de todos los días", "lo normal" o "lo que pasa si no te defiendes". Desde su perspectiva, la agresión no es una excepción, sino una regla de interacción, lo que evidencia la necesidad de dispositivos que no solo sancionen la violencia, sino que permitan imaginar y construir otras formas de convivencia.

En este contexto, la investigación no busca respuestas definitivas, sino caminos para comprender cómo el arte puede intervenir en la construcción de otras formas de habitar el aula, el cuerpo y la vida. Si la violencia ha sido el lenguaje dominante en la escuela según Bourdieu y Passeron (1977), la violencia simbólica opera en la educación a través de la imposición de normas y jerarquías que reproducen desigualdades, mientras que Galtung (1969) señala que la violencia estructural se manifiesta en instituciones como la escuela, perpetuando relaciones de poder desiguales. En América Latina, investigaciones como las de Tenti Fanfani (2000) y Debarbieux (2003) han demostrado que la violencia en las aulas no solo se manifiesta en agresiones físicas, sino también en formas de discriminación, exclusión y abuso de poder, las cuales se han naturalizado en la interacción cotidiana. Esta realidad sugiere que la violencia, más que un fenómeno aislado, es un sistema de comunicación que estructura las relaciones escolares y, en muchos casos, condiciona las posibilidades de convivencia pacífica y aprendizaje.

Entonces es urgente explorar cómo el teatro y otros lenguajes artísticos pueden abrir nuevos espacios de expresión y encuentro. Si la violencia se ha incrustado en nosotros como el grafito de un lápiz en la piel, ¿cómo podemos, a través del arte, empezar a dibujar otras posibilidades de convivir?



3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Explorar, junto con los estudiantes, el agenciamiento de una convivencia escolar no violenta mediante el diseño e implementación de dispositivos estético-participativos que promuevan el diálogo, la reflexión crítica y la transformación de las dinámicas conflictivas de interacción en el aula de clases.

3.2. Objetivos Específicos

Analizar las dinámicas de interacción presentes en el aula y su relación con las prácticas de violencia escolar, mediante enfoques investigativos cualitativos que involucren la participación activa de los estudiantes.

Diseñar y estructurar dispositivos estético-participativos fundamentados en teorías pedagógicas, y artísticas, orientados a transformar las relaciones conflictivas en el aula hacia prácticas de convivencia no violenta.

Sistematizar las experiencias y resultados obtenidos, identificando patrones y aprendizajes relevantes.



4. Axioma Explicativo - Justificación

Esta investigación nace de una inquietud pedagógica y ética frente a las múltiples formas de violencia que se viven y se naturalizan en el espacio escolar. Frente a enfoques sancionatorios, normativos o exclusivamente conductuales, se propone una mirada alternativa: leer el conflicto no como algo a eliminar, sino como una posibilidad de transformación simbólica, sensible y colectiva. Desde esta perspectiva, el arte y el cuerpo se entienden como lenguajes fundamentales para comprender y transformar las dinámicas de la convivencia escolar.

En este camino, la metáfora del "útero-cuerpo" emergió como una categoría construida colectivamente, fruto de los encuentros, conversaciones, creaciones y silencios compartidos con las y los estudiantes durante los laboratorios pedagógico-artísticos. No fue una idea prefigurada por la investigadora, sino una imagen simbólica que fue tomando forma a través del proceso de co-creación, como una manera de nombrar ese espacio seguro, afectivo y transformador que se generó en el aula. El "útero-cuerpo" se constituyó, así como una metáfora situada, encarnada y compartida, que dio cuenta de un aula habitada desde la contención, la escucha y la posibilidad de regeneración subjetiva.

Para ello, el aula es concebida como un útero-cuerpo, no solo en sentido metafórico, sino como una estructura concreta de contención, cuidado y creación. Este concepto se fundamenta en la ontología relacional propuesta por De Munter Koen (2016), que entiende el cuerpo no como una entidad aislada, sino como un nodo de interacciones que se configuran en el encuentro con los otros. Así, la violencia escolar no se limita a un acto individual, sino que es parte de una red de significaciones que se expresan en el cuerpo a través de gestos, posturas y discursos.

Metodológicamente, esta investigación se enmarca en la Investigación Educativa Basada en las Artes (IBA), lo cual implica reconocer que el conocimiento no se limita a lo discursivo o lógico, sino que también se produce desde el gesto, la imagen, la creación simbólica y el vínculo. Esta metodología permitió leer el aula como un territorio estético, político y afectivo, donde los



dispositivos estético-participativos se convirtieron en herramientas potentes para movilizar emociones, reflexionar colectivamente y resignificar prácticas cotidianas.

En cuanto a su aporte al campo de la educación artística, esta investigación propone una visión ampliada de lo pedagógico, donde la creación no se limita a la producción de objetos artísticos, sino que se convierte en una forma de estar juntos, de producir sentido, de transformar vínculos y de generar agencia. El arte aquí no es un contenido, sino una forma viva de pensamiento, de intervención y de reparación simbólica. Este modelo pedagógico —sensible, relacional y situado— puede ser adaptado a contextos escolares, comunitarios y sociales diversos, especialmente en territorios marcados por el conflicto o la exclusión.

Finalmente, la investigación se justifica porque evidencia que la educación artística puede y debe jugar un papel central en la construcción de paz, el cuidado del vínculo y la transformación de lo escolar. A través del arte, el cuerpo y la co-creación, es posible imaginar y construir aulas que no reproduzcan la violencia, sino que la contengan, la nombren y la transformen colectivamente.



5. Engranaje teórico – Marco Teórico

Como se observa la Figura 1 el presente marco teórico como lo muestra la imagen se estructura a partir de tres ejes fundamentales: Política/compreñión de la violencia, Ética/ no violencia, Arte/estética relacional. Estos ejes permiten comprender el aula no sólo como un espacio de instrucción académica, sino como un territorio de experiencias, relaciones y disputas que configuran subjetividades y dinámicas colectivas. En este contexto, emergen tres categorías clave: conflicto, ética del cuidado y agenciamiento, las cuales se entrelazan para analizar cómo se producen y transforman las interacciones en la escuela.

El conflicto no es entendido exclusivamente como un problema a erradicar, sino como una instancia constitutiva de la vida escolar, en la que se ponen en juego valores, identidades y relaciones de poder. En este sentido, el conflicto adquiere una dimensión ética, vinculada con las maneras en que los cuerpos interactúan, resisten y establecen formas de convivencia. Aquí cobra relevancia la ética del cuidado, que propone una mirada que no se limita a la normatividad de la disciplina escolar, sino que busca generar espacios de reconocimiento, escucha y construcción de comunidad. Finalmente, el agenciamiento se refiere a la capacidad de los sujetos para transformar su realidad mediante la acción y el pensamiento crítico particularmente a través de experiencias artísticas y performativas que les permiten resignificar sus vivencias y su entorno.

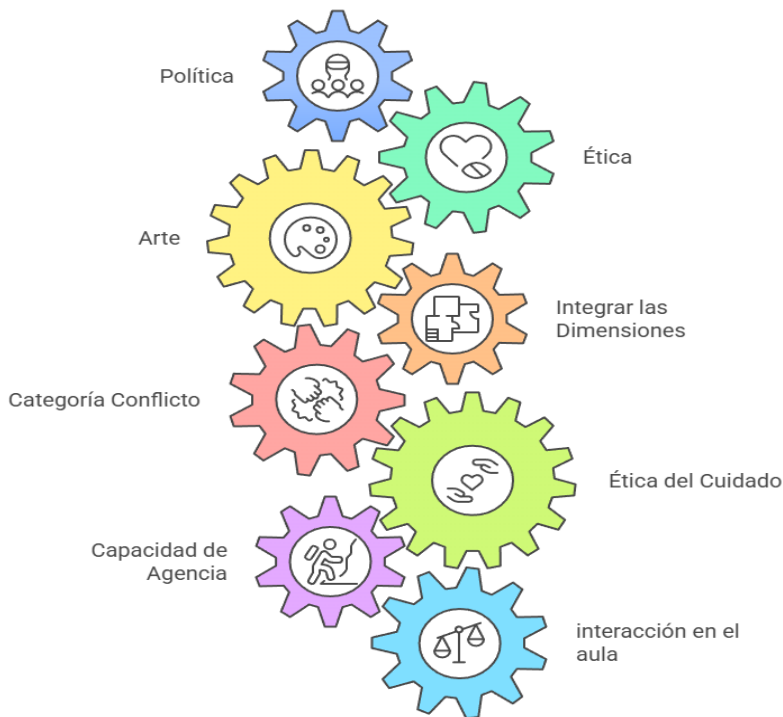
En este marco, la pedagogía y la educación artística cumplen un papel fundamental. La pedagogía no solo ofrece estrategias para la enseñanza del arte, sino que posibilita la generación de experiencias formativas que promueven la reflexión crítica, el diálogo y la transformación social. Por su parte, la educación artística se convierte en un espacio donde estas categorías se materializan, permitiendo a los estudiantes explorar el conflicto desde una perspectiva creativa, encarnar diferentes roles y generar formas alternativas de convivencia.

A través de prácticas como juego de roles, improvisación colectiva y creación de dispositivos estéticos participativos, la educación artística no solo habilita la expresión estética, sino que también configura un espacio pedagógico donde se ensayan nuevas formas de relación,



resistencia y cuidado. Así, la intersección entre pedagogía y arte posibilita que el aula se transforme en un laboratorio de experimentación donde los estudiantes no solo aprenden técnicas artísticas, sino que también desarrollan herramientas para la convivencia, la resolución de conflictos y el ejercicio de su agencia.

Figura 1. Engranaje teórico



Nota. Imagen generada por IA

Desde esta perspectiva, los siguientes apartados desarrollarán en mayor profundidad cada uno de los ejes mencionados, evidenciando cómo el arte, la ética del cuidado y la política de la convivencia pueden articularse en una propuesta pedagógica que favorezca la transformación del aula y el reconocimiento de los cuerpos en interacción.

5.1. Política/Comprensión de la Violencia

El primer eje temático, Política/Comprensión de la violencia, se centra en la necesidad de analizar las distintas formas que esta puede adoptar en el contexto escolar. Para ello, es



fundamental reconocer que la violencia no es un fenómeno aislado, sino que se inscribe en una compleja red de relaciones sociales, culturales y económicas. Las teorías contemporáneas sobre violencia escolar como lo son Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977) Teoría del Ciclo de la Violencia (Widom, 1989), Teoría de la Privación Relativa (Gurr, 1970), Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1979), Teoría de la Cultura Escolar y la Violencia Simbólica (Bourdieu, 1998), Teoría de la Justicia Restaurativa (Zehr, 1990) consideran cómo la violencia escolar está atravesada por factores como género, clase social, etnicidad, orientación sexual, acoso escolar, exclusión social y patrones de agresión que se perpetúan en el aula.

5.1.1. *Comprensión de la violencia*

En el estudio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP realizado en 1999 se concluye que “la violencia en el aula es una realidad presente en la cotidianidad y se manifiesta desde el simple desconocimiento por el otro cuando no se responde a su pregunta, cuando no se reconoce su cuerpo en el espacio, cuando su nombre nunca es pronunciado, hasta el golpe de autoridad, el uso del conocimiento y la edad para someter, la pretensión de subyugar a los aparentemente más débiles a una voluntad ajena a sus deseos, hay un enorme y desafortunado diapasón de acciones que son nuestra cotidianidad” (IDEP, 1999, p. 12).

La violencia escolar es un fenómeno de gran relevancia en Colombia, que ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas, entre ellas la psicológica, pedagógica, sociológica, política, ontológica y social. Se afirma que los estudios sobre violencia escolar en Colombia tienen su origen en investigaciones de naturaleza psicológica que, inspiradas en la psicología clínica, buscan identificar formas de agresión con el fin de abordarlas.

En este contexto, se destacan los estudios de Dan Olweus, quien introdujo el concepto de bullying y estableció una definición clara del fenómeno destacando los elementos que lo diferencian de otros tipos de agresión. Según Olweus, el bullying es un comportamiento intencional y repetitivo en el que un estudiante sufre acciones negativas y lo ejemplifica de esta manera: Un estudiante es agredido o se convierte en víctima de bullying cuando está expuesto, de forma repetida y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus, 1993, p. 9).



Este término ha sido adaptado al español y asociado a términos como acoso escolar, agresión escolar, matoneo o violencia escolar, dependiendo del país o del enfoque de la investigación. (Garzón, Martínez, Moya, 2021, pág. 215)

Según la tipificación de la violencia escolar, en esta investigación se adopta el concepto de bullying, definido anteriormente. Entonces comprender la violencia en el aula con sus múltiples manifestaciones es un proceso hermenéutico, puesto que este fenómeno adquiere diversas denominaciones, como agresión, conflicto, maltrato, acoso o problema. Sin embargo, más que términos aislados, estos conceptos funcionan como sinónimos que remiten a una misma realidad: un fenómeno social que, lejos de ser un hecho aislado, se consolida como una práctica social y cultural.

El conflicto, según la interpretación de Galtung (1996), no debe ser visto únicamente como una confrontación negativa, sino como una oportunidad para la transformación social. Por lo tanto, entender el conflicto en el ámbito educativo implica reconocer su complejidad y las diversas maneras en que se presenta, con el objetivo de desarrollar estrategias que permitan abordarlo desde una perspectiva transformadora.

5.1.2. *Conflicto*

El conflicto es una tensión inherente a las relaciones humanas que se manifiesta en distintos niveles: intrapsíquico, interpersonal y social.

En este sentido, la problemática expuesta se ubica directamente con el concepto de conflicto, Galtung (1996) define el conflicto como una situación en la que dos o más partes tienen objetivos incompatibles. No lo considera inherentemente negativo, sino una oportunidad para el cambio social. De esta manera el aula se convierte en un escenario donde se escenifican conflictos latentes que necesitan ser comprendidos y transformados.

“no se trata, pues, de decir que la escuela es un manicomio, ni una cárcel, ni un cuartel, pero con poco esfuerzo se podría pensar que tiene un poquito de cada cosa”. Se desprende entonces algo importante como resultado de ese constructo social y es la apropiación con la que



entra la violencia en el aula, la agresión que envuelve el acto y se solidifica en conflicto, El conflicto es un hecho presente en la interacción social, Según Arellano (2007):

Se concibe como una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generando manifestaciones con diversos grados de intensidad (...) el conflicto es un proceso, ya que nace, crece, se desarrolla, es decir, se transforma, desaparece o permanece. (p.23).

El conflicto, por lo tanto, es el campo de acción de la investigación, ya que es en el contexto de intercambios y relaciones donde se desarrolla una comprensión. Esta comprensión no solo se limita a la resolución de desacuerdos, sino que también abarca el entendimiento de las dinámicas subyacentes en las interacciones humanas.

Partiendo de una postura psicológica y un interés por la mente humana, me remito al psicoanálisis como un campo de convergencia significativo en la investigación. Esta disciplina permite explorar los conflictos internos y externos, revelando cómo los procesos inconscientes influyen en la comprensión y las relaciones interpersonales.

El psicoanálisis y la psicología comparten el estudio de la mente humana, el comportamiento y el desarrollo psicológico, pero lo hacen desde perspectivas teóricas y metodológicas diferentes. El psicoanálisis se centra en el inconsciente, los impulsos instintivos y la importancia de la infancia en el desarrollo, abre un espectro de oportunidades para abordar, ahondar y tratar de comprender el tema de investigación sobre la violencia en el aula. Por eso, es la adolescencia la población con la que se analizan esos impulsos e instintos violentos, esos gestos que son incomprensibles y generan tensiones durante las clases de teatro.

Sabina Spielrein, psicoanalista suiza, desarrolló la teoría de la "pulsión de muerte" en su ensayo "La destrucción como origen del devenir"(1912). Sabina Spielrein sostiene que la pulsión de muerte, junto con la pulsión de vida, constituyen las fuerzas fundamentales que impulsan el comportamiento humano. La pulsión de muerte se expresa a través de tendencias destructivas,



actos de autoagresión y el anhelo de disolución. Para Spielrein, la destrucción es un elemento esencial de la existencia, presente en múltiples dimensiones como la biología, la física, la psicología, la filosofía, la sociedad y las emociones. Este principio opera en un doble sentido: puede ser tanto constructivo como destructivo, dependiendo del modo en que la mente y las acciones lo gestionen. En este sentido, el desarrollo psicológico es un proceso dinámico que surge de la interacción entre impulsos creativos y tendencias destructivas.

Cabe aclarar que, aunque el psicoanálisis y la psicología no son mi campo profesional, los considero aliados fundamentales en mi labor como docente de teatro. Me permiten mirar con mayor profundidad las complejidades del aula, reconocer los gestos como portadores de sentido, y acompañar desde el arte procesos de subjetivación que no se ajustan a lo lineal ni a lo previsible. Más que aplicar teorías, lo que hago es dejarlas resonar en mi práctica, integrándolas de forma sensible y situada para sostener espacios donde la creación escénica también sea un camino hacia el cuidado, la expresión y la transformación.

Entonces situados en los límites mentales que se imponen socialmente frente al concepto de destrucción, aparecen las formas de sufrimiento social que se generan a partir de la falta de reconocimiento. Axel Honneth, filósofo y sociólogo alemán, argumenta que el reconocimiento es una necesidad fundamental del ser humano, y que su denegación puede llevar a diversas formas de patologías sociales, entre ellas la violencia. Por eso se hace necesario profundizar cuáles son las causas mentales, físicas y sociales que llevan a la agresión.

Por lo anterior, cuando no existe reconocimiento, emergen el desprecio y la humillación, los cuales se instauran en la psique y desencadenan conflictos sociales (Honneth, 1996, p. 140). En esta misma línea, Avishai Margalit, en su obra *La sociedad decente* (2010), desarrolla una lógica moral que dialoga con la propuesta de Honneth en *La lucha por el reconocimiento*. Ambos autores coinciden en que el reconocimiento y el respeto son fundamentales para la vida individual y la cohesión social, ya que su ausencia genera dinámicas de exclusión y vulnerabilidad.

Siguiendo esta línea, los postulados de estos autores permiten abrir el camino hacia la Teoría de Conflictos de Galtung que ha sido fundamental en los estudios sobre paz y resolución



de conflictos, ofreciendo un marco teórico clave para el análisis de las dinámicas sociales. Según Galtung (1996), el conflicto es un fenómeno inherente a la sociedad, pero no necesariamente debe desembocar en violencia. Por el contrario, si se gestiona adecuadamente, puede representar una oportunidad para la transformación y el cambio social (p. 71).

En este sentido, Galtung (1969) identifica tres formas interrelacionadas de violencia: directa, estructural y cultural. La primera se manifiesta en daños físicos o psicológicos inmediatos, mientras que la segunda surge de desigualdades e injusticias arraigadas en las estructuras sociales. Finalmente, la violencia cultural legitima y perpetúa las demás formas mediante normas, valores y creencias compartidas (p. 171).

Para comprender y abordar los conflictos, Galtung (1996) propone un modelo que los divide en tres niveles interrelacionados: actitudes, comportamiento y contradicciones. Las actitudes reflejan creencias, valores y emociones de las partes involucradas; el comportamiento se expresa en las acciones y reacciones observadas; y las contradicciones evidencian las incompatibilidades de intereses, necesidades y objetivos que subyacen al conflicto (p. 72).

Desde esta perspectiva, Galtung (1996) distingue entre conflictos positivos y negativos. Los primeros abren espacio para la transformación social y el cambio estructural, mientras que los segundos generan dinámicas destructivas que perpetúan la violencia y el sufrimiento (p. 72). De este modo, su teoría no solo permite analizar el conflicto, sino también proponer estrategias para su resolución pacífica y su posible conversión en un motor de desarrollo y equidad social.

También desarrolló el método Transcend, una herramienta para la resolución pacífica de conflictos, que se fundamenta en tres pilares interrelacionados. En primer lugar, el pilar de transformar se centra en abordar las estructuras sociales y económicas subyacentes que generan violencia, con el objetivo de crear un sistema más equitativo que satisfaga las necesidades básicas de todos los actores involucrados (Galtung, 2000, p. 12). En segundo lugar, el pilar de trascender se refiere a la superación de emociones negativas, como el odio, el miedo y la desconfianza, que surgen del conflicto; este enfoque promueve la empatía, el diálogo y la comprensión mutua (Galtung, 2000, p. 18). Finalmente, el pilar de resolver se orienta hacia la búsqueda de soluciones creativas que beneficien a todas las partes, abordando de manera integral



las necesidades e intereses de cada actor, en lugar de conformarse únicamente con un acuerdo mínimo para detener la violencia (Galtung, 2000, p. 35).

A pesar de los desafíos, la metodología Transcend sigue siendo una herramienta valiosa para la resolución pacífica de conflictos. Su enfoque integral y el énfasis en la transformación de las causas que generan la violencia la convierten en un método relevante para construir una paz duradera (Galtung, 2000, p. 40).

La no violencia se presenta como una respuesta ética y transformadora ante los conflictos en el entorno escolar, fomentando dinámicas de convivencia fundamentadas en el reconocimiento y el respeto mutuo. Desde la óptica de Galtung, el conflicto no debe ser considerado intrínsecamente negativo, sino como una oportunidad para el cambio social, siempre que se gestione de manera adecuada. En este contexto, la ética se erige como un pilar esencial para entender y abordar la violencia en las escuelas, ya que permite cuestionar las estructuras y prácticas que perpetúan el maltrato y la exclusión. De acuerdo con las ideas de Honneth y Margalit, el reconocimiento desempeña un papel crucial en la creación de relaciones equitativas, evitando la reproducción de dinámicas de desprecio y humillación que pueden conducir a la agresión. Así, este enfoque temático busca examinar la no violencia desde una perspectiva ética, entendida no solo como la ausencia de agresión, sino como un compromiso activo con la transformación de los conflictos hacia espacios de diálogo, justicia y reparación simbólica.

5.2. Ética/ no Violencia

El segundo eje temático, centrado en la no violencia, se basa en principios éticos que promueven el respeto y la dignidad de todas las personas. Este enfoque, influenciado por pensadoras como Butler, destaca la interdependencia humana y la vulnerabilidad compartida. La no violencia se define no sólo como la ausencia de agresión, sino como un esfuerzo activo por construir relaciones fundamentadas en la empatía, el diálogo y el reconocimiento mutuo. Se propone que es posible transformar las dinámicas de poder en el aula, fomentando un ambiente inclusivo que valore la diversidad y contribuya a la disminución de comportamientos violentos.



Butler, en su obra "La fuerza de la no violencia"(2020), ofrece una visión compleja de la no violencia, que va más allá de la mera ausencia de violencia física. Butler argumenta que la no violencia debe ser entendida como una práctica ética que desafía las estructuras de opresión y violencia sistemática. Esta forma de resistencia se centra en oponerse al poder establecido sin replicar la lógica de la violencia, enfatizando que la no violencia es una afirmación ética sobre la dignidad humana y la interdependencia. Butler también subraya que adoptar una postura de no violencia implica reconocer la vulnerabilidad humana y asumir una responsabilidad hacia los demás, promoviendo una ética del cuidado y la empatía. Este enfoque sugiere que la resistencia a la opresión debe estar guiada por principios de justicia y dignidad, en lugar de justificarse a través de la violencia.

Desde una perspectiva política, Butler considera que la no violencia puede ser una herramienta eficaz para desafiar las estructuras de poder, utilizando métodos como la desobediencia civil y el activismo social para visibilizar injusticias y reclamar derechos sin recurrir a la violencia. La concepción de la no violencia que propone Butler tiene importantes implicaciones para la acción política y social, instando a los movimientos sociales a reflexionar sobre sus métodos de lucha. Esto implica cuestionar el uso de la violencia y explorar cómo las prácticas de no violencia pueden facilitar la transformación social y la construcción de un futuro más justo. Al diferenciar la no violencia de la violencia física y resaltar su carácter ético y político, Butler invita a repensar las formas de resistencia y las relaciones interpersonales en la búsqueda de justicia y dignidad humana.

La ética, concebida como un principio que guía la no violencia, se establece como un pilar esencial en la creación de relaciones fundamentadas en el respeto y la dignidad humana. Desde la óptica de Butler, la ética de la no violencia trasciende la mera abstención de la agresión, ya que implica un compromiso activo hacia la transformación de las estructuras de poder que perpetúan la exclusión y el dominio. En este contexto, la ética se relaciona con la interdependencia y la vulnerabilidad compartida, elementos cruciales para el establecimiento de una convivencia que se base en el reconocimiento mutuo y el cuidado del prójimo. De esta manera, la noción de ética en este ámbito no sólo guía la reflexión sobre la justicia y la dignidad,



sino que también sirve como un marco de acción para desafiar la violencia sistemática sin replicar sus lógicas, fomentando prácticas de resistencia pacífica y transformación social.

5.2.1. *Ética del cuerpo*

El concepto de ética ha sido abordado desde diversas perspectivas filosóficas, cada una con énfasis en distintos aspectos de la vida social, la responsabilidad y la justicia. Judith Butler, Henry David Thoreau y Vicenç Fisas Armengol han desarrollado visiones que, aunque distintas en su enfoque, se articulan en una reflexión más amplia sobre la interdependencia, la resistencia ante la injusticia y la construcción de la paz.

Desde una perspectiva contemporánea, Butler concibe la ética como un compromiso político con la vida en común, basado en el reconocimiento de la vulnerabilidad y la interdependencia humana. En *La fuerza de la no violencia: La ética en lo político*, Butler (2020) argumenta que la violencia no solo es un acto físico, sino que está inscrita en estructuras de poder que determinan qué vidas son consideradas dignas de duelo y protección, y cuáles no. En este sentido, la ética implica una responsabilidad colectiva de resistir aquellas formas de violencia que excluye y precariza a ciertos grupos sociales, promoviendo así un modelo de convivencia que valore la equidad y la justicia (Butler, 2020, p. 35).

Para Butler, la ética no es un conjunto de reglas universales, sino una práctica relacional que surge en el encuentro con los otros afirma que "no hay 'yo' sin un 'tú', y nuestra interdependencia fundamental establece la posibilidad y la necesidad de una ética de la no violencia" (Butler, 2021, p. 36). Este enfoque implica reconocer que las personas existen en una red de relaciones que las hacen dependientes entre sí, lo que desafía la idea del individuo autónomo y autosuficiente promovido por ciertas tradiciones filosóficas occidentales.

La ética, por lo tanto, no solo implica una reflexión individual sobre el bien y el mal, sino una crítica a los marcos normativos que condicionan nuestras respuestas ante la violencia y la precariedad. Butler también cuestiona la noción de que la ética se basa en principios morales fijos e inmutables. En cambio, propone que la ética debe ser una práctica en constante revisión, que permita resistir la normalización de la violencia y abrir nuevas formas de relación social. Como señala: "La ética no es un principio abstracto, sino una práctica que emerge en el contexto



de nuestras relaciones sociales, determinadas por estructuras de poder" (Butler, 2021, p. 78). Esta postura la acerca a la tradición de Michel Foucault, para quien la ética no es obediencia a reglas externas, sino un trabajo sobre uno mismo y sobre las formas en que nos relacionamos con los demás.

Uno de los puntos centrales de la ética en Butler es la idea de la no violencia como resistencia. Para ella, la no violencia no es sinónimo de pasividad, sino una práctica que desafía activamente las estructuras que perpetúan la violencia. Explica que "la no violencia no constituye solo un momento, sino que es una práctica sostenida en el tiempo, un hábito que requiere compromiso y que, además, implica en ocasiones, de manera paradójica, la agresividad o la fuerza" (Butler, 2021, p. 248). Esta paradoja muestra que la resistencia a la violencia no implica negar los conflictos, sino enfrentarlos de una manera que no reproduzca las mismas dinámicas de exclusión y opresión.

Desde esta perspectiva, la ética es inseparable de la política, ya que implica transformar los marcos normativos que regulan la vida en sociedad y redefinir qué vidas merecen ser protegidas y reconocidas.

Por otro lado, Thoreau, en su ensayo *Civil Disobedience*, sostiene que la ética no solo se basa en el cumplimiento de normas establecidas, sino en la capacidad de cuestionarlas cuando estas perpetúan la injusticia. Thoreau (1993) plantea la desobediencia civil como un principio moral que obliga a los individuos a actuar en contra de leyes o gobiernos opresivos, priorizando la conciencia ética sobre la obediencia ciega a las instituciones (p. 7). Desde esta perspectiva, la ética no es solo un ejercicio individual, sino un acto de resistencia frente a sistemas que atentan contra los principios de libertad y justicia. Esta noción se vincula con el pensamiento de Butler, en tanto ambos autores enfatizan la importancia de desafiar estructuras de poder que generan desigualdad y violencia.

En un ámbito pragmático, Fisas Armengol desarrolla una ética orientada hacia la transformación de conflictos y la consolidación de una cultura de paz. En *La paz es posible*, Fisas (2010) sostiene que la ética debe fundamentarse en la prevención de la violencia y la mediación, promoviendo el diálogo como herramienta esencial para la resolución de conflictos.



Para este autor, la construcción de la paz no solo implica la ausencia de violencia directa, sino también la erradicación de formas estructurales de violencia que perpetúan la desigualdad y la exclusión (Fisas, 2010, p. 92). Su perspectiva complementa las posturas de Butler y Thoreau, al proponer un marco de acción para canalizar los conflictos sin recurrir a la violencia, sino a través de estrategias de transformación social.

Si bien Butler, Thoreau y Fisas presentan enfoques distintos, sus propuestas se interconectan en la medida en que promueven una ética basada en la responsabilidad social, la resistencia ante la injusticia y la búsqueda de alternativas no violentas. Butler enfatiza la necesidad de reconocer la precariedad compartida como base de la ética, Thoreau defiende la acción individual como forma de resistencia ante la opresión y Fisas aporta una perspectiva de resolución de conflictos desde el diálogo y la mediación. En conjunto, sus ideas conforman un marco ético que no solo responde a cuestiones individuales, sino que orienta la transformación de las relaciones sociales y políticas desde un enfoque de justicia y no violencia.

La estética se presenta como un campo de experiencia que trasciende la mera contemplación de lo bello para convertirse en un espacio de interacción, percepción y transformación. Desde esta perspectiva, no solo se limita al ámbito del arte, sino que impregna la vida cotidiana, configurando modos de sentir, pensar y habitar el mundo. Autores como Mandoki(2006) han resaltado la presencia de la estética en lo cotidiano, destacando cómo las experiencias sensoriales y emocionales moldean nuestra relación con el entorno y con los demás. Su concepto de *estética cotidiana* permite comprender que los elementos estéticos no están exclusivamente en las obras de arte, sino en gestos, espacios urbanos, rituales sociales y dinámicas de comunicación que estructuran la experiencia humana.

5.3. Arte/Estética Relacional

Aunque frecuentemente se utilizan como sinónimos, los conceptos de *arte* y *estética* tienen significados distintos y es fundamental diferenciarlos para comprender el enfoque de esta investigación. El arte hace referencia a un conjunto de prácticas cultural e históricamente determinadas —como la pintura, el teatro, la danza o la música— que producen formas simbólicas en contextos específicos, muchas veces institucionalizados. La estética, en



cambio, se relaciona con la *aisthesis*: la capacidad de percibir, sentir y ser afectado por el mundo. Desde esta perspectiva, la estética no se limita al arte ni a lo bello, sino que atraviesa la vida cotidiana, los cuerpos, los gestos, las emociones y las relaciones. Esta distinción permite ampliar la mirada sobre las prácticas pedagógico-artísticas desarrolladas en el aula, no como ejercicios exclusivamente artísticos, sino como experiencias estéticas situadas que movilizan lo sensible, lo simbólico y lo político. En esta línea, se retoma la propuesta de Katya Mandoki (1994), quien plantea una estética cotidiana que permite leer las formas en que el poder, el cuidado, el conflicto y la afectividad se manifiestan en los detalles de la vida común. Esta mirada sostiene el corazón de la presente investigación, en la que lo estético se activa como posibilidad de transformación relacional en el espacio escolar.

El eje temático de la estética investiga la función del arte como un medio de interacción, expresión y transformación social en el ámbito educativo. Desde una óptica relacional, la estética trasciende la mera contemplación de la belleza, configurándose como un proceso dinámico en el que el cuerpo, la sensibilidad y la creatividad juegan un papel crucial en la creación de significados compartidos. Pensadores como John Dewey, Hélio Oiticica y Nicolas Bourriaud han subrayado la relevancia del arte como una experiencia participativa que impulsa el diálogo y la reconfiguración de las relaciones sociales. En este contexto, el arte en el aula no solo promueve la percepción y el pensamiento crítico, sino que también se erige como una herramienta de empoderamiento, permitiendo a los individuos apropiarse de su entorno y resignificarlo a través de la acción creativa. De este modo, la estética se establece como un vínculo entre la educación, la comunidad y la transformación social, fomentando espacios de encuentro y construcción colectiva.

Asimismo, el concepto de arte relacional se amplía al considerar que las prácticas artísticas en el aula no solo estimulan la creatividad, sino que también promueven el diálogo y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Esta perspectiva, en consonancia con las ideas de la educación estética, propone que el arte y el cuerpo no son entidades aisladas, sino elementos interconectados que facilitan la construcción de significados colectivos y la transformación social. En consecuencia, la estética se erige como un espacio integrador en el que se conjugan la sensibilidad, la experiencia corporal y la reflexión crítica,



contribuyendo a la creación de un ambiente educativo dinámico, inclusivo y comprometido con la paz y la justicia social.

Dewey (1934) introduce su perspectiva sobre el arte en relación con la experiencia humana, destacando que este no es un fenómeno aislado, sino una extensión de la vida y una forma de experiencia significativa. En este sentido, desarrolla el concepto de experiencia, enfatizando la interacción constante entre el individuo y su entorno. A partir de esta base, distingue entre experiencia ordinaria y experiencia estética, argumentando que algunas experiencias, debido a su intensidad y coherencia, alcanzan un nivel estético. Así, sostiene que “una experiencia estética es aquella en la que los factores internos y externos de la experiencia están en completa armonía” (Dewey, 1934, p. 50).

A partir de esta idea, plantea que no existe una separación entre arte y vida cotidiana, pues el arte surge de experiencias comunes y su continuidad genera las mejores experiencias estéticas. En consecuencia, argumenta que “el arte es una prolongación natural de la vida y no una categoría separada de la existencia humana” (Dewey, 1934, p. 35). Asimismo, el proceso creativo no puede entenderse de manera aislada, sino como una interacción continua entre el artista y su entorno. En este proceso, la obra de arte no es simplemente un objeto estático, sino el resultado de un diálogo dinámico y significativo con los materiales y el contexto. De este modo, afirma que “la obra de arte no está completa hasta que es experimentada, pues su significado reside en la interacción con quien la percibe” (Dewey, 1934, p. 80).

En relación con la recepción del arte, Dewey subraya el papel fundamental del espectador, cuya participación activa reactualiza la obra. En este sentido, el contexto cultural y social del espectador influye en la percepción del arte, ya que “cada espectador aporta su propio trasfondo cultural a la obra, lo que da lugar a interpretaciones diversas y enriquecedoras” (Dewey, 1934, p. 112). Finalmente, defiende que el arte no debe ser un privilegio exclusivo, sino una experiencia accesible para todos, ya que “el arte no debe ser un lujo para unos pocos, sino una experiencia compartida que fortalezca el tejido social” (Dewey, 1934, p. 135).

De la misma manera Oiticica (1970) define el arte relacional no como un mero generador de objetos, sino como un proceso que recupera vivencias, estableciendo una conexión entre el



conocimiento, la sensación, la relación y la experiencia. Desde esta perspectiva, el arte no es algo estático o destinado únicamente a la contemplación, sino una práctica que involucra activamente al espectador y lo convierte en parte de la obra. Para Oiticica, “el arte debe entenderse como una vivencia total, en la que el espectador se involucra física, emocional e intelectualmente” (Oiticica, 1970, p. 45).

En esta línea, su propuesta se aleja de la producción de objetos artísticos tradicionales y se centra en la interacción y participación, principios que luego serían fundamentales en la teoría del arte relacional desarrollada por Bourriaud (1998). Oiticica (1970) introduce el concepto de "creleisure" (creación + ocio), donde el arte se fusiona con la vida cotidiana y se convierte en una práctica de libertad y experimentación. Según el artista, “el arte no debe ser una imposición visual, sino un campo de experiencias sensibles donde el público es un agente activo” (p. 52).

Asimismo, su enfoque pone en cuestión las jerarquías convencionales entre el artista y el espectador, promoviendo la idea de un arte que no pertenece exclusivamente a los museos, sino que debe expandirse al espacio social. Oiticica (1970) argumenta que “el arte debe integrarse en la vida diaria, estableciendo nuevas formas de relación con el mundo y con los otros” (p. 60). Este principio resuena con la noción de que el arte es, ante todo, un fenómeno relacional y participativo.

El arte relacional en la visión de Oiticica se define como un proceso en constante evolución, que recupera las vivencias individuales y colectivas, estableciendo un puente entre la sensación, el conocimiento y la experiencia compartida.

Así pues, Nicolas Bourriaud (1998) introduce el concepto de arte relacional para describir una forma de creación artística que prioriza la interacción social y la participación del público. A diferencia de las tradiciones artísticas centradas en el objeto, el arte relacional se basa en la generación de experiencias colectivas y espacios de intercambio. Según el autor, “el arte relacional toma como su horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado” (Bourriaud, 1998, p. 14).



En este sentido, el arte deja de ser una entidad aislada para convertirse en un proceso que involucra al espectador como parte activa. Así, la obra no está completa sin la participación del público, pues su significado se construye a partir de las relaciones que se establecen en su entorno. Bourriaud (1998) enfatiza que “toda obra de arte relacional, por definición, toma forma dentro de un contexto social preexistente, lo cuestiona y lo transforma” (p. 21).

Bourriaud (1998) plantea que el arte relacional prioriza la participación del público y la construcción de relaciones significativas. En este sentido, afirma que “el arte relacional toma como su horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social” (p. 14), lo que sugiere una ampliación del concepto de experiencia artística hacia lo colectivo.

El arte, lejos de ser una entidad aislada o un simple objeto de contemplación, se configura como un proceso dinámico de interacción, experiencia y transformación social. En esta línea, los planteamientos de John Dewey, Hélio Oiticica y Nicolas Bourriaud convergen en la idea de que el arte debe ser vivido, experimentado y compartido, integrándose activamente en la vida cotidiana.

Desde la perspectiva de Dewey (1934), el arte es una experiencia que surge de la interacción entre el individuo y su entorno. Para él, no existe una separación entre arte y vida, pues toda expresión artística se origina en la actividad humana y cobra sentido en su relación con el contexto. En este sentido, afirma que “una experiencia estética es aquella en la que los factores internos y externos de la experiencia están en completa armonía” (Dewey, 1934, p. 50). Su planteamiento se vincula con la noción de "creleisure" de Oiticica (1970), quien concibe el arte como una práctica de vivencia total, donde el espectador es un agente activo en la construcción de significado. Oiticica sostiene que el arte “no debe ser una imposición visual, sino un campo de experiencias sensibles donde el público es un agente activo” (1970, p. 52), lo que enfatiza la importancia del proceso creativo sobre el objeto artístico en sí.

Por otro lado, la propuesta de Bourriaud (1998) amplía estas ideas al introducir el concepto de arte relacional, que entiende la obra de arte como un espacio de interacción social. Desde su perspectiva, “el arte relacional toma como su horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico



autónomo y privado” (Bourriaud, 1998, p. 14). Así, mientras Dewey resalta el carácter educativo de la experiencia estética y Oiticica la noción de arte como vivencia transformadora, Bourriaud enfatiza su dimensión relacional y colectiva, destacando que el significado de la obra se construye a través de la participación del espectador.

La categoría de agenciamiento se inscribe dentro de una visión dinámica de la experiencia humana, en la que los sujetos no son entidades fijas, sino actores en constante transformación a través de sus interacciones con el entorno. Desde la perspectiva filosófica de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980), el agenciamiento no se limita a la acción individual, sino que emerge de la conexión entre cuerpos, afectos, ideas y contextos, generando nuevas posibilidades de existencia. En este sentido, el concepto de Somer, entendido como la capacidad de los sujetos para habitar y construir mundos a partir de su experiencia encarnada, refuerza la idea de que el agenciamiento no es solo un acto de voluntad, sino una práctica situada en la materialidad del cuerpo y sus relaciones (Somer, 2020). En el ámbito educativo y artístico, el agenciamiento implica la posibilidad de intervenir en la realidad, resignificar la experiencia y construir sentido a través de la creatividad y el diálogo. Así, esta categoría permite comprender el arte y la pedagogía como espacios de experimentación donde se reconfiguran las relaciones de poder, promoviendo procesos de participación y transformación social.

5.3.1. Agenciamiento.

La categoría de agenciamiento ha emergido como una herramienta teórica clave para pensar las formas en que los sujetos se constituyen como actores capaces de transformar su realidad. Si bien el término suele ser empleado de manera intercambiable con el de agencia, es necesario establecer distinciones conceptuales que, lejos de contraponerse, permiten enriquecer la comprensión del sujeto en su dimensión situada, relacional y creativa.

Por un lado, la agencia hace referencia a la capacidad de actuar, decidir y producir efectos en el mundo. Tradicionalmente vinculada con concepciones del sujeto autónomo y racional, esta noción ha sido ampliada por diversas corrientes críticas —como la pedagogía, el feminismo, la sociología y la filosofía— para subrayar que la acción nunca es completamente libre ni individual. Así, autores como Freire (2005), Butler (2009) y Bourdieu (1980) han



mostrado que la agencia está condicionada por estructuras sociales, normas de género, trayectorias de vida y disposiciones históricamente incorporadas (habitus), aunque siempre exista un margen para la ruptura, la invención y la reconfiguración de lo dado.

Por otro lado, el concepto de agenciamiento, introducido por Gilles Deleuze y Félix Guattari en *Mil mesetas* (2015), se aleja de la idea de un sujeto individual que “posee” agencia. En su lugar, el agenciamiento es entendido como una red dinámica de relaciones entre cuerpos, afectos, saberes, objetos, instituciones y territorios. No se trata de una propiedad del sujeto, sino de un conjunto de conexiones contingentes y móviles que configuran posibilidades de existencia y acción. Desde esta perspectiva, el sujeto no preexiste al agenciamiento: es producido por él. El agenciamiento, por tanto, no solo habilita acciones, sino que genera formas de sensibilidad, percepción y subjetividad.

Si bien estos conceptos parten de tradiciones distintas, su articulación resulta sumamente fecunda para pensar los procesos educativos y creativos. La agencia permite nombrar la capacidad situada de los y las jóvenes para tomar decisiones, posicionarse frente al mundo y generar transformaciones subjetivas o colectivas. El agenciamiento, en cambio, pone en evidencia que esa capacidad no es estática ni abstracta, sino que se da dentro de marcos relacionales, materiales y afectivos que la hacen posible o la restringen.

En el marco de esta investigación, que se inscribe en contextos escolares atravesados por la desigualdad y la violencia, pensar la articulación entre agencia y agenciamiento permite superar visiones voluntaristas¹ del cambio educativo. La participación de los adolescentes en procesos estético-participativos no es solo una expresión de su agencia individual, sino el resultado de agenciamientos colectivos, simbólicos y pedagógicos que les permiten narrarse, reconocerse y reconstruir sus vínculos con el entorno. En otras palabras, el agenciamiento es el dispositivo que posibilita que la agencia emerja.

¹ Me refiero a enfoques que suponen que el cambio o la acción dependen únicamente de la voluntad, decisión o intención del individuo, como si él o ella tuviera total libertad y control para transformar la realidad solo con su esfuerzo personal.



Desde este enfoque, se apuesta por comprender la subjetividad no como algo dado, sino como un proceso en constante devenir, en el que los sujetos pueden, en ciertos contextos, interrumpir las lógicas dominantes y crear nuevos sentidos para sí y para su mundo. La categoría de agenciamiento, entonces, ofrece un marco para leer esas irrupciones no como gestos espontáneos y aislados, sino como efectos de redes estéticas, afectivas, institucionales y pedagógicas que propician otras formas de existencia.

Entonces la agencia resulta clave para comprender las formas en que los y las adolescentes, desde su lugar en contextos marcados por la violencia estructural, pueden tomar parte activa en la construcción de sentidos, vínculos y acciones transformadoras. Sin embargo, lejos de entenderla como una propiedad individual o una capacidad racional interna, esta investigación propone una concepción relacional, situada, colectiva y creativa de la agencia, enmarcada en diversos aportes provenientes de la pedagogía crítica, la filosofía, la estética, el pensamiento feminista, los estudios psicosociales y la sociología crítica.

Uno de los referentes fundamentales para pensar la agencia desde la pedagogía es Paulo Freire, particularmente en su obra *Pedagogía del oprimido* (1970), donde plantea que los sujetos históricamente oprimidos pueden reconocerse como tales a través de un proceso de concienciación crítica (*conscientização*) y, desde allí, actuar para transformar su realidad. Freire insiste en que el diálogo pedagógico debe promover esta capacidad de acción y reflexión del sujeto sobre su mundo, de modo que no sea simplemente un receptor pasivo de contenidos, sino un agente capaz de transformar su contexto a través del saber y la praxis.

En esta línea, el filósofo y pedagogo Gert Biesta, en su libro *The Beautiful Risk of Education* (2015), amplía la noción de agencia en el campo educativo al proponer que una de las funciones fundamentales de la educación es la *subjectification* o subjetivación. Esta implica que el sujeto emerja no como producto de la adaptación a normas sociales, sino como alguien capaz de decir “yo” de manera singular, de actuar éticamente y de interrumpir lo establecido.

Para comprender la agencia en contextos educativos marcados por la desigualdad y la violencia estructural, es fundamental reconocer que las metas y deseos de los adolescentes no surgen en el vacío, sino que se configuran en relación con sus condiciones materiales, afectivas y



simbólicas. En este sentido, retomo la propuesta de Burchardt (2009), quien problematiza el uso de las “metas de agencia” como indicadores directos del bienestar o de la libertad individual. Según la autora, estas metas pueden estar moldeadas por procesos de adaptación a contextos adversos o por expectativas limitadas, lo cual puede invisibilizar la desigualdad al asumir que las aspiraciones individuales son siempre expresión de libertad. En el marco de esta investigación, esta perspectiva resulta especialmente relevante, ya que permite ampliar la comprensión de la agencia no solo como la capacidad de actuar o decidir, sino también como la posibilidad de imaginar alternativas, desear otros mundos y ejercer poder simbólico sobre la realidad, dimensiones que se activan a través de los lenguajes artísticos y las prácticas de co-creación trabajadas en los laboratorios pedagógicos.

Desde la sociología crítica, el trabajo de Pierre Bourdieu en *El sentido práctico* (1980) y *La reproducción* (1970, junto a Jean-Claude Passeron) aporta una mirada esencial para comprender la agencia en su tensión con la estructura social. Bourdieu introduce el concepto de habitus como un sistema de disposiciones interiorizadas, social e históricamente constituidas, que orientan la percepción, la acción y el pensamiento de los sujetos. Aunque estas disposiciones no determinan de forma mecánica el comportamiento, sí configuran un campo de posibilidades, delimitando lo pensable y lo practicable. La agencia, en este sentido, no es una libertad absoluta, sino una práctica encarnada, moldeada por la posición del sujeto en el espacio social y por las experiencias sedimentadas en su cuerpo y su historia.

En el contexto educativo, esto implica reconocer que los y las adolescentes llegan a la escuela con un capital simbólico desigual y con habitus configurados por condiciones sociales muchas veces adversas. Sin embargo, los dispositivos estético-participativos que propone esta investigación abren espacios de ruptura con el habitus escolar tradicional, permitiendo la emergencia de nuevas prácticas, sensibilidades y formas de representación de sí que escapan a las lógicas de reproducción. El arte, en tanto campo con reglas propias, ofrece una posibilidad de desvío y reconfiguración que permite a los sujetos ensayar formas distintas de agencia, incluso desde posiciones subalternas.

A partir de este postulado, se puede afirmar que los procesos de agenciamiento observados en esta investigación no niegan la fuerza estructurante del habitus, sino que operan



en su interior, abriendo fisuras que posibilitan la transformación de las disposiciones heredadas. El arte y la pedagogía crítica actúan aquí como mediadores de esas grietas que, aunque a veces sutiles, pueden tener efectos duraderos en la subjetividad de los adolescentes.

Complementando este marco, la noción de agenciamiento desarrollada por Gilles Deleuze y Félix Guattari en *Mil mesetas* (2015) El agenciamiento es siempre contingente, colectivo y afectivo, y en los procesos artísticos tiene lugar como una reorganización del campo sensible y del mapa subjetivo.

Desde la perspectiva feminista, Butler, en *Vida precaria* (2009), sitúa la agencia no como una exterioridad al poder, sino como la posibilidad de subvertir las normas que configuran el género, el lenguaje y el cuerpo. La agencia, en este marco, se manifiesta en la repetición resignificada, en el gesto que altera la norma, en la interrupción del orden hegemónico.

De manera convergente, Jacques Rancière, en *El reparto de lo sensible* (2000), concibe lo estético como una forma de redistribución de lo visible y lo decible. La agencia aparece cuando alguien irrumpe en un espacio que no le estaba destinado, cuando toma la palabra o el lugar que se le había negado. Así, los adolescentes, al crear, al narrarse, al representarse simbólicamente, reconfiguran su lugar en la escena escolar.

En esta investigación, la agencia se concibe como una fuerza en constante devenir que articula lo estructural y lo creativo, lo encarnado y lo colectivo. Esta capacidad de acción emerge en los procesos artísticos como posibilidad de transformación subjetiva y social, donde los adolescentes se posicionan como autores de sentido en contextos atravesados por la violencia y la desigualdad.

En ese marco, el agenciamiento se entrelaza con la estética relacional, entendida como una práctica artística que se basa en la interacción, la co-creación y el intercambio afectivo entre los participantes. Aquí, el arte no se reduce a una obra finalizada, sino que se construye en la relación misma: en el estar-juntos, en la escucha activa, en la creación colectiva de sentidos. El dispositivo estético, en este contexto, no es solo un conjunto de objetos o técnicas, sino el entramado de condiciones —materiales, simbólicas, tecnológicas y espaciales— que median la



experiencia artística y relacional. Siguiendo a Foucault (1975), estos dispositivos organizan la percepción y el comportamiento, y al situarlos en lo estético, permiten crear escenarios sensibles donde se configuran nuevas formas de vínculo y subjetividad.

Así, la estética relacional se vuelve el marco que conecta estas nociones: la agencia se activa en los encuentros, el dispositivo posibilita la experiencia, y el arte se convierte en un medio de transformación del aula en un espacio de cuidado, resistencia y sentido compartido.

5.3.2. Emancipación

El concepto de **emancipación** en Rancière se relaciona estrechamente con el agenciamiento, entendido como la capacidad de los sujetos para articular y transformar su propia realidad a través de la acción y el pensamiento. Desde la perspectiva de Deleuze y Guattari, el agenciamiento no es una identidad fija, sino un proceso dinámico en el que los individuos y colectivos se configuran en relación con su entorno, generando nuevas formas de existencia y resistencia. Así, la emancipación intelectual no sólo supone la igualdad de inteligencias, sino también la posibilidad de activar agenciamientos que desborden las estructuras de poder y permitan la creación de nuevas configuraciones sociales y educativas. En este sentido, tanto la emancipación como el agenciamiento rompen con la lógica de la dependencia y promueven la construcción autónoma de saberes, prácticas y subjetividades.

Según Jacques Rancière, la emancipación no se concede desde una posición de autoridad, sino que se manifiesta como una práctica de igualdad en la que cualquier persona tiene la capacidad de apropiarse del conocimiento y del pensamiento sin depender de una jerarquía intelectual que la dirija. En su obra *El maestro ignorante* (2007), Rancière sostiene que la emancipación se produce al desafiar la lógica de la inferioridad intelectual impuesta por los sistemas educativos convencionales, fomentando en su lugar una relación de aprendizaje fundamentada en la igualdad de capacidades intelectuales. Para él, la auténtica emancipación no radica en la mera transmisión de conocimientos, sino en la habilidad de cada individuo para pensar de manera autónoma, establecer vínculos y forjar su propio camino de aprendizaje. Esta perspectiva cuestiona las dinámicas de dominación en el ámbito educativo y social, evidenciando que la emancipación es un acto de autoafirmación que emerge en la práctica de la igualdad.



Desde esta perspectiva teórica, que articula nociones como la agencia, el dispositivo estético, la estética relacional y las prácticas pedagógico-artísticas como formas de resistencia, se hace necesario revisar cómo estas comprensiones dialogan con investigaciones previas en el campo. El siguiente fragmento presenta un recorrido por estudios que, desde enfoques educativos, artísticos y psicosociales, han abordado las posibilidades del arte en contextos escolares atravesados por la violencia y la exclusión. Esta revisión no solo permite identificar antecedentes y vacíos, sino que también sitúa esta investigación en un entramado más amplio de búsquedas colectivas, donde el arte se afirma como herramienta para la transformación simbólica, relacional y ética de las dinámicas escolares.

Se evidencia un creciente interés por las prácticas artísticas como estrategias pedagógicas para la mitigación de la violencia escolar. Investigaciones recientes han documentado experiencias que integran teatro participativo, arteterapia, literatura y educación emocional, subrayando su impacto en la promoción de la empatía, la cohesión grupal y la transformación del clima escolar (Moreno, 2018; Ramírez & Gómez, 2021; Sánchez, 2019). Sin embargo, al contrastar estas propuestas con los ejes conceptuales de esta investigación —política de la violencia, ética del cuidado y agenciamiento— emergen importantes tensiones, vacíos y posibilidades de expansión.

En primer lugar, muchos estudios revisados se centran en la reducción de la violencia mediante intervenciones externas o diseños previamente estructurados, donde los estudiantes aparecen como receptores o beneficiarios. Si bien esto ha permitido medir resultados concretos —como la disminución del bullying o el fortalecimiento de la autoestima—, se ha prestado menor atención a los procesos de subjetivación activa y a la posibilidad de que los y las adolescentes se constituyan como sujetos críticos capaces de transformar su entorno. En contraste, desde la categoría de agenciamiento, retomada de Deleuze y Guattari (1980), esta investigación propone que las prácticas estéticas no solo deben sensibilizar o contener, sino también habilitar condiciones materiales, afectivas y simbólicas que permitan el surgimiento de nuevas formas de existencia, acción y relación (Vega, 2020; Herrera, 2022).

Asimismo, en las experiencias documentadas, el conflicto suele ser abordado como una disfunción a resolver, mientras que este proyecto —siguiendo a Galtung (1996) y Arellano



(2007)— lo concibe como una dimensión constitutiva de la vida escolar, en la que se expresan tensiones éticas, sociales y subjetivas. En lugar de eliminar el conflicto, se busca transformarlo en experiencia pedagógica mediante dispositivos estético-participativos que permitan a los estudiantes explorarlo, representarlo y reconfigurarlo creativamente (González & Martínez, 2017).

Desde este enfoque, el dispositivo estético no se reduce a una técnica artística, sino que se entiende, siguiendo a Foucault (1975) y Rancière (2009), como un entramado de prácticas, discursos y relaciones que reconfiguran la distribución de lo sensible en el aula. Al crear estos dispositivos junto con los estudiantes, se pone en marcha un proceso de co-construcción de saberes y afectos que desafía las jerarquías escolares tradicionales y habilita nuevas formas de convivencia (López & Calderón, 2023).

En tercer lugar, la ética del cuidado, inspirada en las propuestas de Butler (2020) y Honneth (1996), está ausente en la mayoría de investigaciones revisadas, que, si bien reportan mejoras en el clima escolar, no desarrollan marcos conceptuales sobre el reconocimiento, la interdependencia o la justicia afectiva. Esta investigación, en cambio, propone una ética relacional que no se limita a la prevención del daño, sino que apuesta por construir condiciones simbólicas y materiales de cuidado mutuo, participación horizontal y respeto a las diferencias (Ramírez & Pérez, 2022; Silva, 2021).

En suma, las investigaciones revisadas permiten evidenciar un creciente interés por comprender las manifestaciones de la violencia escolar desde abordajes sensibles, donde el arte y la pedagogía crítica abren caminos alternativos de intervención. Sin embargo, aún persiste una necesidad de propuestas que integren lo simbólico, lo corporal y lo afectivo como dimensiones centrales de la transformación educativa. En ese sentido, esta investigación se posiciona como una apuesta por complejizar la mirada sobre el conflicto escolar, reconociendo a los adolescentes como sujetos de agencia, capaces de reconfigurar sus narrativas y relaciones a través de lenguajes estético-participativos. Así, se plantea no solo una respuesta investigativa, sino una práctica ética y situada que amplifica voces, reconstruye vínculos y permite imaginar otras formas posibles de habitar la escuela.



5.4 Revisión de antecedentes investigativos

Desde esta perspectiva teórica, que articula nociones como la agencia, el dispositivo estético, la estética relacional y las prácticas pedagógico-artísticas como formas de resistencia, se hace necesario revisar cómo estas comprensiones dialogan con investigaciones previas en el campo. El siguiente fragmento presenta un recorrido por estudios que, desde enfoques educativos, artísticos y psicosociales, han abordado las posibilidades del arte en contextos escolares atravesados por la violencia y la exclusión. Esta revisión no solo permite identificar antecedentes y vacíos, sino que también sitúa esta investigación en un entramado más amplio de búsquedas colectivas, donde el arte se afirma como herramienta para la transformación simbólica, relacional y ética de las dinámicas escolares.

considero importante aclarar que sí se realizó una revisión rigurosa y situada de antecedentes investigativos, aunque no se organizó bajo un apartado tradicional titulado “Estado del arte”. En coherencia con el enfoque metodológico adoptado —la Investigación Basada en las Artes (IBA)—, la revisión de literatura se entrelazó con el desarrollo teórico y conceptual del trabajo, permitiendo un diálogo vivo entre teoría, práctica y experiencia.

En efecto, a lo largo del marco teórico y del capítulo de fundamentación conceptual se integran múltiples referencias académicas que abordan el conflicto escolar, la violencia simbólica, la estética relacional, la agencia, el cuerpo y la pedagogía crítica, provenientes tanto de textos clásicos (Galtung, Bourdieu, Foucault, Rancière, Butler, Honneth) como de investigaciones contemporáneas que trabajan directamente el vínculo entre arte, pedagogía y transformación del conflicto escolar.

Además, en la sección de antecedentes investigativos se incorporó una revisión específica de tesis y estudios recientes en Colombia que desarrollan experiencias pedagógicas con teatro foro, performance, arte y educación emocional en contextos escolares de alta vulnerabilidad (Barón, 2018; López, 2019; Ramírez, 2017; Pérez & Castaño, 2021). Estas investigaciones fueron contrastadas críticamente con el enfoque propuesto, reconociendo sus aportes pero también señalando los vacíos que esta tesis busca problematizar: por ejemplo, la falta de énfasis en la subjetivación activa, la escasa



problematización del conflicto como potencia pedagógica y la ausencia de una ética del cuidado relacional como marco estructurante.

Por tanto, si bien es válido que el documento no presenta un estado del arte bajo un formato canónico o capitular, sí se encuentra una revisión académica sólida, articulada con los ejes centrales de la investigación, y que además ha sido enriquecida por la incorporación crítica de otras investigaciones desde las artes escénicas y performativas. Este tipo de articulación responde no solo a un criterio académico, sino también a una decisión epistemológica coherente con la IBA, donde teoría y creación no se fragmentan, sino que se entretrejen como parte del mismo proceso de conocimiento sensible, ético y situado.

Se evidencia un creciente interés por las prácticas artísticas como estrategias pedagógicas para la mitigación de la violencia escolar. Investigaciones recientes han documentado experiencias que integran teatro participativo, arteterapia, literatura y educación emocional, subrayando su impacto en la promoción de la empatía, la cohesión grupal y la transformación del clima escolar (Moreno, 2018; Ramírez & Gómez, 2021; Sánchez, 2019). Sin embargo, al contrastar estas propuestas con los ejes conceptuales de esta investigación —política de la violencia, ética del cuidado y agenciamiento— emergen importantes tensiones, vacíos y posibilidades de expansión.

En primer lugar, muchos estudios revisados se centran en la reducción de la violencia mediante intervenciones externas o diseños previamente estructurados, donde los estudiantes aparecen como receptores o beneficiarios. Si bien esto ha permitido medir resultados concretos —como la disminución del bullying o el fortalecimiento de la autoestima—, se ha prestado menor atención a los procesos de subjetivación activa y a la posibilidad de que los y las adolescentes se constituyan como sujetos críticos capaces de transformar su entorno. En contraste, desde la categoría de agenciamiento, retomada de Deleuze y Guattari (1980), esta investigación propone que las prácticas estéticas no solo deben sensibilizar o contener, sino



también habilitar condiciones materiales, afectivas y simbólicas que permitan el surgimiento de nuevas formas de existencia, acción y relación (Vega, 2020; Herrera, 2022).

Asimismo, en las experiencias documentadas, el conflicto suele ser abordado como una disfunción a resolver, mientras que este proyecto —siguiendo a Galtung (1996) y Arellano (2007)— lo concibe como una dimensión constitutiva de la vida escolar, en la que se expresan tensiones éticas, sociales y subjetivas. En lugar de eliminar el conflicto, se busca transformarlo en experiencia pedagógica mediante dispositivos estético-participativos que permitan a los estudiantes explorarlo, representarlo y reconfigurarlo creativamente (González & Martínez, 2017).

Desde este enfoque, el dispositivo estético no se reduce a una técnica artística, sino que se entiende, siguiendo a Foucault (1975) y Rancière (2009), como un entramado de prácticas, discursos y relaciones que reconfiguran la distribución de lo sensible en el aula. Al crear estos dispositivos junto con los estudiantes, se pone en marcha un proceso de co-construcción de saberes y afectos que desafía las jerarquías escolares tradicionales y habilita nuevas formas de convivencia (López & Calderón, 2023).

En tercer lugar, la ética del cuidado, inspirada en las propuestas de Butler (2020) y Honneth (1996), está ausente en la mayoría de investigaciones revisadas, que, si bien reportan mejoras en el clima escolar, no desarrollan marcos conceptuales sobre el reconocimiento, la interdependencia o la justicia afectiva. Esta investigación, en cambio, propone una ética relacional que no se limita a la prevención del daño, sino que apuesta por construir condiciones simbólicas y materiales de cuidado mutuo, participación horizontal y respeto a las diferencias (Ramírez & Pérez, 2022; Silva, 2021).

En suma, las investigaciones revisadas permiten evidenciar un creciente interés por comprender las manifestaciones de la violencia escolar desde abordajes sensibles, donde el arte y la pedagogía crítica abren caminos alternativos de intervención. Sin embargo, aún persiste una necesidad de propuestas que integren lo simbólico, lo corporal y lo afectivo como dimensiones centrales de la transformación educativa. En ese sentido, esta investigación se posiciona como una apuesta por complejizar la mirada sobre el conflicto



escolar, reconociendo a los adolescentes como sujetos de agencia, capaces de reconfigurar sus narrativas y relaciones a través de lenguajes estético-participativos. Así, se plantea no solo una respuesta investigativa, sino una práctica ética y situada que amplifica voces, reconstruye vínculos y permite imaginar otras formas posibles de habitar la escuela.

Cuadro comparativo: Investigaciones sobre arte y mitigación de la violencia escolar en Colombia

| Título | Año | Objetivo | Metodología de investigación | Principales resultados |
|--|------------|--|---|---|
| Mediación de conflictos y violencia escolar | 2020 | Verificar el efecto de la mediación en la percepción de la violencia escolar | Cuantitativa. Estudio cuasi-experimental con tres grupos: mediación, talleres y grupo control | Reducción significativa en la percepción de violencia en el grupo con mediación escolar |
| Teatro foro: inclusión y diversidad contra el bullying | 2023 | Usar teatro foro para prevenir bullying y promover inclusión | Investigación acción participativa con enfoque cualitativo. Intervención con estudiantes | Mayor cohesión grupal y capacidad para actuar ante casos de exclusión y acoso escolar |
| Genealogía de la mediación artística | 2024 | Clarificar el concepto de mediación artística y sus usos en distintos contextos | Revisión teórica. Análisis documental de artículos académicos en revistas indexadas | Identificación de dos enfoques: acompañamiento artístico y guía en exposiciones museísticas |
| Inteligencia emocional, arte y violencia escolar | 2019 | Evaluar los beneficios del arte y la educación emocional en la reducción de la violencia | Investigación mixta. Aplicación de talleres artísticos con evaluación de impacto | Mejora del clima escolar y reducción de comportamientos violentos |
| La mediación | 2002 | Explorar el papel de | Revisión teórica. | Fomenta creatividad, |



| Título | Año | Objetivo | Metodología de investigación | Principales resultados |
|--|------------|---|--|---|
| artística en los procesos educativos | | la mediación artística en la educación | Análisis conceptual sobre mediación y procesos educativos | pensamiento crítico y transformación de la enseñanza |
| Acoso escolar: estado del arte sobre su abordaje | 2023 | Sistematizar tendencias investigativas sobre el acoso escolar | Investigación documental. Análisis hermenéutico de 55 estudios entre 2013 y 2023 | Identificación de patrones culturales que reproducen violencia y urgencia de enfoques preventivos |
| Literatura y artes para prevenir el acoso escolar | 2021 | Explorar el uso de la literatura y las artes para prevenir el acoso escolar | Investigación cualitativa. Estudios de caso en instituciones educativas | Promoción de la empatía y reducción de incidentes de violencia en las aulas |
| Expresión artística y emociones en la educación | 2018 | Evaluar la expresión artística como herramienta para regular emociones y prevenir violencia | Investigación cualitativa. Talleres de arteterapia con entrevistas y observación | Mejora en la gestión emocional y disminución de conflictos interpersonales |
| Arte y resiliencia en contextos de violencia escolar | 2022 | Analizar el arte como estrategia de resiliencia en niños víctimas de violencia escolar | Estudio de caso con enfoque cualitativo. Arte-terapia y seguimiento longitudinal | Fortalecimiento de autoestima y afrontamiento emocional ante situaciones adversas |
| Teatro participativo como estrategia de paz escolar | 2020 | Evaluar el teatro participativo como estrategia para prevenir bullying y | Investigación acción con enfoque cualitativo. Intervenciones | Desarrollo de habilidades para resolución pacífica de conflictos y toma de conciencia sobre el |



| Título | Año | Objetivo | Metodología de investigación | Principales resultados |
|--------|-----|-------------------------|---------------------------------|------------------------|
| | | fomentar cultura de paz | teatrales y sesiones reflexivas | bullying |

6. Alquimia del Método - Metodología

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y hermenéutico, se ubica en Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA), Barone y Eisner (2006) sustentado en la Investigación Basada en las Artes (IBA) como apuesta metodológica, epistémica y estética.

Se emplean los términos *Investigación Basada en las Artes (IBA)* e *Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA)* de forma diferenciada pero complementaria. La IBA refiere al enfoque general que reconoce el arte como medio de producción de conocimiento sensible, mientras que la IEBA es su aplicación específica en contextos educativos, donde el arte se articula con prácticas pedagógicas para transformar simbólicamente la escuela. Esta tesis se adscribe principalmente a la IEBA, por su carácter situado, ético y relacional, aunque se mantiene el uso de IBA al dialogar con autores internacionales o con los fundamentos epistemológicos del enfoque. A partir de este enfoque, el proceso investigativo no se entiende como una vía lineal hacia la comprobación, sino como un espacio de exploración sensible, situado y encarnado, donde el conocimiento emerge desde la creación colectiva, los cuerpos en relación y la transformación simbólica del conflicto. Las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. Hernández, (2008)

En lugar de aplicar técnicas tradicionales de recolección de datos, esta investigación propone una metodología viva, experiencial y performativa, articulada a través de laboratorios pedagógico-artísticos que permiten habitar el aula como un territorio de experimentación, escucha, creación y agenciamiento. Cada laboratorio fue diseñado como un dispositivo situado



que responde a contextos específicos de violencia escolar, ofreciendo un espacio de reconfiguración de las relaciones, los lenguajes y los vínculos.

Desde esta perspectiva, el método se entrelaza con la poética: no se busca comprobar hipótesis, sino abrir preguntas, alojar lo inasible, resignificar el conflicto y crear colectivamente desde el cuerpo, la palabra, la imagen y el símbolo. Por eso, no se habla aquí de talleres, sino de laboratorios: espacios no reproductivos, sino generativos; no técnicos, sino transversales; no dirigidos, sino co-creados.

En este capítulo se detallan los principios metodológicos que orientan la investigación, el diseño de los laboratorios, las herramientas de recolección y análisis desde un enfoque no positivista, y el sentido que adquieren los registros audiovisuales como formas sensibles de memoria más que como evidencias comprobatorias. La intención no es capturar un resultado, sino acompañar un proceso de transformación subjetiva y vincular que habita la escuela como un espacio político, afectivo y estético.

Esta investigación propone la construcción de escenarios de paz en el contexto escolar a partir de un análisis crítico y reflexivo sobre la violencia en el aula. La propuesta se sustenta en el concepto de agenciamiento juvenil, entendiendo a los adolescentes como sujetos activos en la transformación de sus entornos. En este marco, se promueve una ética del cuerpo que enfatiza el cuidado del otro y la reconfiguración de las dinámicas relacionales y afectivas dentro del espacio educativo.

Desde un enfoque interdisciplinario que articula el arte, la ética y la política, la investigación busca potenciar el pensamiento crítico y la sensibilidad estética como herramientas fundamentales para la convivencia y la resolución de conflictos. En este sentido, el arte se concibe no sólo como un medio de expresión, sino también como un espacio de reflexión y resignificación de subjetividades, que permite la construcción de narrativas alternativas frente a la violencia.

La dimensión ética se centra en el reconocimiento del cuerpo como un territorio de experiencias, responsabilidades y afectos, donde el otro es concebido como un sujeto de



derechos. Este enfoque fomenta relaciones basadas en el respeto, la empatía y el compromiso con el bienestar colectivo. Por su parte, desde una perspectiva política, se examinan las dinámicas de poder que atraviesan el entorno escolar, cuestionando las estructuras que reproducen la exclusión y la desigualdad. Así, se busca generar prácticas educativas más democráticas, incluyentes y orientadas hacia la construcción de una cultura de paz en la escuela.

Así, la investigación propone un proceso de transformación en el que los adolescentes, a través de la participación y la creación artística, se constituyen en agentes de cambio dentro de la comunidad escolar, fortaleciendo escenarios de paz sostenibles y significativos. No se trata de satanizar la violencia ni de idealizar la paz, sino de comprender que los seres humanos somos relacionales, porosos y están en permanente construcción. En este sentido, se reconoce que los impulsos violentos forman parte de la experiencia humana y pueden ser canalizados de manera creativa y reflexiva. Al desarrollar una ética del cuerpo que posibilite la agencia de acuerdos, se abren caminos para la convivencia en comunidad, donde el conflicto no se reprime, sino que se resignifica como una oportunidad para el aprendizaje y la transformación colectiva.

El método de investigación puede ser el que se presenta a través de los “performance studies” (estudios performáticos). Esta metodología recoge, desde una mirada auto etnográfica, la visión de la obra desde el interior. Hernández al hablar de esta metodología menciona que su objetivo es “interrogar las políticas que estructuran lo personal. Por eso, una buena autoetnografía no puede reducirse a un texto auto-confesional, sino que debe ser un entretejido de relatos y teoría” (2006: 699). Este tejido es transferido, según la metodología, a una escritura mediante la cual se crea y se recrea la experiencia. (2014)

De lo anterior se desprende que los fundamentos teóricos planteados surgen ante la necesidad de desarrollar un enfoque metodológico que articule análisis, diseño, e implementación de un proceso educativo con estudiantes de 12 a 15 años de edad.

6.1. Fases de la Investigación

Fase 1: intención y pregunta sensible

El punto de partida de esta investigación fue una inquietud profundamente situada: comprender cómo los adolescentes transforman sus entornos inmediatos desde sus prácticas



simbólicas, sensibles y cotidianas. La pregunta no emergió desde una hipótesis teórica previa, sino desde una escucha activa a las emociones, tensiones y formas de agencia que estos sujetos expresan en sus contextos escolares y comunitarios. Se priorizó una mirada encarnada, ética y situada, que reconoce en el gesto, la palabra y el silencio, indicios de transformación.

Pregunta orientadora: ¿Cómo explorar, junto con los estudiantes, el agenciamiento de una convivencia escolar no violenta desde y a través de dispositivos estético-participativos?

Esta pregunta no buscó respuestas definitivas, sino abrir un campo de exploración sensible para que las voces de las infancias y adolescencias se posicionaran como fuentes legítimas de conocimiento.

Fase 2: Diseño metodológico estético

La metodología se concretó en la creación y exploración de laboratorios pedagógico-artísticos, diseñados como espacios de co-creación, diálogo y experimentación. Estos no fueron concebidos como actividades didácticas tradicionales, sino como dispositivos vivos, capaces de activar la imaginación, la reflexión crítica y el encuentro colectivo.

En el marco de esta investigación, se ha optado por la noción de laboratorio pedagógico-artístico, atendiendo a la necesidad de construir dispositivos que no solo convoquen a la participación, sino que propicien la co-creación de conocimiento sensible y situado desde una perspectiva crítica, estética y transformadora. Esta elección no es meramente semántica, sino epistemológica y metodológica, en la medida en que redefine el sentido de la práctica educativa, el rol de los participantes, y el lugar de la experiencia dentro del proceso investigativo.

Los laboratorios desarrollados se titularon: *Monstruosidades*, *Hilos expandidos*, *Las mil caras* y *Arquetipos*. Se configuraron como espacios de experimentación, apertura al no saber y transformación subjetiva. Su propósito no fue enseñar una técnica ni reproducir un saber establecido, sino habilitar el acontecimiento: ese momento imprevisible en el que emergen símbolos, afectos, memorias y narrativas que reconfiguran el sentido del conflicto, el cuerpo y la convivencia. Para consultar el diseño de cada uno de los laboratorios, **ver Anexo B- Guía metodológica de los dispositivos estéricos participativos**



Como se observa en Figura 2 Los laboratorios, no son actividades pedagógicas instrumentales, sino dispositivos estético-participativos de indagación colectiva, donde cada acción, imagen, palabra o gesto deviene dato sensible. En este sentido, la creación no es ilustración de una hipótesis, sino campo de resonancia que interpela tanto a quienes participan como al marco teórico de la investigación.

Además, los laboratorios se estructuran en torno a principios de co-creación y horizontalidad, en los que no hay un saber que se imparta desde arriba, sino una trama colectiva que se teje en el hacer. La docente deja de ser facilitadora técnica para devenir acompañante de procesos simbólicos, generador de atmósferas, testigo y resonador. Cada laboratorio es irrepetible porque se construye desde la singularidad del grupo, del territorio y del momento vivido.

Figura 2. Experiencias sensibles



Cada laboratorio fue estructurado en tres momentos clave:

- Acogida sensible: rituales de llegada desde el cuerpo, el juego y la palabra, que permitieran construir un espacio de cuidado y disposición emocional.



- Experiencia creativa central: acciones de creación colaborativa en torno a un eje temático, donde se integran lenguajes como el teatro, el dibujo, la escritura, el movimiento, los objetos y el sonido.
- Cierre simbólico: momentos rituales de recolección de sentidos, devolución sensible y reflexión sobre lo vivido.

Se tomaron como principios metodológicos:

- La pertinencia contextual, adecuando cada acción a las realidades del grupo y el territorio.
- La participación activa y horizontal, entendiendo que todos los cuerpos presentes tienen algo para decir y transformar.
- La creación artística como acto reflexivo y político, no como adorno o decoración.
- Los cuidados afectivos y éticos, reconociendo que el trabajo con emociones e historias personales requiere de sensibilidad, contención y escucha.

Fase 3: Producción artística como proceso investigativo

La presente investigación no surgió de una pregunta abstracta, sino de una experiencia viva, sostenida durante dos años de acompañamiento pedagógico-artístico con adolescentes en contextos educativos marcados por el conflicto. En ese tiempo, lo que comenzó como una intervención sensible desde el arte fue revelando tensiones, dolores, formas de violencia naturalizadas, pero también posibilidades de transformación y agenciamiento colectivo. Fue precisamente desde esa experiencia situada y prolongada en el tiempo que emergió la necesidad de sistematizar, comprender y profundizar, no solo lo que se hacía, sino cómo se hacía, con quiénes y para qué.

Cada laboratorio abordó un eje temático específico: conflicto, agenciamiento, no violencia y transformación del entorno.

En estos encuentros se activaron diversos lenguajes expresivos:



- Teatro de sombras para explorar los miedos y violencias invisibles.
- Performance y teatro de objetos como forma de narrar desde lo no verbal.
- Escritura creativa para nombrar desde la metáfora.
- Instalaciones colectivas hechas con materiales reciclados, hilos y tierra, que permitieron construir sentidos desde lo tangible.
 - Creación sonora y uso de objetos cotidianos como micrófonos simbólicos en los noticieros performáticos.

Durante los laboratorios, se realizaron registros sensibles que acompañaron el proceso sin invadirlo:

- Bitácoras escritas y gráficas, elaboradas por la docente e incluso por los propios participantes.
- Fotografías y audios tomados con respeto, más como dispositivos de memoria afectiva que como evidencia técnica.
- Círculos de palabra donde emergieron narrativas espontáneas cargadas de sentido, emoción y resistencia.
- Producciones simbólicas colectivas, que materializaron sus voces en tejidos, cuerpos, collages, gestos y sonidos.

Fase 4: Análisis simbólico y lectura poética-crítica

El análisis se realizó desde las categorías establecidas en el marco teórico previas no desde una lógica de codificación, sino desde una lectura simbólica, estética y relacional. La mirada se puso en los cuerpos, las metáforas, los silencios, los gestos y las creaciones como lugares de enunciación legítimos y potentes.

Se identificaron cuatro núcleos significativos:

- La transformación simbólica del conflicto, al pasar de la queja o la violencia reactiva a la elaboración poética y colaborativa de alternativas.
- La agencia expresiva como forma de resistencia: al nombrar, crear y representarse, los adolescentes desplazaron el lugar de objeto pasivo al de sujeto activo.



- La emergencia del deseo colectivo de habitar sus entornos de otra manera: con más ternura, justicia, escucha y cuidado.
- El valor político del juego y el arte, no como evasión, sino como estrategia para imaginar futuros posibles desde lo común.

Fase 5: Devolución y circulación sensible

El proceso culminó con una acción colectiva de cierre, en la que se co-creó una propuesta de construcción de paz formulada por los propios participantes. Esta propuesta no fue abstracta ni impuesta desde afuera: tomó forma encarnada en el aula, resignificada por las y los estudiantes como un útero-cuerpo, un espacio simbólico de contención, tránsito y cuidado colectivo emergiendo una ética encarnada y un agenciamiento colectivo.

Adicionalmente, se desarrolló una exposición comunitaria, con registros visuales y sonoros del proceso, así como una plataforma digital web <https://flacalunatica89.wixsite.com/my-site-1> que recoge fragmentos de las creaciones. Estas devoluciones no buscaban mostrar productos finales, sino mantener abiertos los sentidos, invitar al diálogo y activar otras resonancias en los territorios.

6.2. Consideraciones éticas

A lo largo del proceso, se garantizó el consentimiento informado de las y los participantes, cuidando especialmente sus identidades, emociones y corporalidades. Se evitó romantizar las vivencias y se privilegió una ética de la escucha, el acompañamiento y el vínculo. La creación no fue tratada como técnica, sino como acto político y afectivo, donde lo que importa no es solo lo que se produce, sino cómo se produce y desde qué relaciones.

Esta metodología encarnada y sensible reafirma que los adolescentes no solo pueden hablar, sino que ya están hablando, creando, resistiendo y proponiendo, y que es deber de los adultos, educadores e investigadores, construir espacios donde sus voces realmente transformen el mundo.



7. Transmutando la Investigación - Análisis de Resultados

A pesar de las tensiones y desafíos surgidos en la implementación, esta investigación se enmarca de manera legítima dentro de la Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA), dado que el arte no fue asumido como un recurso ilustrativo o decorativo, sino como un medio central para observar, sentir, comprender y resignificar los fenómenos de violencia en el aula. La estructura metodológica se diseñó a partir de laboratorios pedagógico-artísticos en los que el lenguaje performativo, el cuerpo, la creación simbólica y la expresión sensible permitieron que las y los estudiantes abordaran la experiencia del conflicto desde dimensiones no exclusivamente racionales o discursivas. En este sentido, el conocimiento no se produjo únicamente a través de categorías analíticas impuestas, sino que emergió de las acciones, metáforas, imágenes y gestos creados colectivamente, dando lugar a formas de saber encarnadas y relacionales. Siguiendo este principio, el arte en esta investigación no fue solo un medio de recolección, sino un territorio epistemológico en sí mismo. Por ello, aunque se reconozcan límites en la aplicación ideal de la IBA, el diseño, la intención, la ejecución sensible de los dispositivos y la forma en que se interpretaron los hallazgos reafirman su pertenencia a esta perspectiva metodológica, cuyo núcleo es la co-creación de conocimiento situada y expresiva.

Esta investigación, además, se alinea con la IEBA no solo por su enfoque metodológico, sino por su ética pedagógica, centrada en la co-creación, la agencia estudiantil y la posibilidad de transformación simbólica. Los laboratorios artístico-pedagógicos no fueron espacios de aplicación unilateral de contenidos, sino escenarios sensibles de diálogo, escucha y expresión, en los que las y los participantes se constituyeron como agentes activos del proceso investigativo. Desde esta postura, el conocimiento no fue extraído, sino emergente: se construyó en relación con los cuerpos, las memorias, los afectos y los gestos que los estudiantes ofrecieron mediante lenguajes performáticos, visuales o instalativos.



Esta dimensión ética y relacional es fundamental en la IEBA, que no busca representar un fenómeno desde afuera, sino vivirlo, encarnarlo y elaborarlo desde adentro, desde la experiencia compartida. La IEBA que aquí se propone no persigue únicamente comprender la violencia escolar como un objeto de análisis, sino como una vivencia situada que puede ser transformada en el acto mismo de ser representada, intervenida y reimaginada artísticamente. En este sentido, la investigación se afirma como una praxis educativa que posibilita nuevas formas de ver, sentir y habitar el conflicto, abriendo rutas hacia la construcción de paz en clave estética y participativa.

Junto con los estudiantes se realizó el agenciamiento de una convivencia escolar no violenta mediante dispositivos estético-participativos. Este agenciamiento fue abordado no desde la imposición de una ruta predefinida, sino desde la construcción conjunta de experiencias de sentido, donde la escucha activa, el hacer compartido y la creación simbólica fueron los caminos para leer e intervenir los conflictos del aula. La noción de agenciamiento fue resignificada desde una práctica situada, en la que los adolescentes fueron reconocidos no solo como sujetos de estudio, sino como co-creadores de conocimiento, relato y transformación.

Como plantea Butler (2001), la agencia no es una capacidad individual autónoma que se ejerce desde un yo soberano, sino una práctica relacional que se constituye en el marco de las normas, los vínculos y los cuerpos. Desde esta mirada, el agenciamiento que emergió en los laboratorios no fue una conquista del sujeto aislado, sino un acto colectivo de reconfiguración del sentido, donde la performatividad del cuerpo, la palabra y la imagen habilitó nuevas posibilidades de existencia.

Desde este lugar, los resultados que aquí se analizan no se presentan como hallazgos aislados, sino como constelaciones de sentido que dialogan con los objetivos propuestos.

7.1. Leer lo que Emerge Desde el Arte, el Vínculo y la Co-Creación

7.1.1. Análisis las dinámicas de interacción

A partir del trabajo de observación situada, escucha activa y elaboración de bitácoras sensibles (gráficas, escritas y corporales), se pudo evidenciar que las dinámicas conflictivas en el



aula no se reducen al acto violento visible, sino que se configuran en tramas más complejas: exclusión simbólica, silenciamiento de subjetividades, jerarquías impuestas, burlas repetidas, lenguaje agresivo naturalizado. Estos patrones emergieron tanto en el juego libre como en las propuestas de creación, y fueron leídos no como “problemas de disciplina”, sino como expresiones de un malestar más profundo, vinculado con las historias personales, los territorios y las formas hegemónicas de escolarización.

Los patrones encontrados a lo largo del desarrollo de los dispositivos estético participativos coinciden con lo propuesto por Galtung (1998), quien afirma que la violencia no siempre es directa o física; muchas veces opera de forma estructural o cultural, reproduciendo desigualdades y silencios normalizados. El aula, en este sentido, se reveló como un espacio micro-político donde esa violencia cultural se actualiza en gestos cotidianos, pero también donde es posible imaginar rutas de transformación.

El análisis de estas interacciones, realizado desde una mirada cualitativa y participativa, permitió que los mismos estudiantes se reconocieran en los relatos colectivos, identificando su lugar dentro de los conflictos y generando preguntas propias sobre su rol en la convivencia. El conflicto dejó de ser concebido como obstáculo y fue entendido, en clave positiva, como posibilidad de cambio. Como señala Galtung (1996), la paz no es la mera ausencia de conflicto, sino la transformación creativa y no violenta del mismo.

El Círculo de la Violencia Escolar: una Lectura Crítica Desde lo Simbólico, lo Corporal y lo Pedagógico

La violencia escolar, lejos de ser un fenómeno episódico o excepcional, tiende a instalarse como una estructura relacional persistente, sostenida por prácticas normalizadas, omisiones pedagógicas y representaciones culturales. En el marco de esta investigación, se identificaron cuatro momentos cíclicos que configuran lo que podría denominarse un círculo de la violencia, en el que cada etapa refuerza la siguiente, generando un bucle difícil de romper sin una intervención sensible, estética y pedagógica.

1. Normalización de la violencia:

La violencia se inserta en las dinámicas cotidianas bajo la forma del juego, la burla o la



competencia. En este nivel, no se reconoce como problema, sino como parte de una “lógica relacional aceptada” entre pares. El lenguaje corporal agresivo, las jerarquías entre estudiantes y las respuestas automatizadas ante el conflicto se vuelven parte del paisaje escolar. Esta naturalización dificulta el reconocimiento del daño, tanto para quien lo ejerce como para quien lo recibe.

2. Uso de violencia simbólica:

En esta etapa, los cuerpos ya no requieren del insulto explícito o la agresión física para ejercer violencia. Siguiendo a Bourdieu (1999), la violencia simbólica se manifiesta en gestos, miradas, exclusiones y silencios que reproducen desigualdades y sometimientos. Es la violencia “que no parece violencia” y, por tanto, opera con mayor profundidad. Se ejercen formas de dominación mediante actitudes corporales que perpetúan el rechazo o la invisibilización del otro.

3. Falta de observación docente:

Aquí se evidencia el papel crucial —y muchas veces inadvertido— del adulto. El profesorado, inmerso en lógicas de control, disciplina o productividad académica, tiende a no percibir los signos tempranos de tensión relacional. Se privilegian estrategias centradas en la ética normativa o el discurso moral (“eso no se hace”, “hay que respetar al otro”) que no logran interrumpir el ciclo, porque no abordan las raíces simbólicas, afectivas y estructurales del conflicto. Esta omisión o subestimación impide leer el aula como un espacio atravesado por gestos y vínculos significativos.

4. Falta de reconocimiento de la agencia:

Los estudiantes, en muchos casos, no se conciben a sí mismos como sujetos con capacidad de transformación. Se autoexcluyen del problema y de su resolución, reproduciendo narrativas de victimización o indiferencia (“yo no me meto”, “eso no es conmigo”). Esta desactivación de la agencia también responde a las estructuras escolares que restringen la autonomía y la expresión, despojando al estudiantado de espacios donde ejercer su voz desde el cuerpo, el arte y el vínculo.

Romper este ciclo implica una relectura pedagógica de la violencia, donde el cuerpo, el afecto y el arte funcionen como lenguajes alternativos para nombrar lo que la palabra institucional calla. El abordaje de la violencia desde los dispositivos estético-participativos



permite evidenciar estas etapas y construir una pedagogía de la sensibilidad, donde el reconocimiento del otro no se impone como norma moral, sino que se activa como experiencia compartida y transformadora.

7.1.2. Diseño de dispositivos

Los dispositivos diseñados (como *Arquetipos, las mil caras*, y otros ejercicios simbólicos de representación no literal del cuerpo) funcionaron como marcos flexibles que habilitaron la aparición de lo inesperado, lo no dicho y lo no representable en los códigos escolares tradicionales. Estos dispositivos no buscaron enseñar la “convivencia” como un contenido, sino provocar experiencias transformadoras, donde los estudiantes pudieran narrarse, reconocerse, confrontarse y crear con otros desde el arte.

En estos espacios, el lenguaje plástico, el movimiento, la máscara, el dibujo, la voz poética o la escritura íntima permitieron poner en juego el conflicto sin caer en su reproducción. Más aún, muchos de los momentos de mayor potencia emergieron no en la resolución directa de los problemas, sino en la construcción colectiva de nuevos sentidos, símbolos y metáforas, donde la violencia fue resignificada, nombrada y transformada.

En este punto, el pensamiento de Bourriaud (2006) resulta clave: los dispositivos funcionaron como espacios de *estética relacional*, donde la obra no es un objeto cerrado, sino una experiencia compartida, una forma de estar-juntos. Desde esa lógica, los laboratorios pedagógico-artísticos no buscaron representar la realidad, sino transformarla desde el vínculo, generando micro-utopías de convivencia.

Estos dispositivos no actuaron como recetas aplicables, sino como formas de hospitalidad simbólica, donde lo vulnerable fue sostenido, y el aula se convirtió —como propone esta tesis— en un “útero-cuerpo”: un lugar para la regeneración subjetiva, la escucha profunda y el cuidado mutuo.

El análisis de los datos permitió reconocer una serie de patrones que evidencian aspectos fundamentales en la dinámica escolar:



- Necesidad de un espacio de contención: los estudiantes expresaron la urgencia de transformar el aula en un lugar seguro donde puedan sentirse acogidos, comprendidos y libres para expresar sus emociones sin temor a represalias o juicios.
- El cuerpo como herramienta de relación: las experiencias compartidas en los laboratorios artísticos revelaron que la corporeidad es un elemento clave en la configuración de la convivencia, ya que permite la comunicación no verbal, la empatía y la resignificación del conflicto.
- Reconfiguración del aula como un espacio creativo: se observó que la implementación de dispositivos estético-participativos favoreció la emergencia de nuevas dinámicas de interacción, donde el arte se convirtió en un medio para resignificar el entorno escolar y construir relaciones desde el reconocimiento mutuo.

Estos hallazgos evidencian que la violencia escolar no solo es un problema de normatividad o disciplina, sino también de espacios, lenguajes y posibilidades expresivas que influyen en las relaciones entre pares.

7.1.3. Sistematización sensible de patrones emergentes

En lugar de identificar patrones en clave positivista, este análisis se propuso leer recurrencias simbólicas y afectivas que se manifestaron a lo largo del proceso. Entre ellas, destacan:

- La agencia simbólica: muchos estudiantes, al nombrarse desde personajes, dibujos o textos propios, lograron correrse de la identidad fija impuesta por la escuela o sus pares. Esto permitió experiencias de empoderamiento subjetivo y apertura al otro. Butler (2010) sostiene que la performatividad del sujeto no está determinada de antemano, sino que se actualiza y redefine en el hacer, en el acto repetido con diferencia. En este sentido, los estudiantes “performaron” otras formas de ser, más libres y significativas.
- El cuerpo como territorio de aprendizaje: la dimensión corporal, a menudo negada en la escuela, emergió como lugar central en la construcción del sentido. Cuerpos que se mueven, que se maquillan, que inventan gestos, que se ocultan o se muestran



fueron leídos como formas de agencia y resistencia. La educación del cuerpo dejó de ser control y disciplina, para convertirse en territorio de expresión, creación y cuidado.

- La presencia docente como acto ético, estético y relacional: El rol del adulto facilitador se transformó radicalmente a lo largo del proceso. El docente dejó de ubicarse como figura de control o transmisor de contenidos, para devenir en cuidador del espacio, acompañante del proceso y sujeto afectable por la experiencia. Esta transformación implicó una disposición ética a sostener lo que emerge—incluso lo incómodo o lo no previsto— y una presencia estética que posibilita la apertura de sentidos.

En este sentido, el docente se convirtió en lo que Bourriaud (2006) denomina un catalizador de relaciones: alguien que no impone, sino que propicia encuentros, vínculos, movimientos de subjetividad. La estética aquí no se refiere a lo decorativo, sino a la creación de condiciones sensibles donde el otro puede aparecer, expresarse y ser reconocido.

Esta mirada se articula también con el pensamiento de Dewey (1934), quien plantea que la educación es una experiencia estética en tanto está viva, cargada de sentido y en constante transformación. Para Dewey, el maestro no es un técnico que aplica fórmulas, sino un sujeto que participa activamente en la experiencia educativa como proceso vital, emergente y relacional. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se da en la transmisión, sino en la construcción conjunta de experiencias significativas.

Así, el aula se constituyó en un espacio ético y sensible donde la autoridad se reconfiguró: ya no como jerarquía vertical, sino como presencia cuidadora que habilita la creación colectiva. Esta transformación en la figura docente impactó directamente en las relaciones entre estudiantes: al sentirse escuchados, sostenidos y no juzgados, comenzaron a replicar esas formas de vínculo entre ellos, disminuyendo la hostilidad e incrementando las prácticas de cuidado mutuo.

- La palabra como tejido reparador: en los momentos donde se compartieron textos escritos en las bitácoras, reflexiones grupales o relatos personales, surgió una forma de diálogo



distinta, más horizontal, cargada de sentido y apertura. La palabra, usada no como orden sino como creación, habilitó encuentros reparadores.

7.2. Co-creadores de sentido y conocimiento en el aula: cuerpo, gesto y arte como formas de resistencia y convivencia

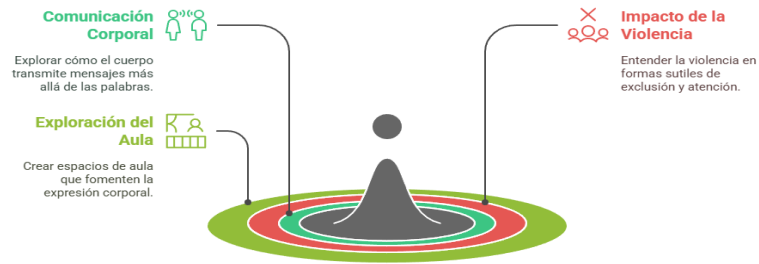
Los resultados de esta investigación no se hallan en datos cuantificables, sino en los cuerpos que habitaron el proceso. En los cuerpos de las y los estudiantes, en mi propio cuerpo como docente-investigadora, y en todo aquello que se movió, vibró, se tensó, se contuvo y se transformó durante el tránsito por los laboratorios pedagógico-artísticos. En palabras de Butler (2001), el cuerpo no es un objeto pasivo, sino una “práctica performativa” situada: se produce en relación con las normas sociales, pero también las resiste, las subvierte y las reinventa (p. 192). Fue precisamente en ese juego entre repetición y ruptura donde aparecieron los resultados más significativos de este proceso.

Los cuerpos adolescentes que llegaron al laboratorio hablaban desde el gesto, desde el silencio, desde el grito. Eran cuerpos marcados por múltiples violencias —directas, estructurales y simbólicas— que no siempre tenían palabras, pero sí manifestaciones somáticas. Galtung (1998) nos recuerda que la violencia no es solo lo visible; es también “todo aquello que impide que los seres humanos puedan desplegar su potencial” (p. 36). En ese sentido, muchos de estos cuerpos estaban privados de expresión, restringidos por el miedo, la vergüenza o la represión escolar. Se observa en Figura 3 cómo el cuerpo se expande hasta llegar al centro transformando el impacto de la violencia en potencia creativa y vincular.

Figura 3. El cuerpo en la educación



El Cuerpo en la Educación



Desde esta reflexión, la ética del cuidado emergió como principio fundamental. Cuidar del cuerpo propio y del cuerpo del otro fue una práctica cotidiana, sensible y situada. Cuidar no como acto de protección vertical, sino como gesto horizontal de reconocimiento, atención y presencia. Como afirma Fisas (2002), construir una cultura de paz implica desarrollar prácticas que favorezcan el diálogo, el reconocimiento y la empatía: “no hay cultura de paz sin respeto a la dignidad del otro” (p. 22). Cada gesto en el laboratorio fue una apuesta por esa ética encarnada: permitir el silencio, no forzar la participación, sostener sin invadir.

El laboratorio fue también un espacio de creación performática, no en el sentido teatral del espectáculo, sino en el sentido butleriano del cuerpo en acto: cuerpos que en su hacer decían. Un niño que rodaba por el suelo cubierto por una tela negra decía más que mil palabras: “así se siente cuando todo duele”. Era una intervención estética, política y existencial. Butler (2004) señala que “los cuerpos importan porque son los lugares donde se encarna la norma, pero también donde puede resistirse” (p. 217). Esos cuerpos resistieron siendo.

El arte, en su dimensión relacional, habilitó esos gestos. Tal como lo plantea Bourriaud (2008), el arte relacional no se define por el objeto creado, sino por la calidad de los vínculos que produce: “el arte es un estado de encuentro” (p. 22). En los laboratorios, lo importante no fue el producto final, sino los modos de estar-juntos, de crear en común, de afectarse mutuamente. Hubo obras hechas a muchas manos, movimientos improvisados en grupo, escenas corporales que surgían del encuentro más que de la técnica. En ese sentido, el laboratorio fue un tejido vivo de relaciones sensibles, éticas y creativas.



Oiticica (1979), revolucionó la idea de participación corporal en el arte, hablaba del “corpo-obra”, del cuerpo como obra viva que genera experiencia. En sus palabras: “crear con el cuerpo es liberar la obra del objeto, es hacerla transitar por el cuerpo del espectador-participante” (p. 45). Sus propuestas con capas, telas y movimientos fueron inspiración metodológica directa para muchas de las sesiones. Cuando las y los estudiantes se cubrían con telas, se envolvían, se ocultaban o se mostraban desde otros códigos, no estaban actuando: estaban habitando una poética del cuerpo, donde cada gesto era al mismo tiempo una afirmación de sí y una interpelación al otro.

Mi cuerpo como docente también fue obra, también fue territorio ético. Estuvo ahí no como mediador técnico, sino como cuerpo presente, expuesto, implicado. Dewey (1934) ya había señalado que la educación no es transmisión de contenidos, sino experiencia vivida, encarnada, relacional. Para él, “toda experiencia educativa debe implicar una interacción entre lo interno y lo externo, entre el cuerpo y el entorno” (p. 42). Y en esa experiencia, mi cuerpo fue una pedagogía: no la del saber acabado, sino la del gesto que escucha, que sostiene, que a veces también se cansa, que se conmueve, que necesita parar, respirar, volver.

La performatividad estuvo presente también en los rituales: sentarse en círculo, respirar en silencio, tocar una piedra antes de hablar. Esos actos cotidianos reconfiguraron la relación con el cuerpo, con el tiempo, con el otro. Fueron prácticas de desaceleración, de atención, de cuidado mutuo. Cuerpos que antes chocaban, que se empujaban, comenzaron a escucharse, a abrazarse, a jugar sin herirse. Una niña dijo una vez: “es la primera vez que bailo sin que se burlen de mí”. Esa frase sintetiza una transformación ética del espacio: un lugar donde el cuerpo puede mostrarse sin ser violentado.

En este entramado ético y sensible, emergió la agencia: la capacidad de decidir, de resistir, de crear desde sí. La agencia no se impuso desde un discurso, sino que fue surgiendo en la medida en que los cuerpos se sintieron autorizados a probar, a fallar, a cambiar. Las decisiones sobre qué mostrar, cómo decir, qué dibujar o cuándo callar fueron actos de soberanía subjetiva. Butler (2001) ya advertía que “la agencia no se opone a la norma, sino que la subvierte desde dentro, desde su repetición resignificada” (p. 192). En el laboratorio, esas repeticiones



normativas del aula fueron desplazadas por gestos inéditos, por risas en medio del dolor, por palabras nuevas en bocas antiguamente silenciadas.

Y es aquí donde la agencia cobra una dimensión central. No como un poder individualista, sino como una capacidad emergente, relacional y situada en los cuerpos en movimiento. Deleuze (1997) propone pensar el cuerpo no como una estructura cerrada, sino como un campo de potencias, un “cuerpo sin órganos” en constante devenir, capaz de crear líneas de fuga, de escapar a lo instituido (p. 150). En los laboratorios, la agencia no fue una meta, fue un efecto: surgió cuando los cuerpos se sintieron seguros para improvisar, para decir no, para proponer, para desaparecer o aparecer desde su deseo. Esos cuerpos-agencia no respondían a mandatos externos, sino a intensidades internas que se abrían a lo colectivo.

Buchardt (2009), por su parte, plantea que la agencia no es sólo acción, sino también posibilidad de imaginarse de otro modo: “los sujetos devienen agentes cuando pueden imaginar otras formas de estar en el mundo y actuar en consecuencia” (p. 76). En ese sentido, los cuerpos en el laboratorio no solo actuaron, también imaginaron: otras formas de habitar el aula, de moverse, de tocarse, de hablar. Imaginación como potencia política, como derecho, como recurso vital para resistir la normalización.

Desde Galtung entendemos que construir paz no es suprimir el conflicto, sino transformarlo. Desde Oiticica y Bourriaud comprendemos que esa transformación puede darse a través de prácticas estéticas. Desde Butler sabemos que los cuerpos no son mudos ni neutros: son archivo y agencia, historia y posibilidad. Desde Dewey aprendemos que esa posibilidad se realiza en la experiencia concreta, situada, sensible. Y con Deleuze y Buchardt comprendemos que la agencia no se da por mandato, sino por fuga, por deseo, por creación colectiva.

Así, los resultados de esta investigación no son solo comprensiones teóricas. Son cuerpos que ahora se permiten el juego, que descansan sin culpa, que lloran sin esconderse, que crean desde lo que son. Son gestos que antes eran defensa y ahora son vínculo. Son miradas que ya no se bajan. Son presencias que se reconocen como legítimas. Son danzas que no buscan aplaudir, sino sostener. Son silencios que se respetan. Son cuerpos que, en su vulnerabilidad, se volvieron potentes.



Y ese, sin duda, es el resultado más profundo de todo este proceso: la posibilidad de habitar el cuerpo como lugar ético, estético y político. Un cuerpo que no reproduce la violencia, sino que la transforma en creación. Un cuerpo que no solo recibe la pedagogía, sino que la encarna, la hace, la performa, la agencia.

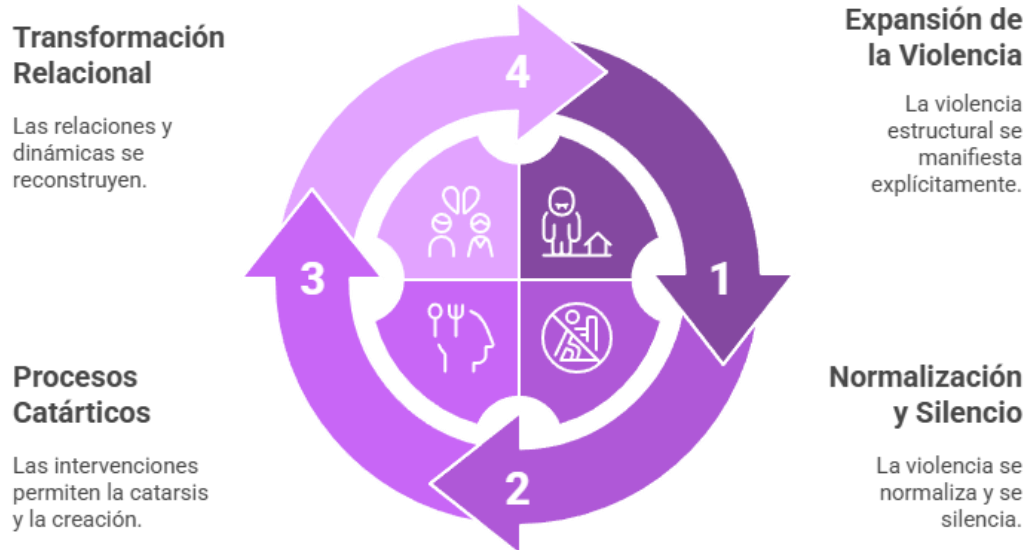
Este trabajo con los cuerpos, desde lo sensible, ético y performativo, no se quedó en el plano de la experiencia estética, sino que activó un ciclo de transformación de las violencias escolares. Las violencias que habitan el aula no son siempre visibles ni explícitas. Muchas veces son susurradas en gestos de exclusión, en miradas que juzgan, en el silencio de quien teme hablar, en los cuerpos que se encogen, que se tensan, que se ausentan. Por eso, el punto de partida fue nombrarlas, sentirlas, reconocerlas, no como hechos aislados sino como estructuras que se encarnan en los cuerpos y que, por tanto, también pueden deshacerse desde allí.

Con base en lo anteriormente descrito se evidenció un ciclo transformador (Ver Figura 4), de allí podemos concluir que el cuerpo pasó de ser objeto de control a sujeto de enunciación; donde la violencia pasó de ser naturalizada a ser cuestionada; donde la experiencia estética se convirtió en una experiencia ética de mundo compartido. Como una niña expresó luego de una sesión de movimiento libre: “Aquí el cuerpo no me da pena. Aquí el cuerpo dice lo que no puedo decir”. Esa frase resume el corazón de este proceso: no se trató sólo de intervenir la violencia escolar, sino de crear otras condiciones para la existencia

Figura 4. Transformación de la violencia escolar



Ciclo de Transformación de la Violencia Escolar



7.3. Laboratorios

7.3.1. *Tramas relacionales en movimiento*

La implementación de laboratorios estético-participativos en el aula responde a la necesidad de transformar la convivencia escolar a través de metodologías sensibles. En el contexto de esta investigación, los laboratorios fueron diseñados como espacios de experimentación en los que los estudiantes pudieron explorar el conflicto, la ética del cuerpo y la estética relacional, resignificando sus relaciones a partir del arte y el movimiento. Estos espacios no se conciben sólo como momentos de enseñanza, sino como territorios simbólicos donde es posible reconstruir la convivencia a partir del agenciamiento y la expresión subjetiva.

El fundamento teórico de los laboratorios se inscribe en la pedagogía experiencial de Dewey (1934), quien enfatiza la importancia del aprendizaje basado en la experiencia como un proceso activo en el que el sujeto se involucra con su entorno y transforma su realidad. En este sentido, los laboratorios no se limitan a una exploración artística aislada, sino que se convierten



en escenarios donde los estudiantes pueden actuar, reaccionar y modificar sus interacciones desde un lugar de agencia y no de imposición normativa.

Dentro de estos espacios emergen los dispositivos estéticos, entendidos como herramientas metodológicas diseñadas para activar la sensibilidad, la reflexión y la participación colectiva. Según Bourriaud (1998), la estética relacional propone que el arte no es solo un objeto de contemplación, sino una experiencia social que permite nuevas formas de comunicación y construcción de sentido. En este marco, los dispositivos estéticos implementados en la investigación funcionaron como catalizadores para la transformación de la convivencia, ofreciendo a los estudiantes medios simbólicos para expresar y negociar sus relaciones dentro del aula.

En esta investigación, los laboratorios no fueron únicamente metodologías de intervención, sino dispositivos estético-participativos en sí mismos, diseñados desde una estructura flexible —acogida sensible, experiencia creativa central y cierre simbólico— que posibilitó la emergencia de sentidos, vínculos y formas colectivas de simbolizar el conflicto. La co-creación no apuntó a la producción de “objetos artísticos” acabados, sino a la construcción conjunta de experiencias sensibles, relacionales y poéticas que transformaron el modo de habitar el aula.

Lo co-creado en los laboratorios no fue solo un producto final, sino una forma de estar juntos: un tejido común de imágenes, gestos, silencios y afectos. Cada laboratorio funcionó como un dispositivo que encarnó preguntas compartidas y búsquedas situadas, resistiendo lo establecido desde lo sensible. Las prácticas como el tejido colectivo, los mapas cuerpo-territorio, el teatro simbólico y las cajas de silencios habilitaron nuevas formas de narrar, escucharse y relacionarse.

Estos dispositivos, entendidos como acciones simbólicas con intención política, estética y pedagógica, promovieron una resignificación del espacio escolar desde la corporeidad y la creatividad. La combinación de lenguajes performáticos y visuales favoreció relaciones más horizontales y empáticas, mostrando que el arte no es un complemento, sino una herramienta esencial para transformar la convivencia escolar y reconstruir el tejido social en el aula.



Las prácticas se orientaron a comprender y transformar las dinámicas interpersonales en el aula, particularmente aquellas relacionadas con la reproducción de la violencia escolar. Para ello, se diseñaron e implementaron cuatro laboratorios experimentales que abordan diversas dimensiones de la interacción: desde la exploración de mecanismos y simbólicos, hasta la aplicación de dispositivos artísticos y corporales. La triangulación de estos hallazgos con los postulados de Butler (1990), Galtung (2015) y Dewey (2002) junto con los objetivos específicos permite establecer un panorama de resignificación de la violencia y la promoción de la convivencia no violenta.

A continuación, se presentan y desarrollan de manera descriptiva y reflexiva los hallazgos surgidos a lo largo de la experiencia vivida en los laboratorios pedagógico-artísticos implementados.



7.3.2. *Monstruosidades*

"Co-crear el monstruo para transformar el dolor – relato sensible"

El laboratorio artístico “Caja de la Mente” fue pensado inicialmente como un espacio de expresión simbólica para que los estudiantes pudieran representar estados emocionales que, de otro modo, suelen quedar reprimidos o censurados en el aula. Sin embargo, desde la primera sesión, comprendí que no se trataba sólo de proponer una actividad: el dispositivo empezaba a



cobrar vida propia en tanto cada cuerpo, cada gesto, cada elección, iba tejiendo un relato que no era solo individual, sino profundamente colectivo.

La co-creación no fue algo que se impuso desde afuera, sino que emergió entre nosotros, en las decisiones espontáneas, en las negociaciones simbólicas y en los silencios compartidos. Por ejemplo, cuando propuse intervenir una gran cartografía emocional, pensé que cada adolescente elegiría una zona distinta según su sentir. Pero algo inesperado ocurrió: la mayoría se volcó hacia la zona de la “culpa o vergüenza”, y lo hicieron casi al unísono, observando primero qué hacía el otro, para luego repetir el gesto. Este acto, lejos de ser una simple imitación, se convirtió en un signo potente: allí se hizo evidente que el deseo propio estaba mediado por el deseo grupal. No elegían libremente, sino que esperaban que alguien marcara el camino, se sentía como un llamado urgente a trabajar la autonomía emocional.

Yo no solo observaba: también me encontraba inmersa, preguntándome desde qué lugar estaba habitando ese rol de facilitadora. Lo que parecía un simple registro emocional se volvió, en sí mismo, una escena performativa, donde cada elección (o no-elección) era un acto que revelaba cómo se construyen las subjetividades en la escuela: desde el miedo, la necesidad de pertenencia o la invisibilidad emocional.

La creación colectiva de los “monstruos personales” fue otro momento clave. Como se observa la

Figura 5. Laboratorio Monstruosidades





no se trató de pedir dibujos individuales, sino de activar una conversación simbólica en pequeños grupos. Allí, les propuse pensar en qué parte del cuerpo sentían la rabia, el rechazo, el miedo, y cómo sería un ser que habitara ese malestar. Algunas criaturas surgieron con muchos ojos, otras con garras, bocas llenas de insultos o cabezas vacías. Pero lo más importante fue que esos monstruos no nacieron del diseño individual, sino del intercambio: *“Mi monstruo también se esconde”*, *“el mío llora por las noches”*, *“el tuyo se parece al mío”*. Estas frases revelaban un proceso de co-reflexión en el que los malestares dejaban de ser ajenos y se volvían compartidos.

En un momento, una niña me dijo: *“Profe, el monstruo me mira como si fuera yo”*. Esa frase me atravesó. ¿Cuántas veces el dolor se disfraza para que no lo reconozcamos? ¿Cuántas veces esos “monstruos” son sólo partes de nosotros que no hemos podido nombrar?

Fue en ese cruce entre la metáfora, el cuerpo y el juego donde emergió la verdadera co-creación: no como técnica, sino como forma de estar juntos, de nombrar lo que duele sin tener que explicarlo del todo. El ritual de resignificación —cuando decidimos enterrar los monstruos



en un rincón del patio— fue pactado entre todos. No se trató de eliminar lo creado, sino de darle un cierre simbólico que cada quien pudiera resignificar a su modo. “No lo matamos, solo lo dejamos descansar”, dijo uno de los niños, como si entendiera que el arte no cura al borrar, sino al transformar.

Figura 5. Laboratorio Monstruosidades



Durante este entierro, una estudiante lloró, conmovida por lo que había escrito sobre su monstruo. Sus compañeras se rieron. La escena me desbordó. Paré el ritual, sentí el cuerpo vibrar con incomodidad, con rabia. Pero en lugar de corregir moralmente, abrí el espacio: *¿Qué hacemos cuando alguien llora? ¿Qué sentimos al verlo?* Esa conversación fue quizá una de las más honestas de todo el proceso. Allí no hubo respuestas escolares, sino confesiones: “A veces me río porque me da miedo llorar”, “yo también lloro en la casa, pero escondida”. Fue en ese instante, incómodo y crudo, donde la educación emocional apareció no como contenido, sino como vivencia compartida.



El laboratorio concluyó con una reflexión colectiva escrita y dibujada. Les pregunté: *¿Qué aprendiste de tu monstruo? ¿Qué podrías decirle hoy?* Las respuestas fueron tan diversas como reveladoras: desde mensajes de perdón, hasta dibujos en los que el monstruo ahora tenía alas o dormía tranquilo.

Desde la IBA, puedo afirmar que este no fue solo un proceso pedagógico, sino un espacio de producción de conocimiento sensible, donde el cuerpo, el juego, el arte y la palabra construyeron un saber situado, emergente, intransferible. No hay aquí resultados “medibles”, pero sí hay huellas: en los cuerpos, en las miradas, en las formas en que ahora se sientan más cerca, o se atreven a decir “yo siento”.

El laboratorio “Caja de la Mente” fue, ante todo, un acto de co-creación afectiva. Y eso es, en esencia, lo que hace posible la transformación: no imponer significados, sino abrir el espacio para que surjan desde la experiencia compartida.



7.3.3. *Hilos Expandidos*

Desde una práctica co-creativa en clave IBA

El laboratorio pedagógico-artístico *Hilos Expandidos* se configuró como un espacio de co-creación sensible, en el que se exploraron las tensiones entre violencia escolar, afectividad y agencia estudiantil, desde un enfoque metodológico fundamentado en la Investigación Basada en



las Artes (IBA). Este enfoque permitió que el conocimiento no emergiera como una verdad externa impuesta, sino como una construcción situada, encarnada y compartida entre estudiantes y docente-investigadora. La co-creación no fue solamente una metodología participativa, sino un gesto ético-epistémico que desplazó la lógica tradicional de la enseñanza hacia una praxis relacional, horizontal y estética, donde los cuerpos, las emociones y los símbolos cobraron centralidad como formas legítimas de producción de saber.

Uno de los hallazgos más significativos radica en el modo en que los estudiantes, a través del dispositivo estético-participativo, resignificaron su noción de violencia. Al transitar por experiencias corporales, sensoriales y manuales, como el tejido colectivo del “Ojo de Dios”, emergieron nuevas formas de vinculación basadas en la colaboración, la concentración compartida y el silencio activo. Esta práctica reveló no sólo la capacidad del arte para mediar relaciones, sino también la potencia transformadora de la estética relacional Bourriaud, (1998) como vía para construir formas de convivencia que no se sostienen en la norma, sino en la sensibilidad y el cuidado mutuo. Así, lo que en principio era un grupo fragmentado por dinámicas de burla, indiferencia o violencia simbólica, comenzó a tejer simbólicamente —y materialmente— otras formas de estar juntos.

Desde la categoría de agencia, se evidenció que el arte funcionó como plataforma para que los estudiantes se reconocieran como sujetos activos capaces de intervenir en su entorno. A través de actos simbólicos como la manipulación de hilos y objetos, los participantes no sólo expresaron sus emociones, sino que activaron procesos de subjetivación, rompiendo con la alienación del deseo Lacan, (1966) y produciendo relatos propios sobre su estar en el mundo. Este tipo de agencia, lejos de ser entendida como autonomía individualista, se articuló desde lo colectivo, lo afectivo y lo relacional, como propone la ética del cuerpo Butler, (1990), donde el yo se construye siempre en interdependencia con el otro.

Otro hallazgo relevante se relaciona con la performatividad del aprendizaje. No se trató de “hablar sobre” la violencia o la empatía, sino de producir situaciones vivenciales que las encarnaran. El laboratorio operó como escena performativa en la que cada gesto, cada interacción, cada silencio, generó sentido (ver Figura 6). Por ejemplo, en la exploración del campo electromagnético con limaduras de hierro, se propició una reflexión simbólica sobre



atracción y repulsión, que los estudiantes espontáneamente relacionaron con sus propias relaciones afectivas. Esta dimensión performativa permitió activar un pensamiento simbólico y emocional difícil de alcanzar desde métodos pedagógicos tradicionales, alineándose con los principios de la pedagogía simbólica, que entiende el aprendizaje como un proceso integral que vincula mente, cuerpo y emoción.

Desde la IBA, el arte no fue un recurso didáctico instrumental, sino un territorio epistémico. Las acciones, materiales y lenguajes empleados no apuntaron a ilustrar conceptos previamente definidos, sino a producir conocimiento desde la experiencia sensible. Esta postura metodológica supuso reconocer el error, la duda y el afecto como parte del proceso investigativo. En este sentido, la co-creación no fue una simple “dinámica participativa”, sino un principio de organización del conocimiento, donde la autoridad se desplazó del saber académico hacia el saber situado que emerge de los cuerpos en relación. La práctica artística fue, entonces, un modo de pensar y hacer investigación, con la potencia de revelar lo invisible, de nombrar lo innombrado, y de transformar lo aparentemente inmodificable.

Figura 6. Campo electromagnético



Finalmente, el laboratorio permitió constatar que los espacios educativos pueden ser resignificados como espacios de reparación simbólica. Las respuestas de los estudiantes —al reconocer cómo el tejido los calmó, cómo el ritual los conectó con emociones profundas, o cómo entendieron mejor a sus compañeros— son indicios de un desplazamiento subjetivo genuino. Estos cambios, si bien no siempre medibles en términos conductuales inmediatos, son fundamentales para transformar las condiciones afectivas que sustentan la violencia. En este sentido, *Hilos Expandidos* no solo fue un experimento pedagógico, sino un acto político, en tanto propuso otra forma de relación en el aula: más afectiva, más simbólica, más humana.

Entre los hallazgos más significativos, se identificó que las actividades que implican un hacer manual, tangible y compartido generaron mayor implicación emocional que aquellas que exigían una apertura corporal directa o una comprensión abstracta. Este dato refuerza la necesidad de utilizar mediaciones sensibles en contextos donde las subjetividades están atravesadas por experiencias de rechazo, vigilancia o violencia simbólica. Desde la ética del cuidado Noddings, (2003), estas formas de hacer son fundamentales para restituir el vínculo entre el sujeto y el entorno escolar, promoviendo una educación que legitima la vulnerabilidad y la agencia al mismo tiempo.

En suma, el laboratorio permitió constatar que el arte, cuando se sitúa desde una lógica relacional y co-creativa, habilita espacios donde el conocimiento se produce desde la experiencia vivida, desde el cuerpo en vínculo, y desde la potencia de lo simbólico como mediación. La IBA, más que una metodología, se consolidó como una postura epistemológica y ética que legitima los saberes sensibles, la escucha de los cuerpos y la posibilidad de imaginar otros modos de habitar el aula como un espacio de encuentro, reparación y transformación subjetiva.





7.3.4. *Las mil caras*

Democratizar el movimiento y performar desde el desborde

Este hallazgo no surgió como una hipótesis previa, sino que se manifestó a través del cuerpo, en el hacer, en los silencios compartidos, en la manera en que los estudiantes comenzaron, poco a poco, a habitar el aula de otro modo. No fue algo que buscamos constatar, sino algo que nos encontró en el cruce entre el arte, la pedagogía y la experiencia.

En el transcurrir del laboratorio, fuimos testigos de cómo el cuerpo —tantas veces normalizado, regulado o invisibilizado en la escuela— comenzó a recuperar un lugar de agencia. No como objeto de control ni como instrumento de disciplina, sino como territorio vivo de expresión, afecto y creación. Al proponer acciones que prescindían de la palabra —como narrar historias desde el movimiento, explorar gestos sin guion, o habitar el espacio desde el juego— los cuerpos se despojaron de lo performativo-escolar y empezaron a contar desde otro lugar: la respiración compartida, la escucha cinestésica, la vibración relacional. Lo que emergió entonces fue una democratización del movimiento. No en el sentido técnico, ni en clave de rendimiento físico, sino como posibilidad de que cada quien pudiera moverse desde su singularidad, sin ser corregido ni evaluado, siendo escuchado en su manera única de habitar el gesto. Nos dimos cuenta de que en este tipo de movimiento no hay jerarquía posible: nadie mueve “mejor” que otro. Todos nos movemos distinto. Y en esa diferencia se funda una ética sensible, que desplaza la lógica meritocrática y habilita una pedagogía de la escucha corporal.



La co-creación corporal no necesitó verbalizarse para hacerse comprender. El aula se volvió escena, pero no una escena de representación, sino de presencia. Lo que ahí se produjo fue una estética relacional Bourriaud, (2006) que colocó en el centro el estar-juntos y la producción de sentido desde el afecto. No importaba tanto lo “bien hecho” como lo “genuinamente sentido”. Esto permitió descentrar la mirada evaluadora y abrir paso a una política de la sensibilidad, donde el gesto, la risa, el contacto o la espera se volvieron formas de conocimiento.

La experiencia también hace visible la necesidad de diferenciar tres dimensiones complementarias: lo lúdico, lo expresivo y lo creativo. Lo lúdico remite a la posibilidad de explorar sin juicio, de “probar” movimientos sin función utilitaria; es la base afectiva y desinhibida del juego. Lo expresivo implica una intención comunicativa: un gesto que lleva carga emocional, que revela algo del mundo interno. Y lo creativo es el momento en que lo lúdico y lo expresivo se organizan para construir un sentido nuevo, una forma singular de narrar o representar algo que antes no tenía forma.

Al activar estas tres dimensiones de manera simultánea, los laboratorios propician una pedagogía del movimiento que reconoce la diversidad corporal como potencia. No se busca uniformar, sino habilitar diferencias. En este sentido, la práctica se alinea con propuestas pedagógicas simbólica donde el cuerpo es un agente de mediación, memoria y transformación. Esta democratización del movimiento no implica solo moverse libremente, sino tener el derecho a expresar desde el cuerpo sin ser censurado, corregido o silenciado.

Por tanto, lo que ocurre en estas prácticas no es solamente una exploración estética, sino una experiencia ética de la diferencia: cuerpos diversos construyendo significados compartidos desde la horizontalidad, generando comunidad sin necesidad de consenso lingüístico. Esta posibilidad de narrar desde el cuerpo, de sentir con otros/as y de crear relatos colectivos sin palabras, no solo enriquece la convivencia escolar, sino que redefine las formas de saber y aprender en el aula.

Fue desde esa sensibilidad corporal que emergió un segundo hallazgo, no previsto: la diferencia de género como forma de inscripción corporal. Observamos cómo las estudiantes



mujeres tendían a moverse con más fluidez, mientras que los hombres se mostraban más rígidos, como si cargaran con un mandato que limita el juego, el contacto, el mostrarse. No fue algo que dijeran, fue algo que se encarnó frente a nosotros, como una coreografía no ensayada pero repetida una y otra vez. Y ahí comprendimos que los cuerpos también hablan de cómo han sido mirados, educados, permitidos. Que el género no solo se aprende con palabras, sino que se imprime en los modos de moverse, de contenerse, de tocar o no tocar.

Butler (2004) sostiene que el género no es una esencia, sino una construcción social reiterativa, performada por medio de actos, gestos y prácticas corporales que se institucionalizan como “naturales” (p. 66). En este sentido, la inhibición corporal observada en los estudiantes responde a una matriz normativa que asocia la masculinidad con el control, la dureza y la contención, mientras que a las mujeres se les habilita –aunque también se les encorseta– en formas de expresividad más ligadas a la emotividad o la sensualidad. Ambos cuerpos, entonces, están atravesados por guiones performativos que organizan sus posibilidades expresivas en el aula.

En este contexto, el humor emergió como un elemento pedagógico disruptivo. Lejos de banalizar la experiencia, el humor permitió aflojar las tensiones, suspender momentáneamente los mandatos de género, y abrir espacios de juego corporal no punitivo. A través de la risa compartida y del permiso para el ridículo, los cuerpos se desbordaron de sus propias fronteras simbólicas. Los movimientos que antes parecían vergonzosos o ridículos se tornaron vehículos de comunicación, permitiendo la emergencia de nuevas formas de estar con otros/as desde el goce y la desidentificación.

Este tipo de desbordes, lejos de ser inofensivos, tienen una potencia transformadora. Butler (2004) propone que es precisamente en la citación paródica o el fallo performativo donde se puede subvertir el género, cuestionando su naturalización a través de la repetición alterada (p. 231). El humor, en este sentido, se convierte en un dispositivo ético y político para interrumpir la normatividad corporal en la escuela, y habilitar otras formas de subjetivación y de vínculo (ver Figura 7).



Por tanto, lo que parecía una simple diferencia gestual entre hombres y mujeres, se revela como una oportunidad para leer el cuerpo como archivo performativo y para intervenir pedagógicamente desde prácticas que liberen lo corporal de los guiones restrictivos. El humor, en este marco, no solo acompaña el juego: es una herramienta crítica de liberación.

Este hallazgo no puede ser “medido” ni “replicado” en términos tradicionales, porque se sostiene en la vivencia, en el encuentro, en lo no dicho. Pero sí puede ser narrado desde la experiencia, compartido como conocimiento que brota del hacer con otros, de sentir con otros. Lo que aquí se aprendió no se puede sistematizar sin reducirlo. Pero sí puede afirmarse con fuerza: cuando el cuerpo se mueve libremente en la escuela, también se mueve la posibilidad de transformarla.

En términos metodológicos, esto desafió las prácticas como investigadora: nos llevó a desjerarquizar el saber, a soltar el control y a permitir que el hallazgo no esté en lo previsto, sino en lo que emerge. Abrazar el desborde como parte del proceso fue también abrazar una epistemología situada, donde el conocimiento no se extrae ni se demuestra, sino que se encarna, se crea y se co-vive

Figura 7. Mil caras





Este hallazgo, es una invitación: a pensar el movimiento no como actividad, sino como forma de existencia pedagógica. A entender lo lúdico, lo expresivo y lo creativo como condiciones de posibilidad para una escuela más viva, más justa y más sensible. Y a reconocer que cuando los cuerpos se sienten libres para moverse, también se abren a transformar el mundo.





7.3.5. *Arquetipos*

Cuerpos que resisten desde la no violencia

Este laboratorio, inscrito dentro del eje de la ética del cuerpo y la categoría de la no violencia, se propuso como una experiencia estética-participativa orientada a la exploración y resignificación de los arquetipos corporales y simbólicos que habitan en los y las estudiantes. A través de dispositivos sensibles como el laberinto corporal, la escucha sonora, las cartas de tarot, el dibujo libre y el intercambio simbólico, fue posible co-crear un espacio donde la violencia pudo ser mirada no como diagnóstico cerrado, sino como relato en tránsito, como herida colectiva que aún busca palabras, imágenes y gestos para ser comprendida.

Uno de los primeros hallazgos fue que los y las participantes reconocen y nombran la violencia desde lo discursivo con facilidad: pueden identificarla, explicarla, incluso distinguir sus tipos. Sin embargo, en las relaciones cotidianas, esa comprensión no siempre se traduce en formas no violentas de habitar el vínculo. Este desfase entre el saber y el hacer, entre la conciencia y el cuerpo, se reveló con claridad durante el laberinto corporal, donde el tránsito físico obligó a moverse con cuidado, a percibir los cuerpos del otro, a negociar el espacio sin agredir. No fue fácil: algunos cuerpos se empujaban o interrumpían, como si la urgencia por llegar anulara la posibilidad del encuentro. Pero, poco a poco, el cuerpo aprendió otra manera: ralentizar el paso, tocar con respeto, pedir permiso. Allí comenzó a emerger un nuevo saber: la no violencia se encarna.



La experiencia sonora, construida con grabaciones que transitaron del caos al ritmo armónico, activó emociones contenidas. Algunos estudiantes expresaron ansiedad, otra risa, otros silencios. La sonoridad, más que un fondo, operó como resonancia emocional: el cuerpo se conectó con memorias somáticas, con sensaciones ancestrales. El tambor, en particular, vibró como un latido colectivo. Fue allí donde empezamos a intuir, sin decirlo aún, que estábamos dentro de algo más grande: un cuerpo común, un útero simbólico.

La exploración de arquetipos que se observa en la Figura 8, fue guiada por cartas de tarot y preguntas sobre la identidad, la violencia y el amor, abrió una posibilidad de introspección. Las imágenes arquetípicas facilitaron el diálogo con zonas profundas del ser, permitiendo a cada participante reconocer aspectos de sí mismo que no siempre emergen en contextos escolares. Preguntas como “¿Qué parte de mí necesita ser cuidada?” o “¿Cómo soy cuando amo?” permitieron construir un lenguaje otro, más poético, más verdadero, que nombraba desde el símbolo lo que no podía decirse de forma directa.

El momento de creación del arquetipo de la no violencia fue profundamente revelador. Los dibujos fueron diversos, contradictorios, incluso inquietantes: alas, espinas, manos, fuego, corazones, ojos, máscaras. No hubo censura estética ni moral; lo que surgió fue un mapa visual del deseo, del miedo, del poder. Muchos dibujos mostraban formas híbridas: mitad animal, mitad humana; mitad niña, mitad sombra. Esto nos permitió comprender que la no violencia no es una forma cerrada de bondad, sino una fuerza compleja, vital, que incluye también la rabia, la defensa, el límite. Los arquetipos no fueron idealizaciones, sino figuras de potencia.

Figura 8. Arquetipos





Durante el intercambio simbólico, cada participante regaló a otro su tejido del taller anterior, acompañado por una palabra o gesto significativo. Fue un momento de alta carga emocional: algunos estudiantes lloraron, otros abrazaron, otros se quedaron en silencio. El tejido, en su materialidad, se convirtió en contenedor de afectos y memorias. En ese acto ritual, comprendimos que habíamos tejido un cuerpo común, un cuerpo aula, un útero expandido. No fue una metáfora impuesta desde afuera, sino una imagen emergente, sentida por todos, nombrada colectivamente como “el espacio que nos cuidó”. Así nació la idea del útero-cuerpo como dispositivo pedagógico: un cuerpo simbólico que contiene, que sostiene el tránsito, que permite el nacimiento de nuevas formas de relación. Esta categoría emergente será desarrollada más adelante.

El cierre reflexivo del laboratorio evidenció que la ética de la ternura no fue un contenido enseñado, sino una experiencia vivida. Lo que emergió fue un deseo compartido: ser tratados con cuidado, poder hablar sin ser juzgados, equivocarse sin ser ridiculizados. La convivencia, entonces, dejó de ser una norma externa para convertirse en una práctica relacional construida desde la mirada, la escucha y la presencia mutua. Como afirma Butler (2021), la ética nace del reconocimiento de nuestra vulnerabilidad común y de la exposición al otro como base del compromiso (p. 45). Esta conciencia encarnada del cuidado transformó el respeto en una acción sensible, no en una imposición moral.



En este proceso, la conciencia también dejó de ser entendida como un acto racional aislado, para ser vivida como una percepción corporal y afectiva que orienta el vínculo con el otro. En línea con Dewey (1934), se comprendió que toda conciencia ética es experiencia situada, y que los valores se construyen en relación con lo vivido (p. 44). El buen trato fue entonces resignificado: no como conducta superficial, sino como acto ético-estético, una forma afectiva de reconocer al otro, tal como plantea Honneth (1997), para quien el reconocimiento no es solo validación simbólica, sino una experiencia de dignidad compartida (p. 129). A través del lenguaje artístico y corporal, esta ética se manifestó como un modo de habitar la escuela desde el encuentro, no desde la norma. Así, la ternura apareció como horizonte pedagógico transformador: no como gesto suave, sino como fuerza que sostiene el vínculo y abre camino a la reparación.

Como docente-investigadora, comprendí que el cuerpo no es un canal más, sino el lugar donde se inscriben los saberes más profundos. Fue desde esta vivencia compartida que la idea del útero-cuerpo cobró sentido: no como una invención individual, sino como una co-creación nacida del deseo colectivo de ser cuidados y de cuidar. El aula devino territorio simbólico donde el cuerpo puede reaprender, reaparecer, reapropiarse de sí mismo.

En conclusión, el laboratorio “Arquetipos” permitió entender la no violencia no como un discurso normativo, sino como una práctica encarnada, sensible, relacional. Lo simbólico, lo artístico y lo corporal se articularon como vías legítimas de conocimiento, reparación y transformación. Así, la ética del cuerpo se consolidó como fundamento pedagógico, y la ética de la ternura como horizonte político, capaz de cuestionar las formas instituidas de la educación violenta. Desde ahí, el útero-cuerpo no es solo una imagen poética, sino una pedagogía viva: un espacio de posibilidad, de renacimiento, de rehumanización.

7.4. Capas de análisis

En este marco, el análisis de las capas que atraviesan los laboratorios —estética, simbólica, política y ética— no puede reducirse a una simple descripción; cada capa representa una dimensión compleja y vital para entender cómo el agenciamiento de los adolescentes se despliega y se sostiene en el proceso (ver **Figura 9**).



En una de las sesiones, un estudiante manifestó: "Aquí puedo decir lo que no digo en clase. Me escuchan. No me joden". Esa frase, tan directa como contundente, revela una ruptura ética con la norma escolar habitual. El espacio del laboratorio, sostenido por el arte, habilitó no solo un lugar de expresión, sino un acto de desobediencia civil, en el sentido en que lo plantea Thoreau (1993): una negativa consciente a obedecer aquello que vulnera la dignidad, la libertad o la justicia. En este caso, desobedecer no fue gritar, ni golpear, ni interrumpir con violencia; fue hablar, escribir, dibujar, compartir, imaginar, transformar

Desde la capa ética, estos actos no pueden leerse como indisciplina, sino como posicionamientos morales frente a la injusticia simbólica que muchas veces atraviesa el espacio escolar. La ética aquí no está anclada en la obediencia a normas externas, sino en la capacidad de los y las estudiantes de tomar la palabra, de hacerse escuchar, de enunciarse desde su singularidad. Como otra estudiante expresó mientras hacía su collage: "Me dicen que soy grosera, pero acá aprendí que no es malo decir lo que siento. Es mío."

Figura 9. Capas de análisis



En la capa política, estos gestos implican una ruptura con las jerarquías tradicionales del aula. Al escribir sobre sí mismos, representar sus vivencias, compartir sus heridas y construir de



manera colectiva, las y los estudiantes ejercieron una forma de agencia micropolítica, donde el poder dejó de ser unidireccional (del docente hacia ellos) para convertirse en una red de afectos, acuerdos, negociaciones y resistencias. Se desobedeció el mandato de la pasividad. Se desobedeció el silencio impuesto.

En la capa estética, esa desobediencia se expresó en la forma, en los materiales, en las imágenes: cuerpos que no se representaron enteros, autorretratos sin rostro, dibujos con tachones, collages con palabras cruzadas, bordes rotos, formas híbridas. En vez de seguir una estructura formal o “bonita”, las creaciones respondieron a un impulso genuino por narrarse desde lo fragmentario, lo discontinuo, lo no-hecho-para-ser-evaluado. El arte aquí fue forma de resistencia estética, de desobediencia a la lógica escolar del producto terminado.

En la capa simbólica, estos gestos creativos se constituyeron como actos de sentido. Una frase recurrente en el grupo fue: *“Esto no es tarea”*. En ella se condensa una comprensión intuitiva y profunda: lo que allí sucedía no obedecía a la lógica de cumplimiento, sino al deseo de existir en voz propia. Las producciones artísticas no respondieron a lo que se espera de un estudiante disciplinado, sino a lo que emerge de una subjetividad que se atreve a mostrarse, aunque sea con miedo. Como dijo uno de ellos, *“es la primera vez que dibujo algo que es solo mío y no para que me pongan una nota”*.

Desde esta perspectiva, las capas de análisis ética, política, estética y simbólica revelan que la práctica artística no fue un simple canal expresivo, sino una experiencia de desobediencia transformadora. Siguiendo a Thoreau, desobedecer no es oponerse por capricho, sino actuar desde la conciencia frente a estructuras injustas. Y en este proceso, las y los estudiantes se atrevieron a decir “no” a lo que les oprime, y “sí” a lo que les permite ser. A continuación, se profundiza en cada capa ampliando su uso y narrando más vivencias:

La capa estética es, en este sentido, el lugar donde la experiencia se encarna y se hace visible. No se trata de lo “bello” en un sentido tradicional o superficial, sino de la forma en que el cuerpo y la materia se vuelven agentes activos del conocimiento. En los laboratorios, los materiales blandos, las sombras y las distorsiones en “Monstruocidades”, o los tejidos y las formas circulares en “Hilos expandidos”, son más que elementos formales: constituyen un



lenguaje vivo a través del cual las emociones y tensiones internas encuentran una salida expresiva. Desde la IBA, esta dimensión estética es fundamental porque permite que el conocimiento emerja en modos no discursivos, en la poética del cuerpo y del objeto. Así, el sujeto investigado no es solo un observador, sino un creador que se apropia del espacio y de los materiales para resignificar su realidad. Este acto es, además, un gesto de agenciamiento profundo: el cuerpo que grita, que tiembla o que se sienta en círculo, no está reproduciendo pasivamente sino tomando posición activa frente a su propio relato y entorno.

Profundizando, esta experiencia estética se vuelve también un acto político en potencia, pues pone en escena formas diversas de habitar el espacio que escapan a las normativas escolares rígidas. Por ejemplo, la expresión del "exceso" y de lo "feo" en "Monstruocidades" cuestiona los cánones de normalidad que suelen excluir emociones incómodas, mientras que la circularidad y el tejido en "Hilos expandidos" proponen una forma de convivencia que prioriza la escucha y la relación sobre la competencia o el aislamiento. En ese sentido, lo estético no solo es forma, sino que articula también una crítica tácita y un deseo explícito de transformación social.

En la capa simbólica se revelan las tramas de sentido que atraviesan las producciones artísticas y las vivencias colectivas. Aquí, los símbolos creados –monstruos, hilos, máscaras, arquetipos– funcionan como contenedores complejos donde se alojan memorias, afectos y conflictos. La riqueza de la simbología reside en que permite expresar aquello que es difícil o imposible de decir en palabras, activando narrativas personales y colectivas. Desde la perspectiva de la IBA, esta dimensión se vuelve un espacio de interpretación abierta y de escucha atenta, donde la experiencia individual se vuelve parte de un tejido más amplio, un entramado social y cultural que da significado al acto creativo.

El agenciamiento aquí se manifiesta en la capacidad que tienen los participantes para construir y resignificar sus propias historias mediante estos símbolos. Al crear un monstruo que encarna el dolor o un hilo que representa un vínculo o una herida, los adolescentes y las adolescentes no solo narran su experiencia, sino que la transforman, se empoderan y abren la posibilidad de imaginar otras formas de estar en el mundo. Este acto de simbolización es a la vez una manera de reivindicar la voz propia y construir autonomía, pues el sujeto se reconoce como autor y guardián de su propio sentido.



La dimensión política emerge con fuerza cuando reconocemos que estos procesos estéticos y simbólicos ocurren en un espacio escolar donde las relaciones de poder están presentes y son a menudo excluyentes. Lo político en esta investigación no se refiere a una postura ideológica, sino a las prácticas que reconfiguran la distribución del poder en el aula: quién puede hablar, quién es escuchado, qué emociones son legitimadas y cuáles censuradas. El arte, en este sentido, funciona como un dispositivo disruptivo que visibiliza voces y cuerpos normalmente marginalizados o silenciados, permitiendo que los estudiantes experimenten un nuevo tipo de agencia, una posibilidad real de intervenir en la realidad que los atraviesa.

Los procesos creativos que resignifican el conflicto, cuestionan estereotipos o politizan el cuerpo como territorio de normas y libertades, se convierten en actos de resistencia y reexistencia dentro del entorno escolar. El cuerpo, entonces, es un escenario político que inscribe, pero también desafía, las estructuras sociales y culturales. La IBA nos muestra que esta dimensión política no solo se vive en la reflexión o en la denuncia, sino en la propia práctica artística, en la posibilidad de que los sujetos reconfiguren sus identidades y relaciones, cuestionen lo dado y se posicionen activamente en la construcción de un espacio común más justo y abierto.

Finalmente, la capa ética atraviesa transversalmente todo el proceso y se manifiesta en la manera en que se tejen las relaciones de cuidado y reconocimiento entre los participantes y con ellos mismos. Esta ética no es normativa ni abstracta, sino una práctica sensible que implica la disposición para escuchar, acompañar y respetar la diferencia y la vulnerabilidad. En los laboratorios, se observa cómo se construyen pactos implícitos de respeto: se valida el relato del otro, se sostienen los silencios, se comparte el dolor sin juicio.

Desde la IBA, esta ética relacional es central, porque el arte como investigación no es un acto solitario ni instrumental, sino una experiencia compartida que exige responsabilidad hacia el otro y hacia el propio proceso de creación. Este cuidado ético habilita un espacio de confianza donde la agencia no es simplemente individual, sino comunitaria, y donde el sujeto se reconoce en su dimensión afectiva y social. La ética aquí es, por tanto, una fuerza que sostiene el proceso de transformación, una forma de habitar la diferencia y de abrir caminos para una convivencia basada en la empatía y la mutua sostención.



Estas cuatro capas —estética, simbólica, política y ética— entrelazadas, permiten comprender cómo la Investigación Basada en las Artes produjo un conocimiento sensible, situado y transformador. Las voces de los adolescentes no fueron datos a interpretar, sino sujetos de experiencia que co-crearon nuevos sentidos desde el cuerpo, el símbolo y la relación. En este proceso, se tejieron resistencias al orden escolar, se articularon memorias y se abrió la posibilidad de habitar el aula como un espacio de cuidado, desobediencia y creación (ver Figura 10).

Así, los laboratorios no sólo ofrecieron experiencias artísticas, sino territorios de agenciamiento donde las y los estudiantes se reconocieron como protagonistas de su historia, tejieron nuevas formas de ser y sembraron futuros posibles.



Figura 10. Capas de análisis



7.5. Categorías e impactos

En este proceso, se articularon diversas categorías de análisis, tales como el conflicto, la ética del cuidado, el agenciamiento, y una categoría emergente fundamental: el útero-cuerpo. Esta última no fue prefigurada como un concepto desde el inicio, sino que emergió a partir de las experiencias corporales, expresivas y reflexivas vividas en los laboratorios, en donde la contención simbólica, la seguridad afectiva y el tránsito corporal resignificado permitieron transformar la percepción del aula como un espacio de posibilidades y no de amenaza.

Desde la categoría de conflicto, se hizo evidente cómo la violencia escolar no es solo una reproducción externa, sino una forma estructural y relacional naturalizada en los vínculos cotidianos. Las burlas, exclusiones y agresiones verbales entre pares se expresaron como mecanismos de poder, y se observaron jerarquizaciones que normalizaban ciertas violencias mientras silenciaban otras. Esta dimensión coincide con lo señalado por Quiroga (2017), cuando afirma que la escuela “actúa como reproductora de violencias que se disfrazan de normalidad institucional”. Sin embargo, los ejercicios de dramatización, el uso del cuerpo como dispositivo expresivo, y las reflexiones colectivas sobre las formas de relacionarse permitieron cuestionar estos patrones. No se trató solo de identificar el conflicto, sino de crear condiciones sensibles para transformarlo.

La ética del cuidado emergió como una categoría imprescindible para resignificar los vínculos. Se evidenció en las prácticas escolares una dificultad generalizada para reconocer las emociones propias y ajenas, así como una resistencia a los gestos afectivos por miedo a la burla o el rechazo. Frente a esta situación, los laboratorios promovieron experiencias donde el cuidado mutuo y el reconocimiento sensible del otro fueron posibles. El uso del cuerpo como canal expresivo, el tejido simbólico como gesto de ofrenda, y los espacios de escucha activa permitieron construir nuevas formas de relación basadas en el respeto, la empatía y la reciprocidad. Esta ética se inspira en lo planteado por Butler (2021), quien sostiene que “la ética no surge de la autosuficiencia, sino de nuestra exposición a la precariedad del otro, de una vulnerabilidad compartida que nos obliga a responder” (p. 45). Así, el cuidado se manifiesta no como un acto asistencial, sino como una práctica situada de resistencia, sostenida en la ternura y en la atención mutua.



En cuanto a la categoría de agenciamiento, los estudiantes manifestaron inicialmente una percepción de baja autonomía frente al espacio escolar: sentían que no tenían control sobre las dinámicas del aula ni participación real en las decisiones sobre su aprendizaje. Esta sensación de pasividad es coherente con la crítica que formula Bourdieu (1997) al sistema escolar tradicional, al señalar que la escuela tiende a reproducir estructuras de dominación simbólica, invisibilizando la agencia de los sujetos y perpetuando disposiciones jerárquicas a través del habitus (p. 63).

Frente a esta lógica de reproducción, los laboratorios artísticos implementaron dispositivos de co-creación y metodologías participativas que permitieron una reorganización del espacio pedagógico. Los adolescentes asumieron un rol protagónico en la configuración del aula, en la toma de decisiones y en la definición de sus propios lenguajes expresivos. En este marco, el agenciamiento, más que una capacidad individual, se comprendió como una configuración colectiva y situada de relaciones, cuerpos y afectos, en línea con lo planteado por Deleuze y Guattari (1987): “un agenciamiento no es una identidad, sino una red de fuerzas que se ensamblan para hacer posible una nueva forma de existencia” (p. 9).

Así, el agenciamiento no se quedó en el plano conceptual, sino que se concretó como experiencia transformadora, vivida a través del arte, del cuerpo y del vínculo. La participación activa no fue sólo un método, sino una forma de generar condiciones para que las y los estudiantes se reconocieran como sujetos capaces de transformar su entorno escolar.

Es en este contexto donde emerge la categoría útero-cuerpo, resultado de una comprensión situada y co-construida entre docente y estudiantes. No fue una metáfora impuesta, sino una experiencia sensible compartida, tejida en la vivencia del tránsito corporal hacia el centro del aula convertido en cueva-útero, y resignificada en las narrativas posteriores. Este “cuerpo-aula” se configuró como un espacio contenedor, protector y creador, donde las vulnerabilidades no fueron escondidas, sino acogidas como potencia pedagógica. Tal como señala Segato (2013), “el cuerpo no solo padece la violencia, sino que también puede encarnar formas de resistencia y cuidado que abren posibilidades de vida”. En ese sentido, el aula dejó de ser un espacio rígido para convertirse en territorio simbólico donde lo sensible, lo expresivo y lo creativo fueron condiciones para el aprendizaje.



Esta resignificación se conectó con una ética de la ternura, que emergió en el cierre del laboratorio como horizonte educativo. Esta ética no se limita al afecto, sino que implica una toma de conciencia sobre la vida, el buen trato y la interdependencia. Como lo expresa Barragán (2022), “la ternura es una forma de justicia cotidiana, una ética del vínculo que humaniza”. En este proceso, los estudiantes comenzaron a construir nuevas narrativas sobre la convivencia, reconfigurando su manera de habitar el aula y sus relaciones con los demás.

En suma, los impactos de esta experiencia pueden leerse en distintos niveles: desde la transformación de los imaginarios sobre la violencia hasta la creación de prácticas relacionales más conscientes. La IEBA, en tanto metodología sensible, permitió generar conocimiento no solo sobre la violencia escolar, sino también desde las corporalidades, emociones y símbolos que la atraviesan en el ejercicio docente. El laboratorio “Arquetipos” no sólo facilitó el reconocimiento de los modelos culturales que influyen en la identidad, sino que también posibilitó la emergencia de nuevas formas de vivir la escuela: una escuela que se nombra desde el cuerpo, se crea desde el arte, y se transforma desde la ternura.

7.6. Sentidos emergentes: hallazgos en clave estética, simbólica y política

Emergencia de la categoría "Útero cuerpo"

Durante una de las sesiones artísticas, mientras hacíamos un ejercicio de desplazamiento libre por el aula —caminaban, se cruzaban, se evitaban—, dos estudiantes chocaron bruscamente. Fue un roce sin intención, pero uno reaccionó con un empujón. El otro respondió de inmediato con insultos. En segundos, estaban cara a cara, gritando, mientras varios compañeros empezaron a gritar también: “¡Péguenle!”, “¡No se deje!”, “¡Eso, eso, ahora sí se armó!”.

El ruido aumentó. Las voces eran un coro de tensión y adrenalina. El aula, por un instante, se transformó en una escena de espectáculo violento, como si la pelea fuera una función esperada. Intervine rápido. No los separé con gritos, sino que caminé hasta el centro del aula y me senté en el suelo. Algunos se callaron. Les pedí, sin levantar la voz: “Si alguno necesita pelear, primero escuché cómo está su cuerpo. ¿Puede quedarse quieto un momento?”



El silencio fue parcial. Aun con respiraciones agitadas y rostros tensos, varios empezaron a sentarse. Uno de los chicos que estaba en el conflicto se dejó caer al suelo, sudando. Dijo: “Tengo mucha rabia”. El otro, con los brazos cruzados y la quijada rígida, respondió: “Yo solo reaccioné. Siempre tengo que estar listo”.

Este episodio anteriormente narrado no puede reducirse a una simple disputa entre estudiantes. Este tipo de situaciones encarna lo que Galtung (2003) denomina violencia estructural y cultural: formas de agresión que no solo se manifiestan físicamente, sino que están ancladas en estructuras sociales, simbólicas y relacionales que legitiman el conflicto como forma habitual de vinculación (p. 19). La tensión del entorno —las voces elevadas, la adrenalina colectiva— evidencian una normalización de la violencia como espectáculo esperado, casi como una dramaturgia escolar recurrente.

Entonces pregunté: “¿Y si el cuerpo no tuviera que estar listo para pelear, sino para descansar, para confiar? ¿Cómo sería ese lugar?”. Un estudiante al fondo dijo: “Como cuando uno se esconde debajo de las cobijas y se siente seguro”. Otro agregó: “Como volver a la cueva o a un lugar donde nadie te grita”. En ese instante, se hizo evidente que el aula —y la escuela en general— había sido vivida por muchos como un lugar donde el cuerpo debía estar en alerta, listo para defenderse, para resistir miradas, burlas, órdenes. Pero la propuesta de imaginar el cuerpo como un territorio de descanso abrió una grieta: apareció el anhelo de volver a habitar el cuerpo como un refugio un lugar tibio, seguro, donde no se exige rendimiento ni respuestas correctas, sino donde lo que importa es estar, respirar, sentirse acompañado.

Esa imagen nos tocó profundamente. Entre todos, empezamos a imaginar el aula como un espacio que pudiera contener, envolver, proteger. Llamamos a eso el portal la puerta a otro mundo un útero-*cuerpo*. No era una técnica, era una idea sentida: un aula que permite que el cuerpo baje la guardia.

En las sesiones siguientes, antes de iniciar cualquier actividad, nos sentábamos en círculo, respiramos juntos, y cada quien encontraba una posición corporal en la que se sintiera protegido. Algunos se tapaban con una manta, otros se recostaban, otros simplemente cerraban



los ojos. El aula se fue transformando: del ruido de la violencia como espectáculo, a un lugar donde se podía escuchar el temblor de las emociones.

Frente a ello, la intervención docente descrita no sigue el guión habitual de la autoridad correctiva. En cambio, propone una acción performativa: el gesto de sentarse en el suelo y hablar en voz baja interrumpe las lógicas jerárquicas del aula. Desde la teoría de la performatividad, Butler (2004) sostiene que las normas que constituyen a los cuerpos pueden ser resignificadas mediante actos reiterativos o disidentes (pp. 215–220). Así, el cuerpo de la docente, al desmarcarse del mandato de imposición, habilita otra lectura del conflicto: aquella en que el silencio, el contacto visual y la pausa son formas legítimas de intervención.

Este acto transforma el aula en un espacio sensible y relacional, donde el conflicto se acoge como posibilidad de reconocimiento y no como amenaza. Uno de los estudiantes dice: “Tengo mucha rabia”, y otro responde: “Siempre tengo que estar listo”. Estos enunciados, que emergen del cuerpo tenso, sudoroso o erguido, revelan formas encarnadas de habitar la violencia. El cuerpo se convierte aquí en un archivo sensible, un espacio donde se inscriben las experiencias y desde el cual puede emerger el conocimiento.

La acción docente también puede ser leída desde la estética relacional de Bourriaud (2006), quien plantea que el arte contemporáneo se define por los vínculos que genera y no por el objeto que produce (pp. 26–28). En esta clave, el gesto de sentarse, respirar, habilitar la palabra o el silencio, constituye una intervención estética que transforma la relación pedagógica en una experiencia ética de lo común. Se produce un microclima donde los cuerpos se afectan, se reconocen y, eventualmente, se reparan.

Esta escena de aula, vista desde una pedagogía de la performatividad y el vínculo, articula una práctica de paz situada. Como sugiere Galtung (2003), la paz no es solo la ausencia de violencia directa, sino la presencia activa de relaciones justas y creativas (p. 31). Al suspender la inercia del enfrentamiento, se crea una apertura a nuevas formas de habitar el aula, donde la contención sustituye a la sanción, y la escucha al castigo.

En definitiva, esta experiencia confirma que el cuerpo docente no sólo enseña contenidos, sino que actúa performativamente, encarnando modos de vinculación que pueden desactivar o



amplificar la violencia. El gesto, lejos de ser menor, es una forma de intervención estética, política y ética que transforma la convivencia escolar desde lo más cotidiano.

7.6.1. La metáfora del aula como útero:

Debate y fundamentos desde una ética del cuerpo sensible

En el marco de esta investigación, el “útero” no es entendido como una referencia biológica ni como un atributo exclusivamente femenino. Más bien, se propone como una metáfora pedagógica y poética que permite resignificar el aula como un espacio simbólico de contención, de gestación de saberes, de transformación afectiva y de acogida de los procesos subjetivos de los adolescentes. Este símbolo no deposita en el cuerpo de las mujeres la responsabilidad del cuidado, sino que desplaza el sentido tradicional del útero para proponer una ética educativa que reivindica la sensibilidad como potencia política (Butler, 2021).

Lejos de evadir el conflicto o negar la alteridad, esta metáfora activa una forma distinta de comprender el aula: no como un espacio aséptico o pacificado, sino como un territorio vivo donde el conflicto puede ser contenido, elaborado y transformado simbólicamente. Inspirada en la estética relacional de Bourriaud (2006), esta investigación propone una pedagogía que no elimina las tensiones, sino que las convierte en materia prima para la creación colectiva. El aula-útero no es un refugio que aísla, sino una trama simbólica que habilita el tránsito por lo complejo, lo contradictorio, lo afectivamente cargado.

Desde esta perspectiva, la metáfora del útero no busca feminizar la figura docente ni esencializar el cuidado, sino problematizar el paradigma patriarcal que históricamente ha disociado el cuerpo del conocimiento y la emoción del pensamiento. Siguiendo los planteamientos de Segato (2003) y Cusicanqui (2010), se propone despatriarcalizar y descolonizar el espacio educativo, recuperando una ética sensible y situada que reconozca el cuidado como una práctica política, no como un mandato de género.

En este sentido, el aula-útero se convierte en un lugar donde el cuidado se democratiza: no como obligación de unas, sino como responsabilidad compartida que sostiene el encuentro y permite la emergencia del otro. Esta idea también se articula con la propuesta de Butler (2006)



sobre la interdependencia como base de una ética relacional: “la responsabilidad surge precisamente de nuestra exposición a los otros, de nuestra vulnerabilidad compartida” (p. 37).

La ética del cuerpo que atraviesa esta metáfora implica una apertura radical a lo vulnerable, a lo afectivo, a lo que no puede ser medido ni normalizado. Esta ética resiste al disciplinamiento simbólico de la escuela tradicional Foucault (1975), y en su lugar propone una pedagogía del sostén, la presencia y la escucha profunda. Tal como lo plantea bell hooks (2003), enseñar desde el cuerpo y el afecto es un acto político de cuidado que transforma el aula en un espacio de posibilidad.

La metáfora uterina no es entonces un fin en sí misma, sino una puerta hacia otras formas de habitar lo educativo: más lentas, más sensibles, más humanas. En coherencia con el núcleo de esta investigación, el aula-útero se inscribe en una propuesta metodológica y epistémica centrada en la co-creación situada, afectiva y expresiva. Es una apuesta por la reparación simbólica, por el agenciamiento subjetivo y por la construcción de paz escolar desde lenguajes estético-participativos.

En este espacio simbólico, la creación artística, la palabra, el gesto y el silencio se convierten en tecnologías de transformación y cuidado. La convivencia no violenta no se enseña como contenido, sino que se construye como experiencia. En lugar de reforzar estereotipos o encerrar los cuerpos en nuevas normas, la metáfora del aula como útero —cuando se emplea críticamente— permite desplazar los discursos de control hacia prácticas pedagógicas más sensibles, simbólicas y relacionales.

No se trata de negar el conflicto ni de neutralizar la diversidad, sino de generar las condiciones para su elaboración simbólica y afectiva. Se trata, en última instancia, de reconocer que la potencia pedagógica del cuerpo no radica en su género, sino en su capacidad de sostener, de conmoverse y de crear.

Entonces es así como la categoría emergente “Útero cuerpo” se configura como una metáfora que resignifica el aula como un espacio de contención, creación y transformación de las relaciones escolares donde la transmutación es posible a través del agenciamiento de los estudiantes.



El útero, como órgano simbólico y corporal, está profundamente ligado a lo vital, porque es un espacio que posibilita el surgimiento de la vida. Pero también está atravesado por lo conflictivo, en tanto es un lugar de transformación constante, de tensiones cíclicas, de dolor, deseo, expulsión, vaciamiento, interrupción y resistencia. Esta dualidad no es una contradicción, sino una condición que lo vuelve especialmente fértil para pensar el aula como un espacio educativo vivo, sensible y político.

Desde un enfoque simbólico, el útero representa un territorio donde lo nuevo puede ser gestado, pero también donde lo que ya no sirve es expulsado. Su temporalidad no es lineal, sino cíclica: lo que alberga, también suelta; lo que protege, también contrae. En este sentido, no es un espacio neutro ni pacificado, sino un lugar de fuerzas que conviven, de movimientos que implican apertura y cierre, calma y dolor, espera y transformación.

Butler (2006) sostiene que el cuerpo es un “lugar de exposición a lo otro”, donde se experimenta tanto la vulnerabilidad como la agencia. El útero encarna esa exposición de forma radical: es un cuerpo dentro de otro cuerpo, que se abre a la alteridad más absoluta. Por eso, vincular el útero con lo conflictivo no significa degradarlo, sino reconocer su potencia transformadora, su capacidad de sostener procesos inciertos, dolorosos o ambivalentes, sin negarlos.

Desde una mirada feminista y decolonial, autoras como Cusicanqui (2010) o Segato (2003) han alertado sobre cómo el cuerpo femenino ha sido históricamente colonizado por discursos de pureza, domesticación o pasividad. Recuperar el útero como símbolo pedagógico, y no como órgano reproductor biologicista, permite desmontar esas narrativas y reivindicar los saberes cíclicos como formas de pensamiento profundo, situado y político.

Cuando en esta investigación se propone co- creativamente pensar el aula como un “útero-cuerpo”, no se está idealizando ese espacio como armónico o sin conflicto. Todo lo contrario: se reconoce que la vitalidad de lo educativo radica justamente en su capacidad de contener lo conflictivo sin destruirlo, de sostener el dolor sin patologizarlo, de abrirse a lo incierto sin clausurarlo. En este marco, la violencia escolar no se ve como un problema a erradicar mecánicamente, sino como una expresión situada que puede ser elaborada



simbólicamente, si se la acompaña en un espacio que no expulsa, sino que acoge, que no normaliza, sino que escucha.

Por tanto, el útero se presenta como una metáfora pedagógica profundamente fecunda para pensar los ciclos del conflicto, no porque represente lo femenino esencializado, sino porque encarna, en su funcionamiento simbólico, la posibilidad de pensar el aula como un lugar donde lo vital y lo conflictivo coexisten, se procesan y se transforman.

Esta categoría se traduce metodológicamente en la identificación de tres fases simbólicas: expansión, contracción y regeneración, que permiten comprender los ritmos con los que emerge, se oculta o se transforma la violencia en el espacio escolar.

- **Fase de expansión**

Corresponde al momento en que las violencias se expresan de forma abierta y visible: burlas, gritos, exclusiones, silencios forzados o agresiones verbales. Esta fase da cuenta de la forma en que los cuerpos manifiestan aquello que no puede ser dicho con palabras, como lo plantea Butler (2004) al referirse al cuerpo como campo performativo y político. Aquí, los cuerpos denuncian tensiones estructurales, desigualdades o exclusiones mediante gestos que hacen visible el conflicto.

- **Fase de contracción**

Es el momento donde la violencia se normaliza, se silencia o se reprime. Los estudiantes no encuentran espacios para expresar lo que sienten, por lo que sus emociones se encapsulan. Esto genera una aparente calma que en realidad esconde malestar y tensiones. Esta fase se articula con lo que Segato (2013) nombra como “territorio del silencio impuesto”, donde la violencia no cesa, sino que se oculta en las formas de relación naturalizadas por el entorno escolar. Contracción no es ausencia de conflicto, sino su desplazamiento hacia zonas invisibles del cuerpo y del aula.

- **Fase de regeneración**

Es la fase metodológicamente más potente en la investigación, pues a través de dispositivos estético-participativos, como la performance, la instalación o el juego simbólico, los estudiantes activan procesos de reparación colectiva, resignificación del conflicto y transformación de los vínculos. Desde la estética relacional de Bourriaud (2006), estas prácticas



no buscan representar el mundo, sino cohabitarlo de otra manera. El arte puede ser una vía para activar potencias del cuerpo y del deseo reprimido por lógicas de control, y es precisamente esta regeneración lo que propone el aula-útero: un espacio de co-creación sensible, no lineal, donde la reparación no es un destino, sino un camino compartido. El cuerpo en la educación se vuelve un territorio de sentido y una superficie donde se inscriben y resignifican las experiencias de violencia.

Así, estas fases no deben ser entendidas como una secuencia lineal ni como un binario entre lo bueno y lo malo, sino como momentos coexistentes y fluctuantes que configuran la experiencia corporal, emocional y pedagógica de la convivencia escolar. En lugar de reducir la metáfora a un útero biológico, se la propone como una herramienta ética y estética para leer el aula como un espacio donde se gesta lo común desde lo sensible, lo conflictivo y lo poético.

7.7. Aspectos complementarios

El aula como útero-cuerpo, espacio umbral y posibilidad de transformación

Bajo la metáfora del "Útero Cuerpo", se comprendió que entrar al aula es atravesar un umbral simbólico, una puerta que no solo separa dentro y fuera, sino que también marca la posibilidad de transformación. Tal como lo plantea la teoría del agenciamiento, este paso implica un movimiento activo: atravesar la vulva como símbolo de apertura a un espacio de contención, reconocimiento y cambio. En este marco, el "entre"—ese momento suspendido entre lo que se deja atrás y lo que está por construirse—se convierte en un espacio liminal donde se habilita la reconstrucción subjetiva y relacional. Es en ese "entre" donde se potencia el agenciamiento: un cuerpo que se escucha, que se permite mutar, que entra en relación con otros desde la presencia.

Este dispositivo fue construido colectivamente con los estudiantes, a partir de reflexiones, materiales textiles, formas blandas y movimientos simbólicos. No partió de una idea preestablecida, sino que emergió de manera espontánea y relacional durante las conversaciones sobre lo que significaba para ellos y ellas sentirse seguros, protegidos o cuidados al ingresar al aula. En medio de estas exploraciones, un grupo mencionó la sensación de "volver a un lugar cálido", "como entrar a una cueva" o "escondarse bajo las cobijas". Fue desde estas imágenes compartidas que la metáfora de la vulva comenzó a tomar forma, no como imposición adulta, sino como construcción simbólica colectiva. Así, se consolidó como un aula-útero un útero-



cuerpo que marcaba el ingreso al aula, redefiniendo el espacio como lugar de contención y regeneración subjetiva. La vulva se transformó en un dispositivo itinerante, que se trasladaba de un espacio a otro del colegio, en descansos y así el que quería experimentaba la sensación, se tomaban fotos, manteniendo su potencia simbólica como umbral afectivo: una forma de habitar la transición desde lo corporal y lo creativo.

La decisión de construir una vulva y no otra forma de umbral fue también profundamente ética. Frente a siglos de silenciamiento y tabú sobre los cuerpos feminizados y sus símbolos, resignificar la vulva como espacio de paso, de vida, de contención y de creación, constituyó un acto político-pedagógico de despatriarcalización simbólica. No se trató de esencializar lo femenino, sino de devolverle a este símbolo su potencia originaria como portal, como contenedor vital y como figura de acogida. El hecho de que esta construcción emergiera desde el deseo colectivo, y no desde una imposición docente, refuerza aún más su carácter ético: fue una forma de dar lugar al imaginario de los y las estudiantes, de legitimar su voz simbólica y de co-construir un sentido común a través de la creación.

Desde la teoría de la violencia de Galtung (2003), entendemos que la violencia no se limita a lo visible o físico. Existe una violencia estructural que se perpetúa a través de normas, jerarquías y silencios institucionalizados. Sin embargo, al centrar el cuerpo como eje pedagógico, se habilita la posibilidad de desafiar esas estructuras, pues el cuerpo en movimiento, en creación, en relación, actúa como fuerza que desnaturaliza y subvierte lo impuesto. En esta línea, el dispositivo de útero-cuerpo guarda afinidades con el método TRANSCEND de Galtung, que propone no eliminar el conflicto, sino transformarlo desde nuevas configuraciones simbólicas y participativas. Así como TRANSCEND busca generar una realidad alternativa donde todas las partes sean reconocidas, este umbral corporal permite trascender la violencia simbólica instalada, abriendo paso a una experiencia educativa basada en el cuidado, la expresión y la agencia.

En este sentido, la teoría de la performatividad de Butler (2004) permite leer el cuerpo en la escuela como un territorio donde se inscriben normas de género, disciplina y obediencia, pero también como un campo de reiteración y ruptura. El arte, y en particular los dispositivos escénico-participativos, crean condiciones para que esas normas sean puestas en tensión y reconfiguradas. Al habitar el aula como un útero simbólico, los cuerpos ya no están destinados a



repetir lo prescrito, sino que pueden performar nuevos modos de ser y estar, más libres, sensibles y auténticos.

Desde la pedagogía de Dewey (1938), el aula como laboratorio de experiencias encuentra aquí una nueva resonancia. La educación artística no aparece como adorno curricular, sino como núcleo vital de transformación. Los procesos de creación vividos en los laboratorios fueron aprendizajes encarnados: se aprendió a través del error, del juego, del gesto y del afecto. Esta vivencia permitió construir conocimiento desde el hacer y el sentir, abriendo un horizonte educativo donde la convivencia escolar se transforma desde lo sensible, lo estético y lo participativo.

En esta lógica, los dispositivos estético-participativos no solo funcionaron como herramientas metodológicas, sino como catalizadores de transformación social y subjetiva. Al permitir que los y las estudiantes expresaran conflictos desde lo simbólico, compartieran dolores desde el movimiento o resignificaran roles desde el juego, se abrió la posibilidad de construir un modelo de escuela distinto: una escuela donde el cuerpo no es silenciado, sino escuchado; donde el arte no es evasión, sino forma profunda de encuentro; donde la violencia no es destino, sino experiencia transformable.

En este proceso, la acción docente adquiere una potencia transformadora fundamental. La o el docente no opera desde el control ni desde la imposición disciplinaria, sino como presencia ética que cuida, escucha y sostiene. Desde el marco de la ética del cuidado, del reconocimiento (Honneth) y del desescalamiento de conflictos (Galtung), esta figura docente se transforma en mediadora simbólica: habilita espacios de transición, legitima la expresión emocional y reconoce el conflicto como oportunidad pedagógica. La ética relacional propuesta por Butler, sumada a la propuesta de una pedagogía situada y sensible, configura una práctica educativa donde el docente también performa nuevas formas de estar, de acompañar y de transformar.

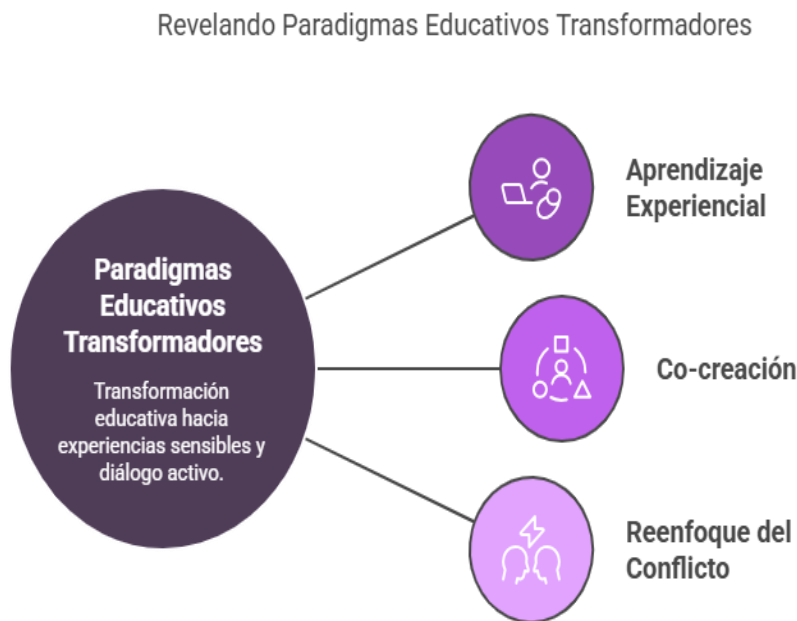
Así, el cuerpo docente también se ve afectado por el dispositivo: no es quien dirige el tránsito, sino quien lo transita junto con sus estudiantes. Esta dimensión compartida de la experiencia permite pensar la enseñanza no como acto unidireccional, sino como una forma de co-presencia política y afectiva. El aula deviene, entonces, un espacio de transformación



colectiva, donde las éticas del cuidado, el reconocimiento y la co-agencia desarman la lógica de la violencia para inaugurar otras formas posibles de habitar la escuela.

Nos situamos así en un paradigma educativo transformador, donde el aprendizaje nace de la experiencia encarnada y la co-creación sensible. En este marco, la capacidad de agencia se despierta cuando los cuerpos dejan de reproducir pasivamente la violencia y comienzan a resignificarla desde el hacer colectivo. El conflicto, entonces, no se niega, sino que se reorienta como posibilidad de transformación, como territorio de creación y expresión. Co-crear, en este sentido, es también reescribir el vínculo con el otro y con uno mismo, desde la escucha, el cuidado y la potencia del cuerpo que se atreve a estar, decir y sentir.

Figura 11. Posibilidades del aula



La **Figura 11** no busca ilustrar una teoría, sino activar una mirada distinta sobre lo educativo. Desde el paradigma transformador, lo que se representa no es un hecho cerrado, sino una posibilidad en movimiento. Allí donde antes veíamos la escuela como un espacio de control, de transmisión de saberes jerárquicos o de reproducción normativa, ahora aparece el aula como

un territorio simbólico y relacional, donde lo sensible, lo corporal y lo afectivo adquieren valor pedagógico.

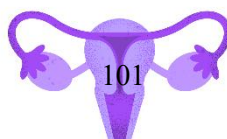
Esta investigación no se limita a ser una experiencia sensible o creativa en el aula; constituye una investigación rigurosa, situada y metodológicamente fundamentada que se inscribe en el campo de la Investigación Basada en las Artes (IBA). Desde su diseño hasta su análisis, cada fase del proceso estuvo guiada por preguntas investigativas claras, objetivos propositivos, categorías analíticas emergentes y una articulación teórica coherente, lo que garantiza su validez como producción de conocimiento.

La investigación se apoya en un diseño metodológico estructurado, que incluye:

- La creación de laboratorios pedagógico-artísticos como dispositivos de indagación co-creativa.
- El uso de bitácoras, registros gráficos, narrativos y corpóreos como instrumentos de recolección de información.
- Un proceso de análisis cualitativo donde se identificaron agencia simbólica, El cuerpo como territorio de aprendizaje, la transformación del rol docente capas de sentido, categoría emergente útero-cuerpo y hallazgos interpretativos que fueron triangulados con la teoría y el contexto.

Además, se reconocen y explicitan los criterios éticos, epistémicos y políticos que guiaron el vínculo con los y las adolescentes, y se reflexiona críticamente sobre el lugar de la investigadora como parte del proceso.

Finalmente, esta investigación produce conocimiento nuevo sobre cómo los y las adolescentes agencian, simbolizan y transforman sus realidades a través del arte en contextos de violencia escolar. No se trata únicamente de contar lo vivido, sino de analizarlo, interpretarlo y devolverlo al campo académico como una propuesta teórico-metodológica original que puede ser replicada, ampliada o debatida por otras y otros investigadores.



La originalidad de esta investigación radica en varios aspectos fundamentales que la distinguen dentro del campo académico y del enfoque de la IBA: en primer lugar, no se limita a aplicar técnicas artísticas como apoyo didáctico, sino que construye laboratorios pedagógico-artísticos como dispositivos epistemológicos en sí mismos, donde el arte es lenguaje de conocimiento. En segundo lugar, parte de un enfoque profundamente situado que reconoce los cuerpos y realidades adolescentes como fuentes válidas de saber. En tercer lugar, aporta categorías analíticas nuevas como el “útero-cuerpo”, surgidas del análisis de experiencias vivas. Asimismo, articula la noción de agencia encarnada —en diálogo con Butler y Buchardt (2009)— desde una mirada crítica y performativa del cuerpo. Finalmente, su forma de escritura entrelaza teoría, experiencia y reflexión sensible desde la voz implicada de la docente-investigadora, construyendo un tejido ético y epistémico coherente con los principios de la Investigación Basada en las Artes.

La experiencia estética, sensible y relacional que se vivió en los laboratorios pedagógico-artísticos no puede ser reducida a la expresión de emociones ni a la producción de objetos artísticos. Lo que allí emergió fue un tipo de conocimiento distinto, profundo y encarnado, que desafía las lógicas tradicionales de la escuela y abre la posibilidad de pensar el aula como un espacio de creación compartida.

En primer lugar, emerge el cuerpo como lugar de saber. No el cuerpo abstracto que se estudia o se mide, sino el cuerpo que tiembla, que se retrae, que explora, que baila, que se sienta en círculo, que borda en silencio. Este cuerpo, muchas veces silenciado en la escuela, se volvió protagonista de la escena pedagógica. Fue a través de él que se activaron memorias, deseos, miedos, decisiones. Fue en él donde se tejió la resistencia a la norma y la apertura a lo común.

En segundo lugar, aparece la metáfora como lenguaje legítimo de lo indecible. Monstruos, hilos, máscaras, autorretratos sin rostro, collages fragmentados: todos estos símbolos construidos en los laboratorios no fueron decorativos. Funcionaron como contenedores sensibles de experiencias complejas, como vehículos para nombrar lo que no podía decirse con palabras. En estas imágenes se alojaron emociones reprimidas, conflictos vividos, deseos colectivos. La metáfora se volvió gesto de agenciamiento simbólico.



También emerge con fuerza el vínculo como práctica pedagógica transformadora. En la medida en que se suspendieron jerarquías impuestas y se habilitó una escucha radical, los estudiantes dejaron de actuar como receptores para convertirse en co-creadores del sentido. Frases como “*aquí puedo decir lo que no digo en clase*” o “*esto no es tarea*” revelan que se rompió la lógica de la obediencia y del cumplimiento, y se instauró una ética del cuidado, de la presencia, de la ternura.

En esta trama de cuerpos, símbolos y relaciones, el agenciamiento dejó de entenderse como acción individual para volverse una potencia colectiva. No se trató de “darles voz” a los estudiantes, sino de sostener un espacio en el que pudieran hablar desde su voz propia, con su forma, su tiempo, su silencio. Esa capacidad de intervenir en el proceso desde lo sensible fue lo que permitió transformar el aula en un territorio otro, donde se pudo imaginar y practicar una convivencia no violenta.

Lo que emergió fue también una poética de la desobediencia. Una desobediencia ética, en el sentido en que la plantea Thoreau (1993): no gritar por gritar, sino negarse conscientemente a seguir reproduciendo aquello que vulnera. En este caso, desobedecer fue hablar cuando antes se callaba, fue bordar en lugar de responder, fue llorar sin ser juzgado, fue bailar sin que se burlaran. Fue una práctica crítica que no se expresó en discursos, sino en formas, texturas, gestos.

Este proceso no produjo conocimientos que puedan generalizarse o replicarse, pero sí saberes que transforman. Se trata de un conocimiento situado, porque está arraigado en el contexto, en las vivencias particulares de quienes participaron; encarnado, porque fue vivido con el cuerpo, con el afecto, con la piel; y transformador, porque desplazó roles, reconfiguró vínculos y abrió posibilidades nuevas para habitar la escuela.

Desde la Investigación Basada en las Artes, la creación no es sólo forma, sino método, ética y política. Lo que se aprendió no fue lo que se enseñó, sino lo que se vivió: la posibilidad de ser escuchado sin tener que gritar, de estar sin tener que rendir, de crear sin tener que justificar. Ese es el conocimiento más valioso que dejó esta experiencia.



A continuación, se comparten algunos de los registros sensibles del proceso llevado a cabo en los diferentes laboratorios.

Figura 12. Memorias visuales del gesto



Nota: Estos instrumentos han sido sistematizados y se encuentran disponibles en la página web <https://flacalunatica89.wixsite.com/arte/blog>, donde pueden ser consultados por quienes deseen profundizar en la experiencia.

Como se observa en Figura 12, Figura 13, Figura 14 y Figura 15 se alojan las evidencias audiovisuales, registros fotográficos y audios del proceso, los cuales permiten ampliar la comprensión de cada dispositivo desde una mirada sensible y situada, dando cuenta de las voces, gestos y emociones que atravesaron el camino colectivo de creación y transformación.

Figura 13. construcción de arquetipos de la no violencia



Figura 14.Dispositivo Útero Dentro del laboratorio arquetipos



La intención de dar continuidad a la experiencia colectiva de los laboratorios desde el lenguaje escrito, oral, emocional y reflexivo, donde las voces se trenzaron, se acompañaron y se resignificaron a la luz de lo vivido.

Figura 15. convivencia, el conflicto y el arte como forma de transformación.

¿Qué es para ti la violencia?
Para mí la violencia no es solo cuando alguien te pega o te insulta, también puede ser cuando te ignoran o te hacen sentir como si no fueras importante. A veces duele más que te ignoren que un golpe.
Violencia es cuando no puedes hablar porque te da miedo que se hurlen de ti. Yo a veces no participo en clase porque ya me han hecho sentir mal antes.
Es cuando se rompe algo entre las personas. Uno puede sentir la violencia en el ambiente, cuando todos están tensos o cuando uno llega a un lugar y nadie te saluda porque yo hay problemas.
Yo pienso que la violencia viene desde la casa, si allí hay gritos y golpes, uno aprende a ver eso como normal. A mí me poso, y me costó darme cuenta que no estaba bien.
¿Cómo te das cuenta de que estás siendo violento o que hay violencia en tus relaciones?
Cuando hago un comentario y veo la cara del otro, como que se pone triste o serio, ahí me doy cuenta que dije algo que no debía. Uno a veces actúa sin pensar a hiriente. Me ha pasado con mis amigos, y me siento mal después. Me doy cuenta porque me ignoran o se alejan. Yo antes pensaba que solo era broma, pero me dijeron que mis chistes molestaban. Ahí entendí que también estaba haciendo daño.
¿Cómo crees que puedes transformar la manera en que te relacionas con los demás?
Creo que hay que aprender a respirar antes de responder. Si uno se calma, puede hablar mejor. A mí me ha servido contar hasta hasta diez.

Leer lo que Emerge Desde el Arte, el Vínculo y la Co-Creación

Se parte de una comprensión situada de lo educativo como un territorio sensible, en el que lo que acontece no puede ser reducido a cifras ni categorías fijas. Por ello, el análisis de resultados aquí se entiende como una lectura poética, corporal, relacional y crítica de lo que emergió en los laboratorios pedagógico-artísticos, en coherencia con los objetivos planteados y desde los principios ético-epistémicos de la Investigación Basada en las Artes (IBA).



8. Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación confirma que los laboratorios pedagógico-artísticos, diseñados e implementados desde la Investigación Basada en las Artes (IBA), constituyen una estrategia metodológica eficaz para abordar de manera sensible y transformadora las violencias escolares en contextos vulnerables. A través de procesos de co-creación, fue posible activar espacios de expresión, contención y elaboración simbólica del conflicto, permitiendo a los adolescentes resignificar sus experiencias y vínculos en el ámbito escolar.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la constatación de que la violencia escolar excede el plano conductual o disciplinario; se expresa también de forma simbólica, emocional y corporal. En este sentido, la creación artística no solo visibilizó dichas manifestaciones, sino que las transformó en materia expresiva, dando lugar a la palabra, la imagen y el gesto como formas legítimas de narrar lo vivido. Esta evidencia sustenta la importancia de incorporar el arte no como complemento decorativo, sino como eje estructural en las prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de paz.

La investigación también permitió identificar la emergencia de la categoría situada “útero-cuerpo”, comprendida como metáfora pedagógica de un aula que contiene, habilita y transforma. Este concepto plantea una ruptura con el modelo escolar tradicional centrado en la autoridad vertical, y propone en su lugar una pedagogía de lo sensible, basada en el cuidado, la escucha activa y la construcción colectiva del conocimiento. Dicha categoría aporta al campo educativo una nueva forma de pensar el espacio pedagógico como un territorio vivo y relacional.

Asimismo, se evidenció que los adolescentes, cuando son convocados desde la confianza y el reconocimiento, despliegan potentes formas de agencia. Esta no se entiende como una capacidad individual aislada, sino como una fuerza relacional que se activa en el encuentro con otros. Este hallazgo permite repensar los enfoques de intervención institucional desde una mirada más horizontal, ética y participativa, que legitime a los sujetos como co-creadores de realidad.

El aporte central de esta investigación al campo educativo y artístico radica en la validación de una metodología replicable que articula arte, pedagogía crítica y escucha para la



prevención y transformación de la violencia escolar. Así mismo, se propone una ampliación del horizonte epistemológico en las ciencias de la educación, al integrar categorías sensibles, simbólicas y afectivas como fundamentos válidos para la producción de conocimiento situado.

Finalmente, esta investigación sostiene que las transformaciones educativas profundas requieren de enfoques interdisciplinarios, sensibles y éticamente comprometidos con la vida de los sujetos. Investigar desde el arte es también un acto político y pedagógico, que interpela las formas en que educamos, habitamos el aula y nos relacionamos con la diferencia.

Se recomienda realizar una revisión crítica y de transformación a las maneras como se aborda la educación artística en la escuela ya que continúa reproduciendo un enfoque sancionatorio que no considera el agenciamiento de los estudiantes en la construcción de ambientes escolares pacíficos. Se recomienda la incorporación de estrategias de educación emocional y artística dentro de los programas de convivencia escolar, de manera que los estudiantes no sean solo receptores de normas, sino protagonistas en la creación de dinámicas relacionales más equitativas.



9. Bibliografía

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Abramovay, M. (2005). *Violencia en las escuelas: un gran desafío*. Revista Iberoamericana de Educación, (38), 53–66.

Álvarez, P. (2017). La violencia escolar en perspectiva histórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 979–990.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a13.pdf>

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3(7), 23–45.

Ariza, D. (2014). *Conversar, investigar, crear: la conversación como forma para evidenciar procesos de creación* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Artaud, A. (1964). *El teatro y su doble*. Siglo XXI.

Ayala, C. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493–509.

Bachelard, G. (1958). *La poética del espacio*. Presses Universitaires de France.

Barragán, D. (2022). *Pedagogías de la ternura y el cuidado*. Bogotá: Ediciones Unisur.

Bourriaud, N. (2004). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.

Calderón, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60–81.



Cañón, C. (2019). *Imaginarios de paz en la infancia: una propuesta desde el teatro del oprimido* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Chaux, T. (1999). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes.

Clifford, G. (1983). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Cook, F. H. (1977). *Hua-Yen Buddhism: The jewel net of Indra*. Penn State University Press.

Damiano, N. (2014). Nada genera más narración que los detalles: Entrevista a Leopoldo Brizuela. *Eterna Cadencia*. <https://eternacadencia.com.ar>

De Munter, K. (2016). Ontología relacional y cosmopraxis, desde los Andes: Visitar y conmemorar entre familias Aymara. *Chungará (Arica)*, 48(4), 629–644.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016005000030>

Debarbieux, É. (2003). *La violencia en las escuelas: Un desafío mundial*. UNESCO.

Deleuze, G. (1987). ¿Qué es el acto de creación? Conferencia transcrita en *Estafeta*. (R. Di Rienzo, Trad.)

Deleuze, G. (1990). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (A. S. Ruiz, Trans.). Anagrama.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. García Palacios, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).

Escribano, M. (2005). *La simbólica del paleotegra: Mhuysqa*. Editorial Mariana Escribano.



- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Friedrich Nietzsche. (1981). *Así habló Zaratustra*. Editorial Alianza.
- Galtung, J. (2009). Teoría de conflictos. *Revista de Paz y Conflictos*.
- Guichot, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45–70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Hernández, H. (2008). *La investigación basada en las artes: propuesta para repensar la investigación en educación*. Octaedro.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York, NY: Routledge.
- L. M. R. (1965). Reseña: Maurice Merleau-Ponty, *Le Visible et l'Invisible*. *Revista de Psicología*, 2, 72–73.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Le Breton, D. (2000). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Prometeo Libros.
- Lecoq, J. (1997). *El cuerpo poético*. Alba Editorial.
- Margalit, A. (1997). *La sociedad decente*. Paidós.



Melchizedek, D. (2004). *The ancient secret of the flower of life: Volume 1*. Light Technology Publishing.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Serie Guías n.º 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. "Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!"*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Oiticica, H. (2013). *Materialismos*. Ediciones Manantial.

Quiroga, C. (2017). *Subjetividades violentadas: Escuela, cuerpo y memoria*. Medellín: La Carreta.

Reale, G., & Antiseri, D. (1998). *Historia de la filosofía antigua*. Editorial Gredos.

Rincón, O. (2020). *La escuela expandida: cuerpos, saberes y potencias*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Ruiz, A. (2017). *Cuerpos a la deriva*. Editorial Abada.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros.

Somer, D. (2020). *El arte obra en el mundo*. Universidad Autónoma de Madrid.

Spielrein, S. (1912). *La destrucción como causa del devenir*.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Escuela y violencia en América Latina*. UNESCO.

Tesla, N. (1900). *The problem of increasing human energy*. *The Century Magazine*.



Villanueva, J. (2021). La voz de nuestra América: el sumak kawsay y la crítica intercultural al desarrollo. *Campos en Ciencias Sociales*, 9(1).

<https://doi.org/10.15332/25006681.6925>



Anexos

Anexo A Permiso De Autorización De Uso De Imagen

Proyecto de investigación: *Dispositivos estético-participativos para la convivencia escolar*

Yo, _____, identificado/a con (tipo de documento) _____ No. _____, actuando en calidad de:

- Madre
- Padre
- Acudiente
- Participante mayor de edad del/la estudiante

_____, del grado _____, de la institución educativa _____,

AUTORIZO

a la investigadora ___Íngrid Bibiana Barreto Quintero, en el marco del proyecto “*Dispositivos estético-participativos para la convivencia escolar*”, a realizar el uso de la imagen y voz del/de la estudiante/participante, ya sea en formato fotográfico, audiovisual, gráfico o sonoro, con fines exclusivamente pedagógicos, académicos y científicos.

Este material podrá ser utilizado para:

- Documentación de actividades pedagógicas y artísticas.
- Presentaciones en espacios académicos o culturales (congresos, simposios, exposiciones, etc.).
- Publicaciones impresas o digitales asociadas a la investigación (revistas, tesis, informes, cartillas, etc.).

APARTADO ÉTICO



Declaro que he sido informado/a de que:

- La participación en esta investigación es voluntaria y puede ser retirada en cualquier momento sin afectar la relación con la institución o con la investigadora.
- La información obtenida será tratada con confidencialidad, y los registros serán usados exclusivamente con fines pedagógicos, artísticos y académicos.
- En ningún caso se usará el material con fines comerciales ni se divulgarán datos personales que permitan la identificación directa del/la participante sin consentimiento explícito adicional.
- Esta investigación se rige por principios éticos de respeto, cuidado y protección de la dignidad de los adolescentes y sus familias.
- Las imágenes podrán ser editadas o pixeladas para garantizar el anonimato si así se considera necesario o si el participante lo solicita.

Firma del padre, madre o acudiente:

Nombre: _____

Fecha: _____

Firma del investigador/a:

Nombre: _____

Fecha: _____



Anexo B – Guía metodológica de los dispositivos estético-participativos

El presente anexo contiene la guía metodológica de los dispositivos estético-participativos implementados durante el proceso de intervención. Cada actividad aquí descrita articula elementos artísticos, simbólicos y participativos, concebidos desde una perspectiva crítica, poética y ética que busca la transformación de los conflictos escolares. Esta guía incluye los objetivos, materiales, tiempos y enfoques pedagógicos de cada dispositivo, permitiendo su replicabilidad y adaptación en distintos contextos educativos. Se propone así un andamiaje sensible que favorece el diálogo, la expresión creativa y la construcción colectiva de paz desde los lenguajes del arte.

Nombre del laboratorio: Monstruosidades [Monstruocidades](#)

¿Qué formas toman nuestros monstruos internos cuando intentamos hablar del conflicto que habita en el aula?

Categoría: Conflicto

Eje temático: Psicoanálisis

Objetivo

Explorar, a través de la expresión artística y corporal, las representaciones simbólicas del conflicto en el aula, permitiendo que los estudiantes identifiquen, exterioricen y resignifiquen sus experiencias de violencia escolar desde una perspectiva psicoanalítica, reconociendo sus "monstruos internos" como proyecciones de tensiones emocionales y sociales.

Materiales

- Palabras impresas (sombra, oscuridad, monstruos, miedos, vergüenza, dolor, prohibido)
- Caja grande con cinco compartimentos
- Pintura líquida
- Papel, tijeras, cinta
- Proyector de sombras



- Tierra negra
- Música ambiental

Tiempo estimado

90 minutos

- Introducción: 10 min
- Desarrollo: 60 min
- Cierre y reflexión: 20 min

Enfoque pedagógico

Enfoque psicoanalítico y expresivo que permite resignificar emociones reprimidas mediante la creación artística.

Desarrollo

1. Recepción y ambientación: Se da la bienvenida con materiales artísticos dispuestos. Los estudiantes exploran libremente.
2. Caja de compartimentos: Cada estudiante elige un compartimento que representa una emoción o experiencia difícil y lanza pintura sobre él.
3. Muro de los miedos: Escriben sus miedos personales en una pared blanca bajo una luz intermitente.
4. Creación de monstruos: Con papel y tijeras crean una figura que represente su "monstruo interno".
5. Teatro de sombras: Proyectan sus monstruos en un teatrillo.
6. Ritual de cierre: Se colocan todos los monstruos en el centro del aula, se cubren con tierra como símbolo de transformación. Se canta una canción grupal y se termina con abrazos.



Nombre del laboratorio: Hilos Expandidos Hilos Expandidos

¿Qué vínculos invisibles sostienen lo que somos como grupo, y cómo podemos hacerlos visibles desde el cuerpo y la creación colectiva?

Categoría: Agenciamiento

Eje temático: Estética relacional

Objetivo

Propiciar experiencias estéticas que favorezcan el agenciamiento de los estudiantes, utilizando la estética relacional como estrategia para fortalecer los lazos colectivos, generar dinámicas de colaboración y resignificar el aula como un espacio de creación y encuentro.

Materiales

Telas grandes para separar espacios

Mesa, dibujo de cuerpo humano

Imán y limaduras de hierro

Proyector con imágenes de toroides

Palos de madera

Lanas de colores

Tiempo estimado

90 minutos

Introducción: 10 min

Recorrido por estaciones: 60 min

Cierre y reflexión: 20 min

Enfoque pedagógico

Estética relacional y pedagogía sensorial, enfocada en la construcción de comunidad desde lo corporal y emocional.

Desarrollo



Estación 1: Campos magnéticos: observación de cómo se mueven limaduras de hierro con un imán sobre un cuerpo dibujado.

Estación 2: Movimiento toroidal: visualización y expresión corporal de flujos de energía.

Estación 3: Tejido del Ojo de Dios: elaboración de tejidos colectivos usando lanas de colores que representan emociones.

Círculo de palabra: Reflexión sobre la experiencia vivida y aplicación a la convivencia diaria.

Meditación final: Visualización del grupo como una red energética interconectada.

Nombre del laboratorio: Las mil caras ¡Acción!

¿Qué rostros y formas toma el conflicto en mi cuerpo, y cómo puedo transformarlos en posibilidad creativa?

Categoría: Conflicto

Eje temático: Cuerpo

Objetivo

Explorar, a través del cuerpo y la expresión artística, las múltiples identidades y roles que emergen en situaciones de conflicto dentro del aula, permitiendo a los estudiantes reconocer, representar y resignificar sus experiencias.

Materiales

- Abanico, vaso con agua, tierra, vela (representación de los elementos)
- Máscaras
- Música suave

Tiempo estimado

90 minutos



- Conexión con los elementos: 15 min
- Creación de imagen grupal: 25 min
- Construcción de la historia: 30 min
- Gesto final y cierre: 20 min

Enfoque pedagógico

Enfoque corporal y simbólico que permite habitar los conflictos a través de metáforas elementales, promoviendo la expresión emocional.

Desarrollo

1. Exploración de elementos: Cada estudiante se relaciona con un elemento (agua, fuego, aire, tierra).
2. Creación de imagen grupal: Con su grupo crean una escultura viviente del elemento elegido.
3. Narrativa colectiva: Representan una historia breve conectada con el conflicto y la convivencia.
4. Gesto final: Cada uno crea un gesto corporal que represente su vivencia emocional.
5. Reflexión final: Diálogo grupal sobre la experiencia y aprendizajes.



Nombre del laboratorio: Arquetipos Arquetipos

¿Qué imágenes habitan mi cuerpo y cómo puedo transformarlas en símbolos de no violencia?

Categoría: No violencia

Eje temático: Ética del cuerpo

Objetivo

Facilitar la exploración y resignificación de los arquetipos corporales y simbólicos a través de la expresión artística, permitiendo reconocer cómo los modelos culturales influyen en la identidad y en las relaciones interpersonales.

Materiales

- Mesas, telas, tambores
- Grabaciones de sonidos
- Cartas de tarot
- Cartulinas, lápices, colores
- Tejidos del taller anterior

Tiempo estimado

90 minutos

- Tránsito y experiencia sonora: 30 min
- Exploración y creación: 40 min
- Intercambio simbólico y cierre: 20 min

Enfoque pedagógico

Ética del cuerpo y pedagogía simbólica, que reconoce el cuerpo como territorio de sentido, promoviendo la no violencia.



Desarrollo

1. Laberinto : Tránsito corporal que activa memorias somáticas.
2. Experiencia sonora: A través de sonidos se despiertan sensaciones de caos y armonía.
3. Exploración de arquetipos: Reflexión sobre las cartas de tarot y preguntas sobre identidad y violencia.
4. Creación del arquetipo: Dibujo libre del arquetipo de la no violencia.
5. Intercambio simbólico: Regalo de tejidos con palabras o movimientos significativos.
6. Cierre: Reflexión final sobre lo vivido, aprendizajes y sensaciones del cuerpo.



Anexo E- Micelio del análisis

