

El giro pedagógico-artístico. (Re)pensando la educación artística como espacio de resistencia

Dra. Samantha Leyva Cortés¹

Resumen: Este texto propone una crítica al modelo educativo dominante en México, el cual subordina a las artes, el cuerpo y las emociones, al privilegiar una lógica racionalista funcional al sistema capitalista. A partir del Giro Pedagógico-Artístico, se plantea la necesidad de un cambio de paradigma que reconozca a la educación artística como un espacio de resistencia. Esta alternativa busca incorporar —es decir, poner en el cuerpo— los saberes artísticos en diálogo con el conocimiento científico, desde una lógica sentipensante que, retomando a Eduardo Galeano, articula la razón con la emoción, que siente y piensa a la vez.

Palabras clave: Giro Pedagógico-Artístico, Educación Artística, Decolonialidad del Saber, Arte, Cuerpo, Resistencia.

Introducción

El sistema educativo mexicano ha estado históricamente atravesado por una lógica que privilegia los enfoques técnicos y científicos que favorezcan el desarrollo desde una visión única, relegando a un segundo plano los saberes artísticos, culturales, sensibles, y corporales, consolidando una idea reduccionista del conocimiento, asociada a lo racional, lo cuantificable y lo productivo.

En este sentido, es relevante el trabajo realizado por el profesorado de artes, ya que, paralelamente a la formación académica, buscan generar expresiones que reconozcan la diversidad, fomenten el pensamiento crítico. No obstante, es un campo complejo, pues la educación hegemónica sigue sustentada en una base racionalista que excluye a las artes como potencializadoras de cambio en los comportamientos y estructuras mentales de las infancias y juventudes.

Frente a esta lógica, el presente ensayo crítico propone un cambio de paradigma que sitúe a las artes, las prácticas culturales, al cuerpo y las emociones, como dimensiones centrales del quehacer pedagógico. Este enfoque posibilita la emergencia de nuevas formas de producción de conocimiento situado y emancipador, retomando la propuesta de Donna Haraway (citado en Fleisner, Lucero, Galazzi y Billi, 2023), donde los saberes no son experiencias únicas ni universales, más bien, están dotados de las experiencias de las personas que las llevan a cabo, ya sea el género, la raza o la clase, por mencionar algunas (p.80). Así pues, estas nuevas epistemologías se producen —*en y desde el cuerpo*— Por consiguiente, al integrar la práctica artística dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se genera una epistemología situada y emancipatoria (Prieto, 2013), que propicia una forma distinta de generar conocimiento, lo que denomino giro pedagógico-artístico (GPA).

A través de un análisis teórico y reflexivo, se argumenta que el GPA además de visibilizar otras formas de agenciamiento contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la construcción de espacios pedagógicos donde la experiencia corporal y afectiva es reconocida como parte constitutiva del conocimiento. Por lo anterior, esta propuesta además de ser una alternativa didáctica, es un posicionamiento político que incorpora herramientas metodológicas para la expresión de saberes desde lenguajes no hegemónicos, en palabras de Patricia Tovar esto es documentación poética (2017). Siguiendo a la autora, implica “comprender desde la sensibilidad y la intuición, [...] integrar otros saberes, como la imagen y el sonido, que permiten conocer formas de vida y formas de mirar el mundo” (p. 1). Esta documentación poética es parte fundamental del GPA, pues no solo permite fomentar el pensamiento crítico en el aula y fuera de ésta, sino también generar epistemologías situadas, emancipatorias, afectivas y corporales, que, como señala Bell hooks, son indispensables para “alcanzar la libertad” (p. 12).

Así pues, el GPA, no solo cuestiona la marginación que las artes han tenido históricamente desde los planes educativos es-

tablecidos por el Estado, además plantea la necesidad emergente de (re)pensar los modos de enseñar, aprender y producir conocimiento desde cuerpos y voces diversas, facilitando el acercamiento a otras formas de ser y estar en el mundo.

Para el adecuado desarrollo de este documento, se propone una estructura de tres apartados. El primero, *Arte, educación y cultura: desplazamiento en clave decolonial* abordará algunas ideas para comprender el desarrollo del proyecto educativo mexicano y la marginación de las disciplinas artísticas dentro de este modelo, el cual, por un lado, exalta, aunque por el otro banaliza al reducir las a funciones de entretenimiento o fines meramente cuantitativos, por lo cual se propone una decolonización del saber. En la segunda sección *Abrazar el conocimiento: el giro pedagógico-artístico*, se presenta la propuesta emanada de la crítica a la pedagogía hegemónica y la relevancia de la documentación poética que incorpora otros saberes, así como al cuerpo y las emociones, las cuales son parte fundamental de las personas. El apartado final, *Reflexiones de cierre desde una mirada sentipensante*, presentará algunas reflexiones sobre la relevancia de la conjunción del arte y el pensamiento desde una perspectiva sentipensante.

Arte, educación y cultura: desplazamiento en clave decolonial

La educación ha sido una de las herramientas fundamentales para la construcción de la ciudadanía y con ello la idea de nación, entendiendo esta como “una comunidad imaginada, porque los hombres se sienten identificados con la colectividad aun sin conocerse personalmente” (Anderson, 2000, pág.23).

Para (re)pensar la exclusión histórica de las artes en las pedagogías y epistemologías hegemónicas en México es necesario remontarse a la forma misma en cómo concebimos la producción de conocimiento y los procesos de aprendizaje. En este contexto, la producción del conocimiento es parte del proyecto de modernidad, la cual es pensada desde una perspectiva euro-estadounidense asociado con ideas de desarrollo, progreso y civilización.

De tal forma, el proyecto educativo mexicano impulsado desde la Secretaría de Educación Pública, fundada en 1921, reproduce estas premisas en los planes de estudios. Tal modelo es resultado del triunfo de la Revolución Mexicana, particularmente a partir de la visión de José Vasconcelos, quien buscó federalizar la educación con el objetivo de difundir un modelo de identidad nacional retomando las artes para un desarrollo económico y educativo (González, 2016), no obstante, hay dos cuestiones que discutir. Por un lado, las ideas de Vasconcelos estaban influenciadas por miradas eurocentradas, aunque reconocía a ciertas tradiciones locales. Así se creó un Departamento de Bellas Artes con la función de impulsar, a la par que la educación; la pintura, la escultura, la música, el canto y la literatura (Leyva & Bello, 2012). Sin embargo, se privilegió la educación técnica, en apoyo al proyecto de desarrollo y el progreso, relegando a la educación artística como complemento de la educación escolar (Calvillo & Ramírez, 2012; Mariscal, 2009), situación que aún está presente, ahora buscando preparar a una fuerza laboral especializada. Por otro lado, las artes y las prácticas culturales comenzaron a incorporarse en el sistema educativo, pero no como una apuesta por la educación artística, más bien como el sustento para la construcción de una identidad nacional, por lo cual, las artes quedaron relegadas a formas folclorizadas como bailes típicos o cantos regionales es decir, más cercanas a la realización de eventos que a una educación artística.

A partir de las ideas anteriores, es necesario proponer una decolonialidad del saber, a partir de una crítica a la manera de *hacer-conocimiento* heredero de las ideas renacentistas/cartesianas/modernas (Mignolo, 2016). Esta idea de modernidad, entendida como un proyecto civilizatorio sostenido en la idea de progreso y desarrollo —*ya fue*—, de tal forma, es momento de (re)pensar las categorías, ya que han llegado a su límite, no porque no sean importantes, sino por la complejidad de los fenómenos sociales (Espinosa, 2022), por ello, se propone una decolonialidad del saber que permita ampliar esas categorías para abrir otras posibilidades epistémicas y dar lugar a un cambio de paradigma a partir del *Giro Pedagógico-Artístico*, un movimiento que desplace esas jerarquías epistémicas, a partir de lo sensible, lo corporal y lo estético.

En este sentido, el concepto de cultura es central, de acuerdo con Clifford Geertz (2000), “la cultura es un sistema de concepciones heredadas, expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y actitudes hacia la vida”(p. 89). A partir de esta premisa, la cultura es reproducida a partir de diversos

sistemas de creencias como la religión, la lengua, las tradiciones, la noción del ser y su lugar en el mundo (Sánchez y Chavés, 2014). Por lo cual, la cultura es lo que permite a los grupos humanos dar sentido a su existencia, dentro de determinados contextos históricos y sociales. En este sentido, las prácticas artísticas son concebidas como un sistema cultural, conformado a partir de un lenguaje simbólico situado.

Siguiendo esta idea, el sistema cultural denominado arte, se ha institucionalizado, de hecho el arte y la cultura se fusionan para su gestión administrativa, tanto a nivel local como global, tomando como modelo lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esta organización define la cultura como todo lo que constituye nuestro ser y configura nuestra identidad, considerándola clave para sus políticas de desarrollo, inclusión y equidad. Sin embargo, según Gilberto Giménez (2016), es necesario cuestionar esta definición desde las experiencias de quienes diseñan dichas políticas, ya que suelen favorecer intereses específicos y reproducir desigualdades en el acceso a la cultura (Aguirre, 2021). Por ello, el acceso a la cultura no es único ni uniforme (Nivón, 2016) excluye a las y los agentes culturales comunitarios, así como a otros sistemas de organización y conocimientos, imponiéndoles una forma de pensar y una visión lineal del desarrollo (Gómez, 2014).

En cuanto al arte, como una institución —ya sea pública o privada— acoge y valida expresiones artísticas bajo estándares técnicos, éticos y estéticos, funcionando como dispositivos de poder que producen saberes, tomando las ideas de Michel Foucault (2009). Academias, museos, escuelas de arte y otras instancias han operado como dispositivos de poder que reproducen estas lógicas.

Por lo cual, se plantea en este escrito comprender el arte de una manera más amplia, desde una perspectiva situada, donde, la experiencia artística no es universal, sino, más bien, es el resultado de una serie de procesos y dinámicas que no solo atraviesan al “artista”, sino también a la persona espectadora. En este sentido, se comprende a las artes desde la antropología del arte, es decir, parte de una posición distinta a la historia del arte o la universalización de la experiencia estética y noción fenómeno de las clases privilegiadas (Howard Becker, citado en Tovar, 2009). Para Alfred Gell, las situaciones artísticas no son exclusivamente juicios estéticos, sino más bien expresiones que permiten activar la reflexión y la capacidad de agencia de sus participantes, (Martínez, 2012; Tovar, 2009).

En este sentido, el acercamiento a la educación artística en las juventudes puede ser un espacio de reconocimiento de distintas construcciones del mundo, que fomenta la diversidad cultural, así como también el desarrollo de otras formas del ser. Desde esta perspectiva, el vínculo con personas que desarrollan alguna actividad artística, permite observar que la experiencia artística es un entramado de relaciones sociales que, por un lado evidencia la agencia social del creador/a, es decir, proyecta su subjetividad. En cambio, las personas espectadoras genera otros significados los cuales, serán (re)producidos de maneras inagotables (Martínez, 2012), cuestionando su realidad y lugar en el mundo.

Ahora bien, la educación artística puede comprenderse siguiendo la propuesta de dialogicidad de Mijaíl Batjín, como un acto de cognición, es decir, una acción de *ida y vuelta* que ocurre en entornos complejos, de tal forma, es un espacio seguro, atravesado por distintas circunstancias. (retomado en Tovar, 2023). Este *continuum* va hacia el encuentro con otras voces, lugares, presencias y formas de ser.

En este contexto se inserta el concepto de agencia social; para Alain Touraine (2007) implica ser agentes activos de las transformaciones dentro de su propio campo cultural. En este sentido, la agencia social involucra la reflexión y adecuación de conceptos desde la personalidad y la experiencia propia de las y los agentes sociales (Mazariegos, 2020).

Por esta razón, es pertinente la implementación de la educación artística, porque además de ser una práctica transformadora, permite modificar la realidad, ordenarla y comprenderse dentro de ella y desde nuevos sentidos (Abad, 2021). De igual forma, constituye una crítica directa a la educación hegemónica, que ha (re)producido roles binarios y prácticas heteropatriarcales —dentro como fuera del aula—. Así, la educación artística se configura como “un espacio de cuestionamiento y (re)conocimiento que permite, quizá más que otras materias y disciplinas, situar las experiencias de los propios protagonistas del aprendizaje en

el centro del proceso educativo” (Abad, 2021: 20).

A partir de su implementación, las personas participantes pueden reflexionar sobre distintas situaciones sociales y generar productos artísticos que expresen su agenciamiento; al mismo tiempo, estos productos, al ser recibidos por otras personas, movilizan nuevas formas de agencia desde la experiencia social de quienes los interpretan, incidiendo en su entorno. Este proceso, profundamente relacional y transformador, es parte fundamental del GPA que explico a continuación.

Abrazar el conocimiento: el giro pedagógico-artístico

El Giro Pedagógico-Artístico (GPA), como se comentó al inicio, se plantea a partir de tres conceptos fundamentales: arte, cuerpo y emociones. Su propósito es generar otras pedagogías —desde el pensamiento decolonial— que permitan la producción de conocimiento desde otros lugares, otras trayectorias y otras formas de ser y estar en el mundo. El espacio principal donde se ubica esta propuesta son “los salones de clase, ya sea a través de actividades académicas o artísticas, pues en ellos se fomenta la idea de comunidad, se produce conocimiento y se generan interacciones significativas” (Belausteguigoitia, 2016, p. 159).

En este sentido, el arte no es sólo el juicio estético, retomando a Alfred Gell (2016), se entiende como un entramado de relaciones que emergen de situaciones artísticas, es decir, es la incorporación de la agencia o de cómo se “pone en el cuerpo” la agencia. De tal forma, el arte en el GPA se concibe como un acto de reflexión y crítica permanente que interpela e increpa (Albán, 2011), así pues, este modelo permite abrir otras vías para la producción de conocimiento. A este respecto, es importante mencionar que decolonizar la pedagogía no implica desechar lo aprendido, sino visibilizar los silencios impuestos por las epistemologías dominantes y abrir la posibilidad a epistemologías emancipatorias (Díaz Iñigo y De Parres, 2022; Prieto, 2013), generadas desde distintos lenguajes y formas de sentir, pensar y crear.

Por lo tanto, la educación artística y el Giro Pedagógico-Artístico (GPA) ofrecen otras formas de conocimiento que se construyen desde la sensibilidad, la intuición y la experiencia. En esta línea, Patricia Tovar (2023) refiere a que la documentación poética es una práctica transdisciplinaria que integra distintos lenguajes, situaciones sensoriales, memorias y afectos, donde emergen otras maneras de generar y compartir saberes. En este sentido, es preciso establecer que la documentación poética no sigue una lógica lineal, es polifónica, lo que permite incluir distintas voces, sonoridades y temporalidades, ampliando la posibilidad de registros. En esta apertura hacia otros saberes, también se hace necesario incorporar formas de conocimiento que no han sido reconocidas como tales, un ejemplo de ello es la acustemología, concepto que Steven Feld (2013) propone para pensar la relación entre acústica y epistemología. Escuchar, percibir vibraciones, reconocer paisajes sonoros, también es conocer y habitar el mundo.

Siguiendo con Tovar (2023), este proceso es denominado etnografía artística, permite la convergencia de las situaciones antes mencionadas para su análisis y observación. Ahora bien, si volteamos la mirada a la antropología clásica y el método antropológico, el diario de campo es un elemento fundamental, por lo cual, para esta etnografía artística es necesario retomar el concepto de diario de campo encarnado (Mazariegos, 2022), donde el cuerpo es el espacio donde también se registra la experiencia en campo, ya que el cuerpo como territorio afectivo interpela y es interpelado.

Esta perspectiva coincide con la idea de que las prácticas corporales —incluidas las artísticas—, son también prácticas sociales (Sabido, 2013), sin embargo, la modernidad eurocentrada ha fragmentado esta posibilidad, desestimando el lugar del cuerpo y las emociones en los procesos cognitivos. Como advierte Berman (1992), la historia de ha “descorporizado”, para dar lugar a una visión racional, como se mencionó líneas anteriores. El GPA, en cambio, apuesta en (re)colocar al cuerpo y a las emociones al centro de conocimiento y de la experiencia humana. En este contexto, las emociones no sólo acompañan, sino que configuran modos de conocer. Así, Frida Jacobo (2022) ha subrayado que las emociones se comparten socialmente y permiten abrir nuevas posibilidades para comprender lo social. Por su parte, Díaz Iñigo y De Parrés (2022) retoman el concepto de colonialidad de la afectividad para visibilizar cómo estas formas de opresión no sólo afectan el pensamiento o la estética, sino también nuestras emociones, nuestros vínculos y nuestras formas de estar en el mundo (p. 13). Esta noción dialoga di-

rectamente con la propuesta del diario de campo encarnado, ya que abren la posibilidad de registrar que lo que sentimos —y cómo lo sentimos— también sea parte del proceso investigativo.

Así, el GPA se posiciona como un acto político que articula razón, arte y estética en un “continuum cognitivo-epistémico razón-emoción” (De Parres, 2019a). Este giro ocurre principalmente en espacios como el aula, entendida no sólo como lugar de enseñanza, sino como territorio de resistencia. Ahí se gestan pedagogías críticas, comunitarias, emancipatorias, desde donde es posible imaginar otras formas de habitar el mundo. Por lo tanto, las epistemologías que aquí se plantean se alejan de enfoques logocéntricos, con la intención de fomentar un conocimiento comunitario que exprese relaciones sociales, estructuras simbólicas y también formas de sentir compartidas (Small, 1999; Durand, 2007; Solares, 2010).

Así pues, el hecho de abrir otras posibilidades para generar conocimientos, son expresiones de resistencia frente a la pedagogía hegemónica, las disciplinas artísticas dentro de los salones de clase, permiten generar estas prácticas, al generarse de manera comunitaria, ya que están fuera de la vigilancia del poder (Scott, 1994).

Reflexiones de cierre desde una mirada sentipensante

Este texto se presentó en tres partes, en la primera se desarrollaron algunas ideas sobre la educación tanto del lugar del arte y cultura, las cuales aún son vistas como un complemento al ser relegadas a un nivel inferior en comparación con la educación académica. En la segunda parte, traté de colocar al arte como una forma de resistencia desde los cuerpos y la emociones, pero no desde una visión individual, sino, más bien, desde una práctica colectiva, horizontal que permita generar pedagogías más humanas y emancipatorias, donde todos los conocimientos son igualmente valiosos.

Finalmente, la educación artística y el Giro Pedagógico-Artístico (GPA) es un campo epistémico sentipensante, es decir, retomando a Eduardo Galeano “que siente y piensa a la vez, que dice con el corazón y la razón” (Kafka Escuela de Escritores, 2021). Esta definición de Galeano es fundamental para vincular la idea de la razón y la emoción, excluidas de nuestras pedagogías, aunada a la idea de arte, alejada de los juicios estéticos y más bien observar su potencialidad en el terreno de la acción, aunado a la inclusión de conceptos como musicar, acustemología y documentación poética, relevantes para proponer el GPA como una estrategia de resistencia y emancipación de las estructuras impuestas por el sistema/mundo patriarcal/ occidental-céntrico/ cristiano-céntrico/moderno/colonial, creando de manera colectiva, formando comunidad y por ende, la manera de construir diversas antropo-lógicas o formas de habitar en el mundo.

¹ Licenciada en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Maestra y Doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es miembro de la Red Centroamericana de Investigadores del Fenómeno Religioso (RECIFRE) Coordinadora del Eje “Diversidades religiosas, espirituales y de creencias”, del Grupo de Trabajo CLACSO Religiones y sociedad. Tensiones, diversidades y movilizaciones en debate. Desde hace quince años se desempeña en la Dirección de Difusión Cultural del Instituto Politécnico Nacional en la gestión y promoción cultural.

ORCID: 0000-0003-4793-4698 Correo: samanthaleyva@gmail.com

Bibliografía

Abad, J. (2021). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. Educación artística, cultura y ciudadanía. España: Organización de los Estados Iberoamericanos, España.

Albán Achinte, A. (2011). Estéticas decoloniales y de re-existencia: entre memorias y cosmovisiones. En Haidar, J. y Sánchez, G. (Eds.), La arquitectura del sentido II. La producción y reproducción en las prácticas semiótico-discursivas (pp. 87-117). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Aguirre, I. (2021). Culturas juveniles y ambientes escolares. Educación artística, cultura y ciudadanía. España: Organización de los Estados Iberoamericanos.

- Anderson, B. (2000). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Belausteguigoitia, M. (2016). Tomando el cuerpo, tomando palabra: Pedagogía y performance en el salón de clase. En Fediuk, E. y Prieto Stambaugh, A. (Eds.), *Corporalidades escénicas. Representaciones del cuerpo en el teatro, danza y performance* (pp. 159-172). México: Universidad Veracruzana.
- Bello Alcalco, Y. y Leyva Cortés, S. (2012). *El patrimonio artístico del IPN: Memoria Histórica. [Tesina Diplomado]*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Berman, M. (1992). *Cuerpo y espíritu. Historia oculta de occidente*. Argentina: Cuatro vientos.
- Calvillo, M. y Ramírez, L. R. (2012). *Setenta y cinco años del IPN de poner la técnica al servicio de la patria*. México: Instituto Politécnico Nacional, México.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. España: Gedisa
- Díaz Íñigo, C. y De Parrés Gómez, F. (2022). Pedagogías emancipatorias: resistencia epistémica y emocional en las iniciativas del movimiento zapatista en México. *Runas. Journal of Education & Culture*. Disponible en: <http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.63>.
- De Parrés Gómez, F. y Zagato, A. (2019). Arte, estética y política en el movimiento zapatista contemporáneo. En López Cuenca, A., Bermúdez Diní, R. y Valdovinos Reyes, T. (Coords.), *Imaginación social en México desde 1968*. México: Museo Amparo, México.
- De Parrés Gómez, F. (2019a). Continuum epistemológico razón-emoción: relación recursiva de la aesthesis decolonial. En Haidar, J. y Ramos, I. (Coords.), *Fronteras semióticas de la emoción. Los procesos del sentido en las culturas* (pp. 553-550). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica* (2ª ed.). Argentina: Amorrortu.
- Espinosa Miñoso, Y. (2022). El futuro ya fue: Una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genéricas y queer identitarias en Abya Yala. En J. Antivilo (Coord.), *Trayectorias del pensamiento feminista en América Latina* (pp. 229-255). México: Universidad Nacional Autónoma de México / CRIM UNAM
- Feld, S. (2013). Una acustemología de la selva tropical. *Revista Colombiana de Antropología*, Colombia, 49(1), pp. 217-239.
- Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L., & Billi, N. (2023). La teoría de Haraway del conocimiento situado y su vínculo con la ontología relacional de Barad y el análisis de prácticas académicas en Stengers y Despret. *Nuevo Itinerario*, 19(1), 76-91. <https://doi.org/10.30972/nvt.1916712>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gell, A. (2016). *Arte y agencia. Una teoría antropológica*. España: Sb Editorial.
- Geertz, C. (1994). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Giménez Montiel, G. (2016). *Cultura, interculturalidad y migraciones. Migración y cultura*. México: El Colegio de la Frontera Norte / UNESCO.
- Gómez-Quintero, J.D. (2010). *La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina*. El Ágora

USB, 10(1), 87–105. Disponible en: <https://doi.org/10.21500/16578031.366>.

González Calderón, S.T. (2016). Por una arquitectura propia: La arquitectura neocolonial en el proyecto arquitectónico educativo de la Secretaría de Educación Pública 1921-1924. [Tesis de Doctorado]. España: Universitat Politècnica de Catalunya.

Hooks, B. (2022). Enseñar pensamiento crítico. España: Rayo Verde.

Jacobo Herrera, F.E. (2022). Las emociones en la etnografía. Revisión de propuestas para un registro etnográfico de la dimensión emocional. En Jacobo Herrera, F.E. y Martínez Moreno, M.J. (Comps.), Las emociones de ida y vuelta. Experiencias etnográficas, método y conocimiento antropológico (pp. 29–48). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Kafka Escuela de Escritores. (2021, septiembre 16). EDUARDO GALEANO la Escritura SENTIPENSANTE [Video corto]. YouTube. <https://www.youtube.com/shorts/Znbei94EVIE>

Mariscal Orozco, J.L. (2009). Cruces e interacciones entre educación y gestión cultural. En Mariscal Orozco, J.L. (Comp.), Educación y gestión cultural. Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas. México: UdG Virtual.

Martínez Luna, S. (2012). La antropología del arte y la vida de las cosas. Una aproximación desde Art and Agency de Alfred Gell. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, 7(2), pp. 171–195.

Mazariegos Herrera, H. M. C. (2022). El diario de campo encarnado. Apuntes para una propuesta metodológica para el estudio de las emociones desde y con el cuerpo. En Jacobo Herrera, F.E. y Martínez Moreno, M.J. (Comps.), Las emociones de ida y vuelta. Experiencias etnográficas, método y conocimiento antropológico (pp. 335–352). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Mazariegos Herrera, H. M. C. (2020). Liderazgo(s) en movimiento: Ejercicio del poder de las mujeres metodistas de León, Guanajuato. México: Universidad de Guanajuato.

Observatorio de Políticas Culturales. (2016, 3 de octubre). Charla magistral “Los derechos culturales hoy” Eduardo Nivón México [Video]. YouTube: www.youtube.com/watch?v=cdqqpvBFvpc

Prieto Hernández, A.M. (2013). Pedagogía y prácticas emancipadoras: Actualidades de Paulo Freire. Innovación educativa (México, DF), 13(63), 155-160. Recuperado en 15 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300010&lng=es&tlng=es.

Sabido Ramos, O. (2013). Los retos del cuerpo en la investigación sociológica. Una reflexión teórico-metodológica. En Aguilar, M.A. y Soto Villagrán, P. (Coords.), Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las ciencias sociales. México: Universidad Autónoma Metropolitana / Porrúa.

Sánchez, A. y Chaves, Z. A. P. (2014). Transformar la realidad social desde la cultura: planeación de proyectos culturales para el desarrollo. México: CONACULTA.

Small, C. (2013). El musicar. Un ritual en el espacio social. Revista Transcultural de Música, 4, pp. 1–16.

Scott, J.(2004). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. México: Ediciones Era.

Solares Altamirano, B. (2011). Gilbert Durand. Imagen y símbolo o hacia un nuevo espíritu antropológico. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, LVI(21), pp. 13–24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/421/42119256002.pdf>.

Touraine, A. (2007). El mundo de las mujeres. España: Paidós.

Tovar, P. (2023). Etnografía artística y documentación poética. RÍO-LATIR. Revista Red de Antropología del Arte, (10), pp. 4–9. Recuperado de: <https://www.rio.latir.com.mx/numero-10/etnografia-artistica-documentacion-poetica/>

Tovar, P. (2009). Arte y Aprendizaje.[tesis de doctorado en Antropología]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. “Fueron cuatro meses en los que las Kory Warmis nos encontramos para hacer teatro, para trabajar nuestro cuerpo, nuestra voz, para reír, para llorar, para contar nuestras historias de vida, para valorarnos, para hacernos amigas y para reflexionar sobre el tema de la violencia hacia la mujer. De todo