

## Reflexiones sobre la violencia en contextos universitarios: educación no formal mediada por el arte<sup>[1]</sup>

### Reflection on violence in university contexts: non-formal education mediated by art

Lobo, Teresa; Rodríguez Roa, Guadalupe; Ríos, Claudia; Yurén, Teresa

**Teresa Lobo** trsalobo@gmail.com  
La Ventana Infinita, A. C., México

 **Guadalupe Rodríguez Roa** grodroa@gmail.com  
CIIDU-UAEM, México

**Claudia Ríos** rioferre@gmail.com  
La Ventana Infinita, México

 **Teresa Yurén** yurent@uaem.mx  
CIIDU-UAEM, México

#### De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
ISSN-e: 2250-6942  
Periodicidad: Semestral  
vol. 13, núm. 21, 2024  
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 12 Octubre 2023  
Aprobación: 22 Diciembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4764893001/>

**Resumen:** El presente artículo reporta los resultados de una investigación cualitativa de corte inductivo, de una experiencia de educación no formal mediante el arte, realizada en seis sedes universitarias mexicanas. Mediante un proceso de sensibilización artística, que lleva a hacer contacto con las emociones frente a la violencia experimentada y ejercida en el entorno social inmediato, y a reflexionar acerca de las posibilidades para aportar individualmente a construir la paz en los espacios y relaciones cotidianas, los y las participantes llegan a la conclusión de que es posible y necesario realizar cotidianamente prácticas que aporten a la construcción de entornos pacíficos y ayuden a romper los círculos de violencia en cuyo entramado está la violencia psicológica. La experiencia artística y narrativa posibilita la expresión y transformación de sí, la articulación de presente, pasado y futuro, y la construcción de puentes entre lo público y lo privado.

**Palabras clave:** educación no formal, arte, violencia.

**Abstract:** This article reports the results of inductive qualitative research of an experience of non-formal education through art, carried out in six Mexican university campuses. Through a process of artistic sensitization, which leads to making contact with emotions in the face of violence experienced and exercised in the immediate social environment, and to reflect on the possibilities to contribute individually to building peace in everyday spaces and relationships, the participants reach the conclusion that it is possible and necessary to carry out daily practices that contribute to the construction of peaceful environments and help to break the circles of violence in which psychological violence is part of the framework. The artistic and narrative experience makes possible the expression and transformation of the self, the articulation of present, past and future and the construction of bridges between the public and the private.

**Keywords:** Non-formal education, art, violence.

## **Introducción**

Presentamos los resultados del análisis de seis talleres sobre la violencia realizados en espacios universitarios, ubicados en el estado de Morelos en México, que está entre las 10 entidades (de 32) con mayor número de homicidios dolosos en el país. El objetivo es mostrar el papel relevante que juega el arte en un proceso educativo en el que quienes participan reconocen la violencia que sufren y la que ejercen, y asumen compromisos para contribuir a romper el círculo de violencia.

Después de presentar algunos resultados de la revisión de la literatura, se hace la descripción detallada del proceso del taller y se destaca la función del arte en él. Después, se expone la metodología aplicada. Posteriormente, se muestran los resultados del análisis en varios niveles. Se cierra el trabajo con conclusiones que se desprenden del análisis.

Presentamos los resultados del análisis de seis talleres sobre la violencia realizados en espacios universitarios, ubicados en el estado de Morelos en México, que está entre las 10 entidades (de 32) con mayor número de homicidios dolosos en el país. El objetivo es mostrar el papel relevante que juega el arte en un proceso educativo en el que quienes participan reconocen la violencia que sufren y la que ejercen, y asumen compromisos para contribuir a romper el círculo de violencia.

Después de presentar algunos resultados de la revisión de la literatura, se hace la descripción detallada del proceso del taller y se destaca la función del arte en él. Después, se expone la metodología aplicada. Posteriormente, se muestran los resultados del análisis en varios niveles. Se cierra el trabajo con conclusiones que se desprenden del análisis.

## **Arte y formación sociomoral: lo que muestran algunas investigaciones**

Para conocer experiencias en las que el arte se vincula con la educación, las emociones y el compromiso social, se realizó una revisión de la literatura en artículos incluidos en revistas registradas en índices rigurosos. Encontramos tres enfoques: a) la educación mediante el arte, b) el activismo, y c) la educación artística para la justicia social.

En el primer enfoque, el arte es una herramienta para mejorar la autonomía e inclusión social de las y los participantes (Moreno, 2010) y aportarles a mejorar su bienestar (Catalá y Perales, 2017). El objetivo no es crear una obra de arte, sino utilizar los procesos de sensibilización creativa para encontrar alternativas utilizando lenguajes artísticos.

Desde el campo de la comunicación, Aladro, Jivkova y Baile (2018) designan “activismo” a la fusión arte-activismo, que posibilita a la persona participar en la construcción simbólica de la realidad y no únicamente reproducir ideas difundidas por diferentes medios, además de que le provee de lenguajes para expresarse y generar espacios y contextos colectivos desde su individualidad y personalidad creadora. Se trata de una alfabetización ético social, que lleva a quienes aprenden y practican el activismo a ejercer una “autonomía no individualista” (p. 15). Según Mesías (2018), es importante que las y los docentes de arte vivencien el activismo en su formación para ser capaces de promover proyectos comunitarios de arte para el cambio social.

La perspectiva de la educación artística para la justicia social, dice Saura (2015), se basa en los postulados de la pedagogía crítica; su objetivo prioritario en los contextos escolares es promover la participación social, teniendo al arte como el medio para hacerlo. Es una educación cuyos principios son el compromiso, la crítica y la acción, por lo que es también un proyecto político.

Encontramos propuestas para fortalecer las experiencias de educación artística en los espacios escolares (Macaya y Valero, 2022; Saura, 2015; Zárata Martínez y Braojos, 2022), pero también en experiencias de educación no formal (Mundet y Fuentes, 2017). En esos trabajos se propone la realización de proyectos artísticos en el entorno social, con la intención de constituirse en espacios de reflexión y expresión de crítica social. Más allá de que el alumnado aprenda cuestiones técnicas y creativas para elaborar piezas de arte, se incorpora el uso de lenguajes artísticos como medios para lograr aprendizajes sociales, expresar las formas de entender y explicar las diferentes realidades, y comprometerse socialmente. Ejemplo de ello es la experiencia de educación artística en el nivel medio superior, en que la estrategia didáctica consistió en que las y los estudiantes eligieran un grupo social vulnerable para conocer su problemática y representarla utilizando lenguajes artísticos. Se pudo constatar que dicha estrategia logró que las y los jóvenes desarrollaran emociones solidarias y actuaran en consecuencia; se consideró como aprendizaje la toma de conciencia de las diversas problemáticas sociales en cuestión (Macaya y Valero, 2022).

El trabajo de Zárata et al. (2022) abordó lo emocional al realizar una actividad de educación continua con población joven y adulta en la que, teniendo como objetivo la formación de valores democráticos, las y los participantes desarrollaron de manera colectiva audiovisuales para representar sus reflexiones sobre experiencias de violencia y emociones asociadas a ellas; con ello se logró que “ejercieran sus derechos culturales y su capacidad de agencia para contar el mundo en sus propios términos [...] enunciaran y defendieran sus puntos de vista; asumieran responsabilidades y tomaran decisiones basadas en el compromiso mutuo” (p. 131). Mundet y Fuentes (2017) realizaron un proyecto de educación no formal con niños/as de entre 8 y 11 años de edad, cuyo propósito fue promover la resiliencia mediante ejercicios de sensibilización y lenguajes artísticos; reportan que se logró fortalecer la autoestima, la valoración personal y el autoconcepto en la gran mayoría de los y las participantes; consideran al arte como vehículo para pensar, sentir y desarrollar capacidades de identificación emocional, necesaria para generar resiliencia, coincidiendo en esta conclusión con Fernández y Gutiérrez (2022).

Queda claro que la dimensión educativa de estas experiencias integra ampliamente el pensamiento reflexivo y crítico con la dimensión emocional. Monereo (2023) señala que las intervenciones socioemocionales son procesos que estimulan el cambio identitario, lo que debería ser el fin de los procesos educativos, es decir, orientar a la persona a que se transforme en alguien que no era, y no únicamente que adquiera más conocimientos.

En las experiencias descritas se observa cómo las emociones se ligan a la sensibilidad artística y social, lo que nos lleva a destacar el planteamiento de Bisquerra, Buxarrais, Martínez y Tey (2021) acerca de la importancia de las emociones en el actuar sociomoral; los autores y las autoras señalan que “solamente cuando una persona siente los valores, como la justicia, la libertad,

la paz, el amor, la solidaridad, etcétera, como algo propio, con implicación emocional, es cuando la acción de la persona tiende a ser coherente con sus valores. Los valores sentidos se convierten en una guía para la acción” (p. 92).

A continuación, se describe la estructura y contenidos de los talleres que constituyeron nuestro objeto de estudio, enmarcado en la educación mediante el arte.

## **La mediación del arte y el proceso sensible en los talleres**

Entendemos el arte como lenguaje de la expresión sensible, libre, profunda y honesta; hacer arte requiere el ejercicio de la creatividad, la experimentación libre, la experiencia sensorial y la introspección emocional. Concebido así, su práctica enriquece el proceso educativo y la autoexploración que lleva al autorreconocimiento de quienes lo practican y les conduce a ser coherentes con sus valores.

En la educación mediante el arte, este último es relevante no como fin, sino como medio; funciona como un lenguaje para sentir, reconocerse a sí mismo/a, reconocer a las y los demás en su diversidad y condiciones; también es un medio para actuar de manera comprometida en la transformación social y encontrar nuevas formas de ser y estar (Lobo y Yurén, 2021); así, las prácticas educativas mediadas por el arte son también espacios de formación sociomoral.

Los talleres forman parte de un proyecto amplio desarrollado por una organización no gubernamental con dos objetivos:

1. Que las y los participantes identifiquen: a) las formas en las que viven y ejercen la violencia, b) los factores de resiliencia emocional presentes en sus vidas, que les permitan superar los efectos de la violencia que está fuera de sus manos combatir, y c) las acciones que pueden realizar en su vida cotidiana para colaborar en la construcción de la paz.

2. Realizar un diagnóstico prospectivo que será la base de un programa para promover la cultura de paz y la reconstrucción del tejido social en el Estado.

Se aplicó en líneas generales un método de educación no formal dirigido a población en situación de desventaja social que, mediante el arte, estimula la resiliencia, el empoderamiento y la participación individual y comunitaria (Lobo y Yurén, 2021). Los talleres que aquí se analizan tienen su especificidad; cada uno se desarrolla en cuatro etapas que se describen a continuación:

### **Etapas 1. Vinculación**

Se presenta el grupo y se explican los objetivos y la dinámica del taller. Se realiza un juego cooperativo en el que los y las participantes se mueven, se comunican, entran en una dinámica de confianza y contactan con su propio cuerpo, en preparación para el proceso sensible y el trabajo colaborativo.

Se solicitan permisos para grabar y citar de manera anónima los testimonios que se ofrezcan de manera voluntaria. Se comparten los datos de profesionales que ofrecen terapia psicológica, para quienes puedan necesitarla.

## Etapa 2. Construcción de contenidos

### 2.1. “Sostengo mi corazón” (ejercicio de anclaje)

Según Van Der Kolk (2014), una de las consecuencias del trauma es la sensación de perder el control sobre el cuerpo y la mente. El desafío es recuperar la posibilidad de albergar las sensaciones corporales, emociones y pensamientos, sin entrar en estados de colapso o activación desbordantes. Es necesario aprender a anclarse en el presente y estar vinculado/a con el entorno.

Para que las y los participantes, de una manera segura y contenida, puedan hacer conscientes los efectos de la violencia en sus vidas, se realiza un ejercicio que permite a cada uno(a) cumplir con la función de anclaje: acompañado por música, el facilitador pide a los presentes cerrar los ojos, revisar lo que siente su cuerpo y reconocer si hay tensión o malestar. Indica dar automasaje en las partes tensas y hacer respiración profunda para relajar el cuerpo, centrando la atención en la música y otros estímulos agradables. Guía el ejercicio con voz tranquila, siguiendo aproximadamente este guión: “Ponemos las manos en el pecho y sentimos el latido de nuestro corazón. Imaginamos ese corazón, lo vemos frente a nuestros ojos. Lo pintamos de nuestros colores favoritos. Lo decoramos con hojas, flores, luces, etc. Lo sujetamos con cuidado en nuestras manos, sentimos su calor y comenzamos a llenarlo con todo aquello que nos da paz y bienestar: música, sabores, caricias, calma. Cada quien pone en su corazón lo que le hace falta. Lo sentimos protegido en nuestras manos. Le decimos: yo me reconozco, yo me cuido, yo me valoro, yo me respeto, yo me perdono, yo me amo. Nos concentramos en este sentimiento de amor propio”.

Un músico improvisa una melodía con guitarra, acompañando los ejercicios. Comparte su expresión sensible al grupo, respondiendo a los estados de ánimo que percibe. Cada participante tiene la posibilidad de asociar una sensación percibida al estado de ánimo deseado. En su conjunto, la propuesta permite que las y los participantes transiten a y habiten en una zona de seguridad y conexión emocional.

La escucha de la música pone al participante en la posición del espectador, mientras que el ejercicio de imaginación lo inicia en un proceso creativo propio. La expresión artística y la creación imaginativa son el medio por el que se reconocen los factores de resiliencia emocional presentes en la vida de los participantes y se efectúa el autorreconocimiento.

### 2.2. Lectura de “Un rayo en mi nido”

Un rayo en mi nido (Lobo, 2022) es un cuento ilustrado, creado específicamente para el taller. Los personajes son una familia de aves que vive un episodio de violencia traumática y un posterior proceso de resiliencia, acompañado por una red de apoyo. El rayo representa la violencia, mientras que el nido es un espacio de paz, que debe ser reconstruido. El cuento muestra relaciones de amor, amistad, solidaridad y cooperación entre los personajes. Este reconocimiento se manifiesta en actitudes de cuidado, aprecio y empatía, que detonan la resiliencia de la familia protagonista.

El cuento se basa en vivencias de la autora, quien sufrió un episodio de violencia y de estrés postraumático. Como artista plástica, recurrió a la pintura para superarlo. Las ilustraciones que se muestran durante la lectura se gestaron en este proceso. Al terminar la lectura, se explica que las metáforas del rayo y el nido pueden representar cosas diferentes para cada persona, de acuerdo con su experiencia de vida. Por ejemplo, para algunos, la familia puede ser “su nido”, mientras que para otros puede ser “el rayo”.

Se recurre a la metáfora como un poderoso recurso para la construcción de un tejido que expresa la “identidad narrativa”, término empleado por White (2016), quien junto con Epston creó la Terapia Narrativa con base en la elaboración filosófica de Ricoeur (1998). Esta terapia se basa en el supuesto de que los individuos construyen y reconstruyen sus identidades a través de las historias que cuentan sobre sí mismos y sus vidas. La metáfora tiene una potencialidad heurística; constituye un elemento pedagógico valioso porque, como medio de expresión, no es amenazante durante la exploración de situaciones adversas y permite al participante acercarse a un estado o resultado dotado de contenidos resilientes con una carga significativa.

El cuento narrado en voz alta suscita en los participantes una trama de sí mismos. Se tejen historias alternativas que les permiten a las personas el reconocimiento de sí mismas y de la relación con el otro y su entorno. El mismo fenómeno ocurre más adelante, cuando realizan un tejido colectivo que forma parte de un nido para la paz.

La autora no necesita narrar los hechos que vivió para compartir de manera vívida y profunda las emociones que experimentó, ya que las expresa mediante el arte. Con el cuento, expone su propia vulnerabilidad ante las y los participantes, quienes, a su vez, comparten sus estados emocionales en una situación de reciprocidad empática. La última ilustración del cuento muestra un corazón del que brotan las ramas y hojas que conforman el nido. Este símbolo, gracias al anclaje, remite a un estado emocional seguro.

Los talleres no se repiten mecánicamente, como una receta. Son como una puesta en escena en la que hay un guión, pero también espacio para realizar ajustes, en respuesta al estado emocional del grupo.

### *2.3. La violencia en mi vida*

Los efectos psicosociales de la violencia impactan a nivel colectivo y subjetivo las vidas de las personas. En los escenarios de violencia las personas sufren traumas y miedos; ciertamente es imposible prevenir el trauma, pero pueden tomarse medidas para modificarlo o acciones para modificar sus efectos en la propia vida; sobre todo, pueden seguirse los pasos para preservar lo que es apreciado (White, 2016). La narración de testimonios y la reflexión permiten problematizar la violencia, reconocer y comunicar las emociones que provoca y generar condiciones para la resiliencia. Desde esta perspectiva, la narrativa, como señala White (2016), es también una forma de concebir y transformar el mundo.

Para favorecer la narrativa y el diálogo, se hacen preguntas en torno a la violencia que viven y ejercen los participantes. Las preguntas están formuladas cuidadosamente para no juzgar, ni presionar a los participantes; les sugieren reflexionar sobre lo colectivo, para que no se enfoquen directamente en la

violencia vivida en primera persona. Cada pregunta llana va acompañada de otra que se refiere al cuento y ofrece la oportunidad de refugiarse en la metáfora, cuando no se está preparado para hablar directamente sobre lo que se ha vivido. Es fundamental la escucha atenta y una actitud de empatía a lo largo de la práctica, dando tiempo para que participen quienes desean hacerlo.

Las preguntas son las siguientes: 1) ¿Qué formas de violencia se viven en mi comunidad?, ¿Cómo es el rayo para mí? 2) ¿Cómo me siento ante la violencia que vivimos?, ¿Qué me pasa cuando escucho la tormenta? 3) ¿Alguna vez soy violento?, ¿Cómo soy violento con otros?, ¿A veces me dejo llevar por el rayo?

Al centrarse en la violencia, las y los participantes pueden experimentar tristeza, enojo, tensión y ansiedad. La siguiente actividad está diseñada para transitar a un estado emocional más grato y constructivo, en preparación para la creación artística colectiva.

### **Etapas 3. El proceso sensible artístico**

#### *3.1. Ejercicio de empatía: mirar al otro*

Tras una práctica de relajación, se realizan ejercicios para poner la atención en los otros y establecer empatía. La música acompaña la práctica. Por ejemplo, las y los participantes caminan por el espacio en todas direcciones, sin tocarse, manteniendo la atención en los compañeros para no obstruir su movimiento, hasta encontrar un ritmo colectivo. Cuando se cruzan con una persona, le tocan el hombro y se miran a los ojos un momento. Luego, cada quien elige una palabra que le da paz y la escribe con la punta del dedo en la piel del brazo de un compañero, muy despacio, para que pueda leerla. Por parejas, uno dice al otro “yo te regalo”... y menciona algo que esa persona pueda desear o necesitar, como “tranquilidad”, “tiempo para divertirse”, “amor propio”. Se intercambian las parejas para variar las interacciones. Este “regalo” suele responder a alguna situación emocional que los participantes compartieron antes.

Para concluir, se toman de las manos y se miran a los ojos, por un minuto, mientras el facilitador habla de acuerdo con este guión: “Es difícil sostener la mirada por tanto tiempo, porque es un acto muy íntimo. Nos sentimos invadidos y nos preocupa invadir al otro. Dejarnos mirar y mirar de manera profunda y sostenida, requiere respeto, confianza, vulnerabilidad y empatía. Agradecemos a nuestro/a compañero/a mirarnos y recibir nuestra mirada”. Esta actividad da contención a quienes quedaron conmovidos o alterados luego de compartir testimonios, genera un contacto empático entre compañeros y abre un espacio para expresar reconocimiento mutuo.

#### *3.2. ¿Qué me da paz?*

Se genera un diálogo breve sobre la resiliencia emocional entendida como la capacidad de superar situaciones de presión que están fuera de nuestras manos resolver. Se presenta al grupo el material con el que tejerá un tapiz colectivo. Cada persona elige una tira de tela para un ejercicio de percepción sensorial. Se les pide centrarse en sus sentidos y mirar con detenimiento su tela, sentir su textura y

su peso, jugar con ella, observando cómo se mueve. Se indica cerrar los ojos y recordar las sensaciones y sentimientos que construyeron en el anclaje, así como la imagen de la reconstrucción del nido. Se les pide contener su tela entre las manos, como antes “sostuvieron” su corazón. Se formula la siguiente pregunta detonadora: ¿Qué me da paz?, ¿Qué personas, lugares o momentos quiero en mi nido?

Abren los ojos y responden en voz alta mientras, simbólicamente, colocan todo aquello que les da paz en esa tira de tela que se integrará al tapiz.

La actividad cumple varios propósitos: que las y los participantes se familiaricen con la noción de resiliencia emocional; que reconozcan conscientemente estrategias para su propia resiliencia y que entren en contacto sensorial con el material de trabajo, en preparación del proceso creativo artístico.

### *3.3. Tejer el nido*

En cada taller, el grupo teje un tapiz con tiras de tela, principalmente de reuso, sobre malla gallinera (aproximadamente de 1x3 m). Se informa al grupo que se planea montar los tramos de tapiz creados por todos los grupos en una instalación colectiva que represente un gran Nido para la paz y exhibir la pieza en alguna plaza pública.

Se dan las indicaciones técnicas de cómo tejer y se pide al grupo que se organice para decidir el diseño y la dinámica de trabajo. Las/os facilitadoras/es tienen la consigna de interferir lo menos posible, para que el grupo establezca sus propios acuerdos de colaboración y ejerza su libertad creativa.

Colaborar en el trabajo artístico colectivo permite a los participantes expresarse y ejercer la creatividad de manera individual, pero compartiendo un espacio físico, que les exige comunicarse, negociar y ser tolerantes con los compañeros. Implica tener una visión común y colaborar para concretarla. El acto de tejer requiere paciencia y visión a futuro, porque el avance es paulatino y es difícil apreciar el resultado al ver sólo una pequeña parte. Cuando el tejido ya está avanzado, se le pide al grupo detenerse y tomar distancia para observar el trabajo en proceso. Se pregunta: ¿Qué sensación les provoca su obra?, ¿Cómo es la experiencia de organizarse y tejer juntas/os? Esto da pie para hablar de la creación del tapiz como metáfora de la construcción cotidiana y colectiva de la paz, retomando la última frase del cuento: “La paz no es una magia que aparece de pronto, hay que tejerla entre todos, todos los días”. Se formula la última pregunta detonadora: ¿Qué puedo hacer yo para construir la paz?, ¿Quién me ayuda a construir mi nido?, ¿Qué hago para ayudar a otros a construir su nido? El grupo continúa tejiendo hasta terminar el tapiz.

## **Etapa 4. Cierre**

### *4.1. Compromiso con la paz*

Se observa la obra concluida y se recapitulan las reflexiones del día. Se les pide a las y los participantes identificar acciones que cada uno pueda realizar en su vida cotidiana para reducir la violencia que ejerce y promover la resiliencia, propia

y de quienes están en su entorno. Quienes deciden hacerlo voluntariamente, formulan un compromiso para promover la paz en su vida, que escriben en una tira de tela blanca y colocan en el tapiz. Se agradece la participación de todas/os y el grupo se despide.

## Metodología

Se realizaron seis talleres en contextos universitarios (cuatro sedes de una universidad pública distribuidas en el Estado, otra universidad pública y una privada). En ellos participaron 104 personas: 97 estudiantes (34 hombres y 63 mujeres), 4 docentes mujeres y 3 investigadoras. En cada sede participaron entre 15 y 20 personas.

Para el acopio de información, se utilizó la técnica de observación participante, y su registro en audio, fotos y notas de campo. Para el análisis, se aplicaron algunos lineamientos básicos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), con una perspectiva constructivista (Palacios, 2022) conforme a la que las categorías y conceptos fueron situados históricamente; se recuperaron las voces de quienes participaron y la realidad se consideró “múltiple, heterogénea, parcial, condicional y situada” (p. 68). Sin la pretensión de construir una teoría formal, buscamos rebasar el marco de una teoría sustantiva elaborando algunos supuestos que, con apoyo de un andamiaje teórico, amplían el alcance de los hallazgos.

En la investigación se trabajaron sólo datos cualitativos y el procedimiento seguido fue de corte analítico con prevalencia de la inducción; aunque en el método subyacen algunos supuestos, para los talleres no partimos de una teoría preexistente; los datos recopilados fueron comparados para encontrar similitudes, diferencias, patrones y tendencias que dieron lugar a una codificación abierta, a partir de la cual encontramos categorías y subcategorías.

El procedimiento de intervención incluyó cinco categorías a-priorísticas (Vives y Hamui, 2021, p. 100) contenidas en las preguntas y descripciones de las actividades por realizar: “violencia”, “conexión con el otro”, “sentimiento”, “compromiso” y “resiliencia”. Estas categorías contribuyeron a acotar el ámbito de las temáticas sobre las que se expresarían los y las participantes en los talleres, pero no jugaron el papel de elementos conceptuales que darían lugar a una deducción en sentido estricto, porque no estaban teóricamente definidos y no provenían de un marco teórico. Más bien operaron como significantes vacíos, cuyo significado quedó abierto a las interpretaciones de quienes participaron.

A las categorías a-priorísticas se añadieron 34 categorías emergentes, cuyas relaciones, expresadas en redes semánticas elaboradas con el software Atlas ti 8.4, nos permitieron identificar categorías axiales emergentes: “círculo de la violencia”, “romper círculo de la violencia”, “transformación de sí”, “reconocimiento ético”, “conciencia y narración”, “lo que brinda paz y apoyo”, “responsabilidad”. Esto fue posible porque, una vez establecidas las categorías y el núcleo central de estas, encontramos similitudes con algunos referentes teóricos (Palacios, 2022) que contribuyeron a reorganizar de mejor manera las categorías.

Después, arribamos a una categorización selectiva que da cuenta de relaciones que expresan hipótesis generadas a partir de la visión de las/os propias/os participantes. El ir y venir entre la codificación, la categorización y los datos permitió arribar a diversos niveles de análisis “en torno a los significados, las

acciones y los mundos de los participantes” (Vives y Hamui, 2021, p. 99), de manera que las hipótesis resultaron de múltiples revisiones de los datos y expresan relaciones sugeridas por la narración de quienes participaron.

Las estrategias de triangulación que seguimos para dar mayor fuerza al análisis (Vives y Hamui, 2021) fueron varias: en primer lugar, comparamos las categorías que emergieron de lo dicho por las y los participantes en cada una de las 6 sedes en las que se trabajó; en segundo lugar, se compararon y afinaron las categorías a partir de la revisión y discusión realizadas por tres de las investigadoras participantes; en tercer lugar, siguiendo la propuesta de Bertely (2000), se relacionaron las categorías de los y las participantes con las categorías asignadas por las investigadoras y después se procedió a relacionarlas con categorías teóricas que permiten ampliar el alcance de las conclusiones a las que arribamos.

## Resultados y análisis

Los resultados se presentan en cuatro partes: en la primera, se muestran los niveles de análisis identificados y su relación con las categorías a-priorísticas y las emergentes. En la segunda, tercera y cuarta partes presentamos los resultados que corresponden a cada uno de los tres niveles de análisis identificados.

### Niveles de análisis, categorías a-priorísticas y emergentes

La Tabla 1 muestra los niveles de análisis resultantes después de haber elaborado las redes semánticas que relacionan las categorías emergentes. Por cada nivel, se indican las categorías a-priorísticas y emergentes que se mostraron con mayor fundamentación por el número de menciones y/o con mayor densidad por el número de relaciones.

**Tabla 1.** Niveles de análisis en relación con categorías apriorísticas y emergentes

Niveles de análisis	Categorías a-priorísticas	Categorías emergentes (fundamentación/densidad)	
<b>La violencia como vivencia cotidiana</b>	Violencia	Círculo de la violencia (18/7)	Romper el círculo de la violencia (13/10)
<b>Arte como mediador y resultado</b>	Sentimiento	Sensibilización/ expresión (37/11)	Conciencia y narración (21/15)
<b>Compromisos respecto de la violencia</b>	Conexión con el otro; compromiso	Transformación de sí (autoconfianza, autoestima) (28/13)	Reconocimiento ético (relaciones y actitudes) (76/21)
<b>Condiciones para cumplimiento del compromiso</b>	Resiliencia	Lo que brinda paz y apoyo (76/8)	Responsabilidad (16/9)

Fuente: elaboración propia a partir de las redes semánticas construidas.

#### Nivel 1: la violencia como vivencia cotidiana

A continuación, se muestran los resultados del análisis en relación con el primer nivel. Entre paréntesis se indica el número de manifestaciones referidas en cada caso.

Las y los participantes expresaron haber vivido de manera más o menos cercana la violencia delincuencia (27), pero también la violencia psicológica (24), la violencia en la familia y en la pareja (14), así como diversas relaciones de violencia (44) (acoso, desprecio, humillación en el trabajo o en la universidad). Algunos(as) mencionaron la violencia autoinfligida (7) y dos personas se refirieron a la violencia estructural manifiesta en la pobreza y la desigualdad. En la Tabla 2 se presentan ejemplos de las categorías mencionadas.

**Tabla 2.** Tipos y ejemplos de violencia experimentada

<b>Violencia experimentada</b>	<b>Algunos ejemplos</b>
Violencia delincuencia	“Se oyen constantemente balazos, pero algo que ya vimos en la comunidad [...es] que lejos de que baje, sigue aumentando” (IMU2). “Cuando asesinaron a una compañera de nosotros [...] de la escuela vecina [...] fue muy sonado” (EMU5).
Violencia psicológica	“Era el hecho de intentar pertenecer a un grupo, pero a ningún grupo pertenecía, más que al grupo de los excluidos [...] yo sufrí mucho <i>bullying</i> ” (IMU2). “En nuestro grupo, entre compañeros, se burlan y eso es violencia, burlarse de otros por alguna situación, o un comentario despectivo para unas compañeras” (MEU3).
Violencia en la familia y en la pareja	“Comentarios tan simples como el hecho de decir ‘eres un bueno para nada, no sabes hacer nada, eres un tonto’” (EMU4). “El hecho de que sea alguien de tu misma familia que haya abusado de ti [...] pues también crea miedo, porque no sabes cómo decírselo a tus papás” (EMU5).
Relaciones de violencia	“Que te puedan golpear o te puedan decir que simplemente no eres normal, te digan de palabras todos los días, te acosen o simplemente te traten como una mierda” (EHU5). “También el acoso escolar por parte de compañeros y profesores. Yo ya tuve dos intentos de suicidio” (EMU5).
Violencia autoinfligida	“Cosas que generan ira en nosotros y no la descargamos con alguien más, sino con nosotros mismos, nos hacemos sentir mal” (EHU4).

Fuente: elaboración propia a partir de los registros obtenidos en los talleres.

A pesar de la importancia de la violencia delincuencia en las vidas de las y los participantes, resulta claro que la violencia psicológica, la familiar y otras formas de violencia (como el acoso) constituyen el ambiente en el que se desarrolla la vida cotidiana y de ello depende la felicidad o infelicidad de las personas. Considerando la definición oficial de la violencia psicológica, puede afirmarse que está incluida en todas las categorías que identificamos. En la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (DOF 01/02/2007), la violencia psicológica es:

cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio (p. 4).

Blázquez et al. (2010) llaman “abuso emocional” a esta forma de violencia y distinguen en ella la desvalorización (ridiculización o desprecio), la hostilidad (reproches, insultos); la indiferencia (falta de apoyo); la intimidación (amenazas, críticas); la imposición (sabotaje, invasión de privacidad); la culpabilización (acusaciones, desmentidos) y la bondad aparente (para manipular). Según

Taverniers (2012), la violencia psicológica afecta el autoconcepto y la autoestima de las personas, es decir, el sí mismo, que es “una construcción social sujeta a la resignificación” (p. 29). De ahí que resulte fundamental, desde la perspectiva de quienes participaron en el taller, controlar este tipo de violencia.

Estudiantes de una maestría y practicantes de nivel licenciatura que se forman como docentes de educación básica se refirieron también a las violencias experimentadas por niños(as) a su cargo; un ejemplo: “El niño se sentó y decía, es que soy estúpido, mi papá dice que soy estúpido y me pega en la cabeza, y le pega a mi mamá y pateó a mi perro” (EMU3). Otra estudiante se refirió a la violencia que ejercía como profesora de preescolar: “En mi experiencia, he sido no una, varias veces violenta en la manera en que quiero tener el control del grupo” (EMU6).

La mayor parte de las y los participantes aceptaron haber ejercido violencia ya sea como defensa o protección: “Tratando de defenderme [...] ante una cosa que te está molestando y que ya no sabes qué hacer ante esa violencia” (IMU2); “Las artes marciales también son para protegerse uno mismo” (EHU1). Pero también como violencia psicológica, frecuentemente revestida de broma o camaradería.

Varias personas se refirieron a la normalización de la violencia (15) en diversos espacios y bajo diversas formas. También hablaron de violencias que generan otras formas de violencia, generando círculos de violencia (18) que se van reforzando día a día. Aquí algunos fragmentos que ilustran esto:

“Hay ciertos tipos de violencia que generan más violencia” (EHU1).

“Vi a esos niños y vi mucha violencia [...] si les hacen violencia en casa, son violentos” (MEU3).

“[Padres o madres que] mandan a sus hijos a trabajar, les pegan. Lo disfrazan mucho, pero creo que eso es algo que se ha normalizado” (EMU3).

“Hemos llegado a un punto en que se ha normalizado [la violencia] y ya no solamente contra las mujeres [...] en algunas partes, siendo hombre, llegas a sentirte inseguro” (EHU4).

Otras personas se refirieron a la necesidad de contribuir a romper el círculo de la violencia (13). Los siguientes fragmentos revelan esta idea:

“Tal vez la violencia siempre va a generar violencia y nunca vamos a terminar de erradicarla. Para mí, la única forma es a través de la educación, a través de la conciencia, a través del trabajo personal, individual, pero eso, pues sí, cuesta tiempo y cuesta muchas cosas” (DMU1).

“[En la familia] hay ciertas situaciones de violencia, pero ellos pueden cambiar, cambiarlas” (EMU3).

“A mis amigas les he dicho: no permitan que las golpeen, que sus novios las maltraten, [les hagan daño] psicológico, de todo tipo, ustedes pueden hacer lo que quieran, se pueden realizar, pueden ser lo que ustedes quieran porque somos iguales” (EMU3).

## Nivel 2: el arte como mediador y resultado

Las actividades del taller mediadas por el arte hicieron aflorar los sentimientos y emociones de las y los participantes, quienes tomaron conciencia de la violencia que viven y ejercen, percatándose de que podían y querían hacer algo para romper el círculo de la violencia (13).

La actividad artística fue señalada con frecuencia como un factor de resiliencia emocional. A la pregunta ¿Qué me da paz?, varias personas afirmaron: “hacer poesía”, “tomar fotos”, “collage”, “dibujar manga”, “tallar madera”, “escuchar música”, “tocar algún instrumento”, “cantar”, “bailar”.

La mediación del arte a lo largo del taller se hizo patente en los testimonios y conductas de quienes participaron. La música estuvo presente en las actividades planeadas del taller, pero también apareció de manera espontánea. En varios talleres con estudiantes de licenciatura, los jóvenes pusieron una bocina para escuchar su música mientras tejían. En una sede, el músico facilitador tocó y cantó con los estudiantes y prestó su guitarra a uno de ellos para que la tocara. Este grupo se abrazó, bailó y cantó, mientras tejía su tapiz. Vale la pena destacar que ese fue el taller en el que más personas compartieron experiencias traumáticas, y algunas llegaron a un estado de conmoción. Al menos dos jóvenes externaron sufrir depresión asociada al acoso escolar. Los compromisos formulados por este grupo se centraron en el reconocimiento y cuidado del otro:

“Me comprometo a dejar de bromear sobre otras personas”.

“Tener más empatía y estar siempre que me necesiten”.

“Procurar ser una red de apoyo para quien lo necesite”.

“Me comprometo a ser más solidario con los demás”.

Los participantes frecuentemente se apropiaron de las metáforas e imágenes presentadas en el cuento y el anclaje, encontrando en estos recursos un modo de abordar experiencias difíciles y traumáticas de manera velada.

“A mí ya me quemaron mi nido, más de una vez. Me siento muy interpelada por el cuento, porque me hizo recordar todas las pérdidas que hemos tenido en la familia, que después de eso ya nada fue igual. Ya nada ha sido igual y por eso estamos haciendo esfuerzos también, para poder tejer un nido para la paz” (IMU2).

“[El cuento] me llegó mucho [llanto]. Trabajo en un jardín de niños y tenemos niños muy pegados, niños que creo que necesitan de un nido” (EMU6).

Los tapices resultantes son diseños en general sencillos y muy coloridos, considerando la consigna de hacer algo que pueda verse bien desde lejos, ya que es una pequeña parte de una obra de gran escala. En los tapices tejidos en los primeros talleres, cada participante hizo un diseño propio y luego se llenaron los huecos con color. En los siguientes, se les pidió a los grupos acordar colectivamente un diseño antes de iniciar el trabajo y se aprecia un trabajo más colaborativo. Esos tapices representan: un bosque montañoso, una noche estrellada, un paisaje marino, un gran corazón rodeado de flores, un arcoíris y un rostro de mujer con una mariposa. Las y los participantes expresaron lo que les hace sentir su tejido, por ejemplo:

“Yo veía cómo el tapiz, cómo va de lo oscuro a la luz, creo que eso ayuda a tranquilizarse, a dar paz” (EMU6).

Creamos espacios de cuidado colectivo y diálogo que contribuyen al sentido de seguridad y confianza en las personas al momento de narrar y tejer sus experiencias en torno a la violencia vivida en el pasado, a los efectos psicosociales que aún en el presente impactan sus vidas, y a aquellos recursos y posibilidades infinitas de construir futuros deseables. En dicho espacio, el intercambio no sólo ocurre desde una narrativa en voz alta, también recurrimos a la narrativa textil como una práctica comunitaria que atraviesa el cuerpo, ya que es un lenguaje artístico contracultural de resistencia y liberación que abre escenarios de enunciación por la defensa/cuidado de la vida de forma pacífica hacia una vida libre de violencia.

El tejido y otras prácticas asociadas forman parte de una experiencia ancestral, convertida en oficio, en la que se funden la observación, el tacto y la manipulación de distintos materiales, con el fin de simbolizar lo vivido, mientras se consolida un espacio de comprensión y reinterpretación de los eventos, las emociones, las ideas y, por lo tanto, de las subjetividades mismas (Huss, Sarid y Cwikel, 2010).

De acuerdo con Arias-López (2017), el tejido se ha posicionado como una metáfora permanente en la historia del pensamiento, conectando lo íntimo con lo público, trazando un camino que surge en el hogar y traspasa las fronteras y geografías. Tejemos, así, con telas e hilos de justicia, dignidad y resistencia que envuelven nuestras vidas y contienen nuestra memoria colectiva. La narrativa textil como acción política ha permitido tejer un puente entre lo privado y lo público, ya que la narración de historias vividas en el ámbito privado construye a su vez un sentido de lo público, al momento de ser narradas dejan de ser ocultas y comienza a incidir en una visión distinta del mundo, mediante la construcción de una diversidad de compromisos. De esta manera, cada taller se conformó como una especie de ágora (Bauman, 2002), en la que pasar de lo privado a lo público hizo posible un ejercicio de política deliberativa (Habermas, 1998) en el que cada participante expuso su posición en torno a un tema que trastoca la existencia de cada ciudadano(a) e impacta en sus vidas.

Mediante el tejido del nido se busca que los y las participantes reconozcan, nombren y visibilicen las secuelas del trauma en sus vidas y en su comunidad. También se busca preparar la agencia colectiva mediante la construcción de compromisos encaminados hacia futuros deseados. Un nido para la paz es una narrativa textil en la que se articulan entre sí la narrativa, la sensibilidad, lo político, el tejido, la resiliencia, la imagen y la experiencia situada.

#### **Niveles 3 y 4: reconocimiento, resiliencia, transformación de sí y compromiso**

La sensibilización y la toma de conciencia provocadas por la mediación del arte y el estímulo a la narración provocan actitudes asociadas a diversas formas de reconocimiento del otro. Para organizar las expresiones de las y los participantes, nos basamos en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2010), que nos permitió agrupar y articular las diversas categorías. Se consideraron relaciones de reconocimiento y actitudes en tres ámbitos: el personal, el social y el jurídico (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Relaciones de reconocimiento y actitudes como compromisos

Ámbitos	Reconocimiento	Actitudes	Autorreconocimiento
Personal	Amor/amistad (15)	Confianza/cuidado (2)	Autoconfianza (11)
Social	Solidaridad/cooperación /comunicación (26)	Empatía/estima (28)	Autoestima (4) y transformación de sí (13)
Jurídico	Inclusión (2)	Respeto/tolerancia (14)	Autorrespeto (1)

Fuente: clasificación con base en Honneth (2010) con adaptaciones.

Desde luego, los contenidos de las categorías no son los que propone Honneth (2010), porque derivan de los compromisos que las y los participantes hicieron para contribuir a romper el círculo de la violencia en su entorno inmediato. En la Tabla 4 brindamos algunos ejemplos de cada una de las categorías señaladas.

**Tabla 4.** Categorías de las relaciones de reconocimiento y actitudes asociadas

Reconocimiento del otro(a)	Actitudes asociadas
<p><b>Amor amistad</b>                      "Abrazos sinceros... curan el alma" (U5).                      "Disminuir autoritarismo, cooperar en amor" (U6).                      "Me comprometo a ser amable conmigo y con todos a los que encuentre en los espacios que habite" (U2).                      "Cuidar a los demás con respeto y honestidad" (U3).</p>	<p><b>Confianza/cuidado</b>                      "He aprendido a alegrarme por los triunfos de los demás, entonces eso me pone muy cómoda y me hace entrar en confianza con esa persona" (U5).                      "[Me comprometo a] ser una persona en quien puedan depositar su confianza, con quien se sientan seguros" (U3).</p>
<p><b>Solidaridad/cooperación /comunicación</b>                      "Me comprometo a ayudar y apoyar a quien esté pasando por algo difícil" (U2).                      "Me comprometo a ayudar a los demás, ser más comprensivo con los demás y con los que me rodean" (U4).                      "[Procuero] solidaridad" (U1).</p>	<p><b>Empatía/estima</b>                      "No invalidar problemas y emociones de personas a mi alrededor" (U5).                      "Me comprometo a pensar más las cosas antes de hablar para no herir a los demás" (U4).                      "Ser más paciente con otros y conmigo misma" (U2).</p>
<p><b>Inclusión</b>                      "[Procuero] inclusión" (U3).                      "Aprender a perdonar" (U2).</p>	<p><b>Respeto/tolerancia</b>                      "Me comprometo a tratar a los demás con más respeto" (U2)                      "Yo no puedo responder con violencia; yo solamente le voy a responder [al otro] de manera amable y a decirle 'respeto también tu punto de vista, pero respeta mi forma de vida'" (U3).                      "Ser tolerante" (U1).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los registros obtenidos en los talleres.

Uno de los principales efectos de la toma de conciencia, la narración y la expresión artística es la transformación de sí bajo diversas formas. En la Tabla 5 presentamos algunos ejemplos de los compromisos:

**Tabla 5.** Compromisos de autorreconocimiento

Autoconfianza (11)	Autoestima (4)	Autorrespeto (1)
<p>"Cuidarme primero, después a los demás" (U1).                      "Crear en mí" (U2).                      "Tener confianza, creer en mí una vez más" (U5)</p>	<p>"Querermé y valorarme a mí misma" (U3).                      "Ser más paciente con otros y conmigo misma" (U2).                      "Me comprometo a ser amable conmigo" (U2).</p>	<p>"No quiero que me respetes, yo me respeto. No quiero que me ames, yo me amo" (EHU5).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los registros de observación.

Es claro que el ejercicio realizado no tiene la pretensión de generar la agencia necesaria para el cambio social, sino generar la promesa que puede impulsar esa agencia. Esto tiene como base dos condiciones: la transformación de sí (13), que demanda de la fuerza que brindan la paz interior y los recursos de apoyo (76) con los que cuenta cada persona, y el sentido de responsabilidad (18), que asume con respecto al presente, al pasado y al futuro. Los siguientes fragmentos revelan la conciencia de la necesidad de transformación de sí.

"Que en su momento a mí me da mucha paz levantarme en la mañana y decir estoy sana, no me duele nada, ¿y qué estoy haciendo?, ¿qué acción, qué estoy trabajando para seguir manteniendo ese estado?" (EMU6).

"Creo que todas estas mujeres no han sanado, porque cuando sanas, conviertes ese dolor en algo positivo" (DMU1).

“No siempre va a ser así, a veces vas a estar solo también y tienes que aprender, es difícil, tienes que aprender a ayudarte a ti mismo” (EHU3).

“Es parte de cada persona aprender a controlarse, a controlar esa emoción y que no te gane, porque parte de la violencia es que va la emoción del enojo, entonces, esa parte de OK me voy a tranquilizar, controlar esa emoción” (EMU4).

Con esa intención expresaron un doble compromiso: por una parte, asumir la responsabilidad que a cada uno(a) toca en esa ruptura del círculo y, por otra, la transformación de sí que se manifiesta en la propia resiliencia y en la disposición de ayudar a otros(as) a adquirirla. En la base de este doble compromiso están las diversas formas de reconocimiento ético y las actitudes y convicciones que las acompañan.

## Conclusiones

El análisis puso de manifiesto que el arte, acompañado de un proceso de sensibilización, juega un papel relevante en el proceso educativo en el que quienes participan reconocen la violencia que sufren y la que ejercen, y asumen compromisos para contribuir a romper el círculo de violencia, mediante la transformación de sí y de algunas prácticas. A continuación se exponen algunos supuestos que derivan del análisis. Aun cuando no se trata de hipótesis en sentido estricto, dan pauta a estrategias de intervención y son oportunidades para posteriores trabajos de investigación con miras a corroborar o falsar esos enunciados planteados de manera hipotética.

El primero de esos supuestos es el siguiente: la narración favorece la reflexión y transformación de sí, en la medida en que en ella se articulan presente, pasado y futuro del sujeto. Esta articulación es la base no sólo del reconocimiento de sí, sino también de la asunción de responsabilidad, siempre que se entienda esta como una toma de posición que se hace en el presente, con base en los aportes de la memoria y con miras a lo que el futuro muestra como predecible, previsible o simplemente deseable.

Un segundo supuesto es el siguiente: la narración, el diálogo, los ejercicios de empatía y la expresión artística son condiciones que hacen posible el puente entre lo privado y lo público. Desde esta perspectiva, la transformación de sí coloca al sujeto como un potencial agente ético y también político. Cada taller, con todos los elementos que conjuntó, constituyó una especie de ágora en la que la deliberación sobre asuntos públicos que atañen a la vida privada se realizó fuera de los circuitos del sistema político, instaurando nuevas posibilidades de reflexión y debate.

Un tercer supuesto es quizás el más abarcador e importante: todo tipo de violencia incluye la violencia psicológica, por lo que una forma de romper el círculo de la violencia consiste en transformar las prácticas cotidianas para superar la violencia psicológica. Aunque las y los participantes en los talleres reconocieron que hay formas de violencia que rebasan las posibilidades de acción de las y los ciudadanos, también se percataron de que la violencia psicológica puede y debe ser erradicada mediante la realización de nuevas prácticas (más empáticas, más respetuosas, más amistosas) que conllevan también cambios en relación con el sí mismo, conducen a un mejor autoconcepto y elevan la autoestima. Si la violencia genera violencia, una forma de contribuir a romper el

círculo de la violencia consiste en realizar nuevas prácticas que brinden un marco de paz a la vida cotidiana y constituyan elementos de apoyo para quienes son víctimas de violencia.

En los talleres quedó claro que las acciones de cada persona en este cambio no eximen a las instancias del Estado de realizar su función para combatir la violencia. En todo caso, se reveló como algo necesario que la transformación de sí y de las prácticas, con la responsabilidad que conlleva, es un elemento necesario para generar un entorno pacífico.

## Bibliografía

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Baile, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, XXVI(57), 9-18. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173917/Artivismo\\_esp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173917/Artivismo_esp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arias-López, B. E. (2017). Entre-tejidos y redes. Recursos estratégicos de cuidado de la vida y promoción de la salud mental en contextos de sufrimiento social. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (23), 51-72. <http://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4586>
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política* (Trad. M. Rosenberg). Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bisquerra, R., Buxarrais, R., Martínez, M. y Tey, A. (2021). Fundamentos emocionales de la educación moral: aplicaciones para la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 71-100. <https://rieib.iberio.mx/index.php/rieib/article/view/13>
- Blázquez Alonso, M., Moreno Manso, J. M. y García-Baamonde M. (2010). Revisión teórica del maltrato psicológico en la violencia conyugal. *Psicología y Salud*, 20(1), 65-75. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/download/618/1074>
- Catalá, E. y Perales, M.J. (2017). El giro socioeducativo en las prácticas culturales. El proyecto de Mediación Artística Nau Social. *Revista de Educación Social*, 24, 825-833. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1014.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (México) (01/02/2007). *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAM\\_VLV.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAM_VLV.pdf)
- Fernández-Rodrigo, L. y Gutiérrez-Ujaque, D. (2022). Promoción de la resiliencia y educación artística en centros de máxima complejidad: vínculos y orientaciones desde la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 237-246. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73990>
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de la teoría del discurso* (Trad. M. Jiménez Redondo). Trotta.
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance* (Trad. P. Rush). Cerf.
- Huss, E., Sarid, O. y Cwikel, J. (2010). Using art as self-regulating tool in a war situation: a model for social workers. *Health and Social Work*, 35(3), 201-209. <https://doi.org/10.1093/hsw/35.3.201>

- Lobo, T. (2022). *Un rayo en mi nido*. <http://www.laventanainfinita.org/un-rayo-en-mi-nido.html>
- Lobo, T. y Yurén, T. (2021). La Ventana Infinita. Método de educación no formal, resiliencia y participación comunitaria. *De Prácticas y Discursos* 10(15). <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.10154828>.
- Macaya, A. y Valero, E. (2022). Arte participativo, comunidad y educación para el compromiso social. El proyecto retrato de un colectivo vulnerable. *ArtsEduca*, (31), 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8467012>
- Mesías, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, XXVI(57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://rieib.iberio.mx/index.php/rieieb/article/view/43>
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52)2, 1-9. <https://rieoci.org/historico/expe/3422Moreno.pdf>
- Mundet-Bolós, A. y Fuentes-Peláez, N. (2017). Emocion'AR-T: Una propuesta educativa de promoción de la resiliencia a través del arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, (12), 9-23. <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.57559>
- Palacios Rodríguez, O. A. (2022). La Teoría Fundamentada: Origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, (22), 47-70. <https://doi.org/10.55555/IS.22.33>
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (Trad. Agustín Neira; 2. ed. en español). Siglo XXI.
- Saura Pérez, A. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, 31(6), 765-789. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20764>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taverniers, K. (2012). *Abuso emocional en la pareja. Construcciones y deconstrucciones de género*. Editorial Biblos. Epub. <https://diariofemenino.com.ar/df/wp-content/uploads/2020/06/Abuso-emocional-en-la-pareja.pdf>
- White, M. (2016). *El trabajo con personas que sufren las consecuencias de trauma múltiple: Una perspectiva narrativa*. Taos Institute. Chagrin Falls.
- Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score*. Viking Penguin.
- Vives Varela, T. y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la Teoría Fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. Epub, 21 de febrero de 2022. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Zárate-Moedano, R., Martínez Cabrera, N. y Braojos, R. (2022). Creación audiovisual comunitaria y construcción de paz duradera en México. *ArtsEduca*, (32), 121-133. <https://artseduca.com/wp-content/uploads/2023/06/6194.pdf>

## Notas

- [1] Recibido 12 de octubre de 2023. Aceptado 22 de diciembre de 2023.

La investigación se realizó gracias al apoyo de Conahcyt (México), mediante una beca correspondiente a la Convocatoria 2022(1) Estancias Posdoctorales por México – Académica (CVU: 502831). Se agradece también el apoyo de las universidades que, respondiendo a la solicitud de La Ventana Infinita, A.C., brindaron el espacio para realizar los talleres. Sus nombres se omiten para mantener la confidencialidad de los participantes.

- [2] Pintora, directora de La Ventana Infinita, A. C. Contacto: trsalobo@gmail.com.
- [3] Doctora en Educación, investigadora en estancia postdoctoral en el CIIDU-UAEM. Contacto: grodroa@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6277-6758>
- [4] Artista plástica, responsable de Fortalecimiento institucional en La Ventana Infinita. Contacto: rioferre@gmail.com.
- [5] Doctora en Filosofía, profesora investigadora de tiempo completo en el CIIDU-UAEM. Contacto: yurent@uaem.mx, <http://orcid.org/0000-0002-5905-7146>