UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Violencias en la educación superior en danza: un estudio exploratorio

T E S I S

Que para obtener el grado de
Maestra en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior

P r e s e n t a

Lic. Mariana Mejía Velázquez

Directora de tesis

Dra. Aurea Rojas Mendoza

Cuernavaca, Morelos. Junio, 2025

“Considero la educación en danza como una responsabilidad de formación en la que la mayor importancia debe otorgarse siempre al ser humano en toda su corporalidad”.

Mary Wigman

Agradecimientos

A la UAEM por ser mi casa de estudios todos estos años,
Al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario, por todos los aprendizajes y por brindarme la posibilidad de obtener este grado académico,
A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación por haber hecho posible esta investigación,
A la Dra. Aurea Rojas, que me dirigió generosamente durante gran parte del proceso,
A las doctoras Alejandra Montes de Oca O'Reilly, Cony Brunhilde Saenger Pedrero y Adriana Gutiérrez Díaz, por sus lecturas constantes, sus observaciones y su intención de verme crecer académicamente.
A la Mtra. Flor Angélica Bautista Bahena y a la Mtra. Mayra Isabel Espada Flores por su lectura y participación en la comisión revisora de esta tesis,
A mis compañeras(os): Liz, Ivonne, Víctor Urióstegui y Víctor Peñaloza, por acompañarnos e inspirarnos a lo largo del posgrado.
A mi familia: Mi mamá y mi hermana, a Roger, por su apoyo incondicional,
A mis fieles compañeros, Frida, Toby y Macario, por su amor incondicional y su alegre compañía en las noches de estudio. A Bella, que siempre vivirá en mi corazón y especialmente a Cheeto mi querido amigo que dejó huella en mi corazón, sin ustedes no hubiera encontrado las fuerzas para la vida.
A mis queridas amigas Sam, Lis y Ana, con quienes compartí el deseo de movernos.

Para todas aquellas personas
que han sentido que no son dignas de ejercer su derecho
a la educación y al arte.

índice

Introducción..... 7

Capítulo 1. Contextualización de la danza en la educación en México. 10

1.1 La danza en Occidente 10

1.1.1 La danza en la Nueva España y en la educación del México independiente. 19

1.2 El capitalismo en un cuerpo que danza 23

1.3 La formación en danza: una posibilidad de aminorar la violencia en la educación superior. 28

1.4 Un panorama de la danza en la educación superior mexicana 33

Reflexiones del capítulo 38

Capítulo 2: Violencias, educación superior y danza. Un estado de la cuestión. 41

2.1 Violencia psicológica, simbólica y epistémica en espacios educativos. 42

2.2 Manifestaciones y efectos de la violencia de género en educación superior. 46

2.2.1 Diseño curricular y apertura epistemológica: una vía para aminorar la violencia en las IES. 50

2.2.2 Prácticas institucionales para afrontar la violencia en razón de género. 52

2.3 Formación dancística y violencias en educación superior. 56

2.3.1 Otras formas de pensar la formación en danza. 59

Reflexiones del capítulo 63

2.3 Preguntas y objetivos de investigación 66

Capítulo 3. Avances, retos y desafíos de política para construir espacios artísticos libres de violencia en la educación superior. 68

3.1 Políticas internacionales para una educación libre de violencia..... 68

3.2 Políticas nacionales para una educación libre de violencia 74

3.3 Danza y no violencia en la política cultural internacional. 80

3.4 Política cultural nacional como posibilidad para hacer frente a las violencias en el arte..... 83

Reflexiones del capítulo 87

Capítulo 4. Referentes teóricos y problemática..... 88

4.1. Herramientas teóricas para comprender la violencia. 88

4.1.1 El triángulo de la violencia de Galtung 89
4.1.2 Topología de la violencia de Byung-Chul Han 93
4.1.3 Violencia simbólica y danza. 96
4.2 Teorías críticas de la educación..... 102
4.2.1 La educación problematizadora como vía para cuestionar la realidad..... 102
4.2.2 La educación como práctica de resistencia y transformación. 103
4.3 Teorías sobre el cuerpo como construcción histórica y territorio político. 108
4.3.1 El cuerpo disciplinado 109
4.3.2 El cuerpo como territorio político..... 111
Capítulo V. Herramientas metodológicas..... 116
5.1 Fase uno. Revisión de la literatura: violencia y educación en danza. 116
5.1.1 Contextualización histórica de la danza en la educación superior en México. . 119
5.2 Fase dos. Construcción de la unidad de análisis 120
5.2.1 Exploración de planes de estudio 121
5.2.2 Exploración de políticas nacionales e internacionales. 122
5.2.3 La problemática de estudio. 122
Conclusiones..... 124

Introducción

Mi acercamiento a la danza ocurrió a los 21 años, cuando cursaba la universidad y tuve la oportunidad de presenciar una función de danza contemporánea en el marco de un festival. La combinación de movimientos, ritmos y narrativas en los que las/os bailarinas/es estaban inmersos despertó en mí una sensación de libertad y una necesidad artística difícil de expresar con palabras. Este impacto inicial me llevó a inscribirme en una escuela de artes, donde exploré diversas disciplinas hasta encontrar en el taller de danza contemporánea para principiantes un espacio que transformaría profundamente mi relación con el cuerpo y el movimiento.

A medida que mi pasión por la danza se intensificaba, comencé a concebirla como un eje fundamental de mi vida. Este interés me llevó a involucrarme en diversos espacios formativos, como conferencias, talleres, seminarios y presentaciones escénicas, además de cursar un programa propedéutico y, posteriormente, ingresar a una licenciatura en danza. Durante esta trayectoria, fui testigo de cómo la formación dancística forjaba en mis compañeras/os y en mí una disciplina rigurosa, una búsqueda constante de excelencia y una seguridad escénica que trascendía el ámbito artístico. No obstante, también observé otras dinámicas menos visibilizadas, como el agotamiento extremo, la competencia desmedida, la hostilidad, los trastornos de la conducta alimentaria, las adicciones, el abuso y el acoso.

En mi generación, de aproximadamente 80 aspirantes que adicionamos, solo 20 fuimos aceptados. Para el tercer semestre, quedábamos siete estudiantes, y según información personal obtenida posteriormente, únicamente tres lograron graduarse. A pesar de la evidente reducción en la matrícula, en aquel momento no contaba con una perspectiva crítica que me permitiera interpretar esta situación como un posible indicador de problemáticas estructurales dentro de la formación en danza. La narrativa predominante, promovida por docentes y bailarinas/es experimentados, sostenía que la danza no es para todos y que no todas las personas pueden soportar sus exigencias. Esta idea, lejos de invitar a la reflexión, generaba en nosotras/os una necesidad imperante de demostrar fortaleza, lo que contribuyó a la normalización de dinámicas competitivas y a la desatención de nuestras propias corporalidades y emociones en pos

de alcanzar un ideal técnico y estético.

Con el tiempo, comencé a cuestionar las experiencias vividas. Frases aparentemente inofensivas, como las de un maestro que al pasar junto a nosotras comentaba: "Cómete otro tamalito" mientras señalaba nuestros cuerpos, o la de una maestra de ballet que, después de ignorar por semanas a una alumna, le expresó: "Debes entender que hay cuerpos que están hechos para la danza y el tuyo nunca será uno de ellos", dejaron de ser anécdotas aisladas para convertirse en evidencias de una estructura que perpetuaba discursos y prácticas violentas. Asimismo, la respuesta de otra docente ante la petición de un grupo de alumnas para asistir a una marcha contra la violencia del Estado –"Una bailarina baila, no anda metida en otras cosas"– me otorgó indicios de una posible desconexión entre la formación dancística y las realidades sociales y políticas que afectaban a la comunidad estudiantil.

El impacto de estas experiencias se tornó ineludible cuando desarrollé un cuadro depresivo que me impedía continuar con la misma intensidad en mis estudios. En ese momento, enfrenté la realidad de que la danza, bajo esas condiciones, no era sostenible para todas las personas y que priorizar mi salud mental requería distanciarme de un espacio que, aunque había sido central en mi identidad, también se había convertido en un entorno hostil.

La observación y la reflexión posterior sobre estas vivencias resultaron fundamentales para el planteamiento de este estudio. Como señala Stake (1998), la comprensión significativa de un fenómeno exige sensibilidad y escepticismo, lo que implica analizar no solo las experiencias personales, sino también las condiciones estructurales que las posibilitan. A partir de esta premisa, esta investigación no busca justificar las prácticas violentas en la formación dancística, sino visibilizarlas, nombrarlas y comprenderlas para contribuir a su erradicación dentro de la comunidad dancística.

La danza, a lo largo de la historia, ha sido objeto de estudio en diversos ámbitos, incluyendo el clínico (Valverde Guijarro y Flórez García, 2012), terapéutico (Córdoba Arévalo y Vallejo Samudio, 2013), social (Mallarino, 2008; Rábago, 2012) y educativo (García, Pérez y Calvo, 2011; Quintana Arias, 2019), lo que demuestra su carácter polisémico y plurifuncional. Sin embargo, el presente estudio responde a la necesidad de cuestionar los espacios de formación en danza escénica para identificar las condiciones

que permiten u obstaculizan la manifestación de la violencia en la educación superior dancística.

Este documento está estructurado en cinco capítulos. En el primero contextualizamos históricamente la entrada de la danza a la educación superior en México, cómo se vincula con fenómenos sociohistóricos y mostramos los resultados de un ejercicio exploratorio sobre algunos elementos de planes de estudio.

En el segundo capítulo presentamos los resultados de la revisión de la literatura donde se pueden identificar los principales abordajes de la violencia, entre los años 2007 y 2024, en la educación superior y en la formación dancística. En un tercer capítulo se exploran los lineamientos políticos nacionales e internacionales sobre una educación y cultura libres de violencia.

En el capítulo cuarto, articulamos algunas propuestas teóricas sobre el concepto de violencia en distintas disciplinas que son útiles para comprender el cuerpo en la danza y la violencia en la educación superior desde su complejidad y multidimensionalidad. En el capítulo quinto exponemos los procedimientos metodológicos empleados para la elaboración de esta investigación, especificamos el tipo de investigación y las fases del proceso de construcción de los capítulos. Finalmente, presentamos las conclusiones del estudio, donde exponemos los supuestos identificados en función de los objetivos de investigación.

Capítulo 1. Contextualización de la danza en la educación en México.

Presentación del capítulo

Este capítulo tiene como propósito ofrecer un marco contextual que permita vislumbrar un panorama sobre cómo se ha configurado la danza escénica en el ámbito educativo en México. A través de un recorrido histórico, se exploran las raíces occidentales de la danza, así como los procesos sociales que han influido en su enseñanza y legitimación en el nivel superior. La intención es situar el campo de la formación dancística dentro de una trama sociocultural más amplia, identificando las narrativas, tensiones y continuidades que lo atraviesan.

1.1 La danza en Occidente

En este apartado se caracteriza a la danza escénica desde Occidente[1] en tiempos del renacimiento, de la modernidad y de la posmodernidad, también se describen algunas perspectivas teóricas en torno a la danza clásica, contemporánea y folklórica, con la intención de dar cuenta cómo a través de la danza se construyen, expresan y reproducen formas de pensamiento mediante el uso de movimientos artísticos corporales.

Para autores como Andreella (1994) la danza escénica está relacionada con las transformaciones sociales y cómo éstas se pueden representar y expresar a través del cuerpo. En particular, afirma el autor, durante el paso de la Edad Media a la Edad Moderna la danza se encontraba en la dicotomía: mente/cuerpo, que provenía del cristianismo y del racionalismo europeo del siglo XVI. Entre los siglos XV y XVII en la Europa cristiana, el cuerpo pasa de ser un instrumento de la ritualidad cotidiana a ser un

[1] En esta investigación, abordamos la danza escénica occidental, que a voz de Escudero (2013) es "aquella que se construye con una pretensión u objetivo artístico" (p. 8); por su parte Tortajada (2001) la refiere como "aquella que tiene vocación artística e implica una formación académica y disciplinaria" (p.15) en dos principales técnicas, la danza clásica y contemporánea.
Con base en lo anterior, cuando hablamos de *Occidente* no solo nos referimos a un lugar geográfico específico, sino también a una forma de pensamiento y de organización del mundo, que al mismo tiempo está relacionada con una construcción histórica, cultural, política y epistemológica.

instrumento disciplinador del alma, se pasa de la representación de un cuerpo que expresa, en movimientos, su relación con el mundo a un cuerpo pasivo y contemplativo, que medita y emite plegarias.

> El trabajo de la cultura eclesiástica sobre la danza es ante todo un trabajo sobre el cuerpo, para cerrar sus agujeros orgánicos y semánticos, cortarle las protuberancias, construir a su alrededor un espacio controlado del que no es lícito ni posible salir (Andreella, 1994, p. 26).

Este tratamiento de lo sagrado sobre el cuerpo dice el autor, permitió que paulatinamente la danza ocupara un lugar entre los nobles y posteriormente en los espacios educativos, por la potencia adquirida en la sociedad renacentista. Sin embargo, la trayectoria de la danza hacia un estatus de arte también la descolocó del prisma simbólico de las culturas primitivas: actividades como rezar, trabajar y danzar permitían interpretar los fenómenos naturales y colectivos a significados culturales. Ahora la historia de la danza es primordialmente la historia de cómo se convirtió la danza en arte (Andreella, 1994).

Ya en la sociedad cortesana, la danza es revestida por el sentido estético que le permitió distinguir a las élites de lo popular, para ello, dice Andreella (1994) la figura profesional del maestro de baile adquirió un papel relevante, donde la imposición de rígidas reglas al danzador y la codificación de movimientos fueron importantes para la percepción de la danza como arte y para “recomponer en gestos agradables y comprensibles el movimiento espontáneo, instintivo, del baile que pertenece al vulgo” (p. 74).

A finales del siglo XVII y durante el XVIII, la danza abandona el salón cortesano y se traslada al escenario. Lo que comenzó como un ritual aristocrático pasó a convertirse en una disciplina artística formal, institucionalizada y codificada, para más tarde, ser enseñada en conservatorios. Se comienza a practicar el ballet que posteriormente conoceremos como danza clásica y distinguida, en gran medida, por la precisión empleada en los movimientos del cuerpo, en los temas fantasiosos de las coreografías y en un lenguaje estructurado. Aguilar (2012) la señala como ballet académico, en él

prevalece la perfección del cuerpo y el virtuosismo; por su parte, Gastón (1998) dice que fue “un intento de manifestación racional de la motivación universal de bailar” (p.155) y a su vez como un laboratorio para los interesados en investigar fenómenos poco explorados como “la envidia, la competitividad, la actividad prosocial, la percepción social, la atracción, la amistad, incluso el orgullo y la vergüenza” (p. 158). La danza, como manifestación artística, de acuerdo con Gastón (1998) puede ser investigada en los siguientes ejemplos[2]:

1) La interrelación entre cooperación y competición;
2) la no separación de los competidores, pues comparten mucho tiempo y espacio;
3) las valoraciones, evaluaciones y exámenes permanentes;
4) las experiencias personales satisfactorias vinculadas de manera limitada a la danza;
5) la endogamia;
6) la exigencia de precocidad en la formación;
7) las exigencias en la formación técnica y mantenimiento de la forma física y artística.

Esto último, según Gastón (1998), dificulta que las/os bailarinas/es se formen como expertos académicos o en ser críticos de la danza, de ahí que él considere que su carrera profesional es corta. El abordaje de este autor es de carácter sociológico y está enmarcado en el estudio de los factores de la danza clásica y cómo éstos se relacionan con quién la crea, produce, interpreta y contempla; por ejemplo, desde su perspectiva, durante varios años en Roma y Atenas, hubo muchos repertorios que prohibían bailes específicos o incluso a ser bailados por mujeres, esto llevó al autor a pensar que, fenómenos de este tipo pueden comprenderse desde los avatares del poder político, que empezó a ser distinto cuando fue posible “hablar de una dominación basada en acuerdos racionales entre personas, que no aparecería hasta la llegada de ciertos progresos del

[2] Gastón (1998, pp. 158 y 159) describe ampliamente los ejemplos de posibles vías de investigación, sin embargo, para fines de nuestro trabajo solamente nos servimos nombrarlos.

constitucionalismo" (Gastón, 1998, p.169) y que posteriormente en el siglo XVII, llevó a la consolidación del profesionalismo de la danza a partir del progreso del constitucionalismo (de acuerdo con Weber) y del registro de los sistemas de notación para posibilitar la formación actual de bailarinas/os (Gastón, 1998).

Aunada a la perspectiva de Gastón (1998) está la de Cadús (2019) quien analizó la danza en la narrativa dominante de la historia de las danzas argentinas, esta autora, diferencia entre Danza -con mayúsculas- y danza -con minúsculas-, la primera refiere a "las técnicas y estéticas provenientes de Europa o Estados Unidos, asumiéndolas como universales" (p.146) y la segunda se relaciona con la danza escénica, moderna, contemporánea y clásica. Esta distinción implica una postura eurocéntrica y universalista que, al ser retomada por políticas estatales Cadús (2019) expone que se silencian prácticas y se benefician "proyecto[s] que representa[n] intereses específicos de dominación de un sector con aspiraciones universalistas y europeizadas, caracterizado por la elite" (p.147).

Aunado a los planteamientos de Gastón (1998) y Cadús (2019) -sobre dominación y poder político-, se suman las perspectivas de Romero (2015) en torno al arte y al folclor junto a la mirada de Delgado (2022) respecto a las omisiones de la danza en la historia y la filosofía. Para Romero (2015) el arte como concepto representa un problema, pues es occidental y está cargado de cultura e ideología, es "un modo dominador para relacionarse con el mundo […] una idea de verdad en que la noción de arte fue un componente importante para la dominación" (p. 17). El arte, nombra, califica, juzga y clasifica prácticas de danza bajo una forma de verdad, este proceso implica el vaciamiento epistémico de procesos y prácticas celebratorias regionales con modos de producción de conocimiento particulares (Romero, 2015). La dominación y el control político, Romero (2015) los aborda desde el arte ligado a la danza folclórica, bajo nociones como folclor, manifestaciones populares, patrimonio intangible y otras realizadas por voceros institucionales y especialistas; desde nuestra perspectiva, coincidimos que esto refleja un sentido colonial de algunas prácticas, oculta su potencia política y limita las posibilidades de descolonización.

Romero (2015) también señala diferencias entre la danza escénica como arte y la danza folclórica como experiencia festiva, en ésta última, a diferencia de la danza en occidente, “las prácticas europeas aparecen como las más evolucionadas y, las otras, en proceso de evolución” (p. 18). Concebir si es arte o no, parte de modos de relacionarse con la realidad, si se privilegia la razón moderna o colonial, que parte del “ego cogito (yo pienso) que surge gracias al *ego conquiro* (yo conquisto)” (p.20), el arte es una forma de pensamiento coincidente con la dominación y herencia colonial “el blanco es su color racial, el masculino su género, Europa su lugar y la modernidad/colonialidad su proyecto (Romero, 2015, p. 20)”.

En lo que respecta a América Latina y particularmente en nuestro país, la danza con intención descolonizadora es escasamente reflexionada, Delgado Ramírez (2022) reconoce que existen omisiones y negaciones en la historia de la danza, además de silenciar el papel de los valores femeninos en las *conversaciones patriarcales*[3], a partir de su lenguaje dicotómico se jerarquizan las connotaciones de lo masculino y lo femenino. La danza se asocia a la cultura, a *lo interior* y “[...] y desde la perspectiva androcéntrica, nadie quiere verse identificado con la debilidad, la intuición, la ternura, el amor, con lo femenino, pues esas características son *repulsivas* e *improductivas”* (Delgado Ramírez, 2022, p.46). Desde esta mirada, la danza también está alejada de la filosofía, donde hay pocos elementos relacionados con lo femenino, lo corporal y lo sensible “el filósofo no se mueve y el bailarín no sabe pensar” (Delgado Ramírez, 2022, p. 48), el problema está en separar lo físico de lo mental, el bailarín y el filósofo tienen una visión incompleta de su disciplina.

Hasta este momento, hemos dado cuenta de algunas situaciones que dieron paso a la conformación de la danza y del arte, así mismo, se puede ver que, algunos espacios para la práctica, la investigación, la educación de artes o la danza escénica guardan estrecha relación con postulados de los centros del poder hegemónico e incluso con connotaciones políticas. Ahora bien, nos parece importante también, comprender el

[3] Es “una red cerrada de conversaciones, que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos, la justificación racional del control y de la dominación de los otros, a través de la apropiación de la verdad” (Maturana, 2003 en Delgado Ramírez, 2022, p. 45).

surgimiento de la danza moderna, posmoderna y contemporánea desde el reconocimiento histórico y epistemológico, situando la trayectoria de estas formas dancísticas dentro de los marcos de las lógicas de modernidad y posmodernidad colonial que ha organizado el pensamiento occidental.

El paso de la modernidad a la posmodernidad tocó a varias disciplinas, de manera particular, Díaz (1999) señala que en el arte hubo rupturas que hicieron complejo actualizar y recrear el pasado; se pasó del gran relato a los relatos breves con ironía y menos pulcritud, se difuminaron las fronteras entre los distintos géneros en la literatura, se exploró la pérdida de límites entre la obra y el entorno, desplazando los elementos tradicionales. Desde nuestra perspectiva, la danza no solo experimentó una evolución en términos estéticos, sino también paso por una serie de tensiones entre la regulación y la libertad de movimiento donde comenzaban a surgir interrogantes: ¿qué cuerpos pueden moverse? ¿cómo se mueven los cuerpos? ¿para quién/es se mueven los cuerpos?

Dicho tránsito entre la modernidad y la posmodernidad constituye un momento determinante en la historia de la danza. A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, Estados Unidos comenzó a ser el nuevo foco cultural y artístico, con un gran impulso de los medios de comunicación, además su estabilidad industrial influyó en que las actividades artísticas moldearan la danza moderna, como una búsqueda para liberar al cuerpo de las rigideces del ballet, promoviendo una expresión más auténtica, emocional, con contacto entre bailarines y el uso espacios no convencionales (Urtiaga de Vivar, 2017). En América Latina, la danza moderna se desarrolló de manera tardía y bajo las técnicas más reconocidas de Norteamérica y Alemania por ello, no es extraño el planteamiento de Aguilar (2012): “así como la modernidad tiene sus núcleos operativos en instituciones, la danza necesitará estas instituciones escolarizantes para educar sus sensibilidades acordes con los postulados emitidos por las metrópolis” (p.16), estas instituciones serán concebidas como centros de poder y Latinoamérica tuvo una dependencia de sus discursos, sobre todo, en la llamada época posmoderna, que coinciden con los principios de la lógica cultural capitalista caracterizada por la

obsolescencia inmediata, la caducidad instantánea y el consumo innecesario (Aguilar, 2012).

A pesar de que Harvey (1990) señala que no hay un consenso respecto a lo que se entiende por posmoderno, sí afirma que la posmodernidad es una tendencia de pensamiento, una estética cultural que surge de "la crisálida de lo antimoderno" (p.17) conformada a finales de 1960. Aunque la posmodernidad —con sus rupturas, fragmentaciones y críticas a los grandes relatos— tendrá un papel importante en la transformación de las sensibilidades corporales, en los siguientes párrafos nos detendremos un poco en la descripción de algunas de las propuestas de la danza modera.

En este tenor, surgen debates en torno a la danza escénica, por ejemplo, algunos centrados en la primacía de la naturaleza corporal estudiando el potencial del alcance del movimiento mediante el análisis de elementos como el espacio, el tiempo y la energía, posicionando al movimiento como el principal recurso escénico, objeto de la danza y configurando toda una teoría pedagógica[4]; otros debates cuestionaban los cánones escénicos reivindicando el movimiento del cuerpo, éstos se nutrieron de propuestas provenientes de la Escuela de Bauhaus[5] que posibilitaron la experimentación interdisciplinar para el desarrollo de planteamientos didácticos escénicos con base en pedagogías creativas, por ejemplo, la propuesta escénica de Isadora Duncan (1878-1927) que se posicionó a favor de "una estética de la singularidad y de la diferencia" (Brozas-Polo y Vicente-Pedraz, 2017, p. 77); otro ejemplo es la propuesta de Mary Wigman (1886-1973), con fuerte influencia para los precursores de la Danza Butoh, en Japón:

> El Butoh se aproxima a otro cuerpo escénico, que alberga dentro de sí un amplio espectro de manifestaciones: cuerpo caótico, cuerpo torcido, cuerpo profundo,

[4] Resultado de las aportaciones de Rudolf Von Laban -1879-1958-, conocido principalmente por sus propuestas sistematizadas de estudio del espacio, notación y estudio de la dinámica del movimiento que representaron las bases teóricas que más tarde posibilitaron el desarrollo del Análisis de Movimiento Laban, creado por sus discípulos (Ros, 2009).

[5] Escuela de diseño, arte y arquitectura más importante de la primera mitad del siglo XX, reconocida por una forma de enseñanza de las artes y los oficios renovada (Solano Meneses, 2021).

> cuerpo subconsciente, cuerpo colectivo, cuerpo viejo, cuerpo fetal, cuerpo transexual, cuerpo esqueleto, cuerpo cadáver, etc. Un(os) cuerpo(s), que no ha dejado de evolucionar, en constante diálogo con otras técnicas corporales, culturas artísticas y otras formas de danza improvisada. Un cuerpo que, por encima de todo, baila otra danza (Brozas-Polo y Vicente-Pedraz, 2017, p.79).

Por otro lado, entre las características que emergen del pensamiento posmoderno están la fragmentación, indefinición y decrecimiento de los discursos totalizantes, que, a su vez, influenciaron los movimientos sociales de liberación, en disciplinas artísticas y científicas; en voz de Brozas-Polo y Vicente-Pedraz (2017) hay una sensibilización en el pensar y hacer-actuar, éstos respetan, valoran y festejan la diferencia corporal, de esta manera, en la primera mitad del siglo XX se concretó en principios, estéticas y políticas corporales, que trazan las disposiciones de la danza moderna europea y estadounidense. Es un momento de importante cambio, donde se valora el cuerpo ideal y la conciencia corporal en escena.

Así, con el arte y la danza posmoderna, también surgen los pedagogos de la inclusión quienes coincidían con la puesta en escena de cuerpos con discapacidad, y que a pesar de que no dejaba de ser una moda de integración proveniente de Europa y Estados Unidos, respaldaba los derechos de personas con diversidad funcional (Brozas-Polo y Vicente-Pedráz, 2016). Aunado a la inclusión de los cuerpos con discapacidad, están también los derechos de las mujeres que necesitaban ser reivindicados, de acuerdo con Magaña (2014), las mujeres estaban invisibilizadas del contexto artístico, por ello, consideramos importante mencionar los momentos de arranque de acciones feministas, particularmente dentro del movimiento artístico posmoderno; algunos rastros se ubican en los performances de los años 50´s y 60´s y en conflictos sociales y de género[6]. Sin embargo, a pesar de los trabajos realizados para visibilizar a las mujeres en el arte, en los 70 's seguían oposiciones a la aparición de las mujeres y otras minorías invisibilizadas.

[6] Por ejemplo, en 1969, se manifestó un grupo de mujeres artistas occidentales en las puertas de una exposición colectiva en el *Whitney Museum*; ahí nació el movimiento Women Artists in Resistance (WAR) (Magaña Villaseñor, 2014).

En los procesos artísticos, de acuerdo con Brozas-Polo y Vicente-Pedraz (2017) y Magaña Villaseñor (2014), una de las maneras que abonan a la reivindicación de los derechos de mujeres está en el potencial de la ruptura del cuerpo sobre las estructuras que sostienen los cánones artísticos incluidas las relaciones de dominación masculina. Por un lado, se propician nuevas formas de relacionarse entre los géneros en escena, con respeto a las diferencias y considerando la independencia y el apoyo mutuo no-jerárquico (Brozas-Polo y Vicente-Pedráz, 2016); por otro lado, se apropian de estrategias que desafían las desigualdades que oprimen mediante "un cuerpo concreto representado en un contexto institucional específico" (p. 326) y se trata de un movimiento en progreso particularmente en la historia del arte (Magaña Villaseñor, 2014).

En los procesos sociales, se habla de manifestaciones y resistencias a la violencia que se vive en arte y en danza, para Wilcox (2018) resultan importantes las investigaciones de danza moderna y posmoderna que versen sobre la resistencia al colonialismo y cómo éstas adquirieron un estatus en la cultura y la educación de la danza a nivel global, es decir, desde los procesos académicos también se puede pensar la danza, por ello, consideramos necesario hacer una revisión de la literatura en torno a qué se ha investigado en la danza en la educación superior.

A manera de cierre.

En este apartado, damos cuenta cómo a través de la danza, se pueden construir y deconstruir formas de pensamiento mediante la expresión de movimientos artísticos corporales. Describimos algunos momentos históricos de la danza y cómo las narrativas dominantes han alimentado ciertas distinciones sobre lo que es arte y danza (Andreella, 1994; Cadús, 2019; Romero, 2015).

A lo largo de las transformaciones que ha tenido la danza para llegar a ser danza escénica, resaltamos tanto el paso de los postulados de edad media a la modernidad como los de tránsito hacia la posmodernidad y cómo éstos coinciden con transformaciones culturales, políticas y estéticas que influyen en las formas de concebir el cuerpo, el movimiento y el conocimiento dancístico.

El paso de la Edad Media a la Edad Moderna trajo consigo una configuración profunda del lugar, del cuerpo y del arte en la vida social, la danza parece estar vinculada

con ejercicios de poder y de diferenciación entre clases sociales; de manera un poco más contemporánea la danza también ocupa un sitio en la academia, en instituciones que norman su movimiento y profesionalizan su ejecución. Estos procesos no solo transformaron la danza en arte, sino que también sentaron las bases de las jerarquías corporales, estéticas y pedagógicas que van a marcar el desarrollo de la danza escénica occidental en los siglos venideros.

La danza moderna, surgida en un contexto de rupturas con el ballet clásico abrió caminos para nuevas sensibilidades corporales que más adelante serían cuestionadas desde la posmodernidad, comprender estos antecedentes permite contextualizar la llegada de estas prácticas artísticas y pedagógicas a nuestro país, de ello, nos ocupamos en el siguiente apartado.

1.1.1 La danza en la Nueva España y en la educación del México independiente.

Una vez caracterizada la danza desde Occidente, en este apartado, damos cuenta cómo ésta se integró a la educación formal en nuestro país, lo hacemos a través de una breve mirada histórica que nos permite explorar la inserción de la danza en la educación un poco antes de su llegada a la Nueva España.

De acuerdo con Tortajada (2011), las artes y la danza escénicas llegaron primero a Europa y después a América, su llegada se debió a las influencias monárquicas, políticas y financieras de personajes como los *De Medici* -familia de linaje italiano- que otorgaron valía y promoción a diversas artes.

La danza clásica italiana fue punto de partida, con la fundación -1812- de la *Escuela de Danza de la Scala de Milán* y la *Escuela del Teatro San Carlo de Nápoles*; se caracterizó por su virtud y ligereza en el espacio, se introdujo en las cortes francesas una vez que, Luis XV fundó la Real Academia de la Danza y comenzó a profesionalizarse el arte (Urtiaga de Vivar, 2017). De acuerdo con este mismo autor, con la introducción de las reformas borbónicas españolas a México, con ideas ilustradas y el control del poder absoluto, se transformó e impulsó el conocimiento técnico y científico, además de difundirse las artes, incluida la danza.

En México, el antecedente de la educación formal en danza inició con la danza teatral de la Nueva España (Tortajada, 2001), su desarrollo fue hostil debido a la concepción *vil e infame* de las profesiones escénicas de la época, que, de acuerdo con la autora, estaban marcadas por la religión y las fuertes diferenciaciones entre clase y raza. Las mujeres y hombres *de teatro* no tenían derechos civiles ni políticos, eran privados de sus sueldos, no podían recibir herencias y debían cambiarse el nombre para no avergonzar a su familia. Algunas/os habían sido encarceladas/os y cumplían su condena en los recintos escénicos a cargo del virrey que tenía el poder de expulsarlos o prohibirles ejercer su profesión (Tortajada, 2001).

En estas condiciones, Tortajada (2001) sostiene que el ballet académico arribó a la Nueva España a finales del siglo XVIII y se intentó repetir el proceso de institucionalización de la danza escénica como se hizo en Europa -con la Academia Real de Danza-. A partir de entonces, las mujeres comienzan a tener más espacios para educarse y los mercados de trabajo comienzan a abrirse; sin perder de vista, la posición vulnerable que ocupaba la población femenina gracias a las creencias religiosas arraigadas a la época se pensaba que su reconocimiento y protección por las leyes dependía de la profesión que ejercieran:

> La ley protegía a las mujeres como seres sexuales (no como madres y esposas) y se ocupaba únicamente de las mujeres *decentes*, nunca de las prostitutas ni mujeres de teatro, por cuya profesión *infame* se exponían públicamente y tenían una conducta *liviana* que no se ajustaba a los criterios de honestidad de una mujer (Tortajada, 2001, p. 163).

A pesar de la desvalorización de las mujeres del teatro, Segura (2016) señala que se inició con la formación profesional de la danza en la Nueva España porque existían dificultades para trasladar a las/os bailarinas/es desde Europa, de esta manera, se apertura la escuela la Casa de Irolo, considerada como un espacio de formación informal de temprana edad donde las/os alumnas/os al cumplir 14 años tenían la oportunidad de debutar en el Coliseo de México -primer recinto teatral de la Nueva España-. Tortajada (2011) afirma que, la danza representó para las/os aprendices la posibilidad de contar

con una profesión y con el pasar de los años, las/os bailarinas/es fueron ganando espacios de aceptación social, sin dejar de ser juzgadas/os y castigadas/as por el ojo público. El Coliseo de México cerró sus puertas tras la consumación de la Independencia de México -1821- y con ello, continuaron las transformaciones sociales, económicas y educativas que influenciaron la danza en el México independiente. Países como Francia comenzaron a introducir en México coreografías dancísticas con sus tonos íntimos y sutiles -propios de un estilo prerromántico- que los caracterizaba, y en 1826 el francés Pautret fundó el Conservatorio Mexicano (Tortajada, 2001). En este contexto, la danza también recibió influencia de la industrialización, por ejemplo, comenzó a emplear lámparas de aceite en la iluminación y maquinaria teatral como "tramoyas, hilos de latón y arneses" (Urtiaga de Vivar, 2017, p.19), lo que antes, no se hacía.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, en México se inicia una etapa de renovación educativa, el romanticismo en la danza mexicana se manifestó en la danza de salón y danza española, en boleros clásicos y en los jarabes; sin perder de vista que, en los escenarios, los puestos principales los ocupaban bailarinas extranjeras y los secundarios eran para bailarinas mexicanas a quienes no se les exigía técnica académica, bastaba fueran *bonitas y regordetas* (Tortajada, 2001), de esta manera se puede dar cuenta, como lo occidental tenía una influencia directa en los aconteceres de la danza en México.

Entre 1921 y 1924, con José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se impulsa la creación de espacios públicos para la formación en artes escénicas en México. Durante ese período, el interés fue visibilizar las danzas populares y crear una danza nacional, con promoción de la cultura física, organización de eventos y festejos, inauguración de espacios culturales e invitación de escritores de danza (Tortajada, 2011); sin embargo, no es hasta 1932 con la creación de la Escuela de Danza en Bellas Artes que se gesta el primer intento serio de formación en danza y se constituye como el espacio para la creación de la danza nacional, es decir, una danza que representara al pueblo de México. Años más tarde, alrededor de 1947, con el trabajo de mujeres artistas se crea la Academia de la Danza Mexicana, que primero se desempeñó como compañía de danza y taller coreográfico, y posteriormente se convirtió en un espacio para la producción artística y la educación formal en danza (INBAL, s.f.); más

tarde –1948– surge el Ballet Nacional de México (INBAL, s.f) y en 1960 se oficializó el Ballet Folklórico de México (Hernández del Villar, 2020), de esta manera, como lo señala Tortajada (2011) en el México independiente se fue construyendo una identidad nacional (Tortajada, 2011).

En este breve recorrido histórico de la danza en la Nueva España y en el México independiente, vemos cómo se construyen, valoran y reproducen formas de pensamiento a través de la danza; en la época contemporánea, gracias al impulso que comenzó a darle José Vasconcelos y con la aparición del Ballet Nacional de México o el Ballet Folklórico de México, la danza en la actualidad parece estar más alejada de pensamientos peyorativos o prejuicios que colocan en posiciones inferiores a quienes la practican y parece estar más situada como una disciplina profesional al interior de instituciones.

A manera de cierre

A lo largo de estos párrafos, hemos examinado los preceptos occidentales que han acompañado a la danza desde su institucionalización como arte en las sociedades cortesanas, hasta su evolución en los marcos de la modernidad y la posmodernidad. También hemos explorado el proceso de llegada de estas formas dancísticas a la Nueva España y esbozado algunas claves sobre la configuración de la educación superior en danza en el México independiente.

Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto la danza ha logrado desprenderse de su origen aristocrático y de las estructuras de poder que la constituyeron como arte legítimo en Occidente. Aunque hoy se presenta como una disciplina globalizada y diversa, su difusión no ha sido neutral ni libre de preceptos occidentales, sino que implica la expansión de ciertos marcos normativos -estéticos, pedagógicos y epistémicos- que históricamente han operado desde instituciones como centros legitimadores. En este sentido, la circulación de la danza ha implicado también la reproducción de imaginarios jerárquicos sobre el cuerpo, la técnica, la belleza y la profesionalización, que tienden a excluir otras formas de saber y de hacer. Lejos de haberse disuelto, estas lógicas se han reconfigurado en contextos contemporáneos, montando un escenario fértil para la persistencia de distintas formas de violencia en el

campo dancístico. Explorar cómo se han llevado a cabo estas dinámicas resulta importante para comprender el fenómeno de las violencias en la educación superior dancística y los desafíos actuales para pensar la danza alejada de las violencias.

En el apartado siguiente abordamos algunos planteamientos en torno a las prácticas corporales y su relación con la división y distribución del trabajo, lo que resulta interesante es ver cómo lo anterior permea en el cuerpo y disciplina sus movimientos.

1.2 El capitalismo en un cuerpo que danza

El arte está influenciado por diversos elementos que la han llevado a replantear su papel en la sociedad y en el ámbito profesional. Desde el campo educativo, autores como Marques (2001) y Salgado (2018) señalan la importancia de la enseñanza de la danza desde un enfoque que considere su vinculación directa con la sociedad. Esta relación implica tomar en cuenta el papel de las IES en el contexto económico y cómo pueden influir en la reproducción de las dinámicas de dominación entre la educación, la cultura y el mercado.

Mira y Guirao (2019) relacionan el fenómeno del capitalismo académico en el ámbito de la práctica artística contemporánea donde abordan las producciones artísticas como otra forma de pensamiento –perceptivo, afectivo y cognitivo– que permite un nuevo enfoque sobre la problemática de la universidad empresarial, analizándola desde este contexto, el arte no solo es una manifestación cultural, sino un elemento activo en los procesos pedagógicos y educativos. Continuando con la perspectiva de los mismos autores, las actividades de enseñanza e investigación de las universidades han tenido que adaptarse a las transformaciones ineludibles del modelo de universidad empresarial; lo anterior, no debe limitar nuestra capacidad de cuestionar el modelo vigente y explorar nuevas posibilidades de desarrollo de conocimiento que no sólo aspiren a ser rentables, sino que sean útiles para el ejercicio de la democracia, la justicia social y la libertad.

Marques (2001), sugiere que, para que la/el estudiante aprenda a posicionarse críticamente ante los cambios tecnológicos, sociales y políticos se vuelve necesario que el cuerpo de conocimiento en la danza sea impartido mediante la creación de una red de temas sociales como género, clase o etnicidad, junto con metodologías, evaluaciones y

estrategias de enseñanza contemporáneas. Para la autora, existe una tendencia al aislamiento de las/os estudiantes en las aulas de danza donde se instruye el entrenamiento técnico o por la existencia de procesos creativos que solamente llevan a la autocomplacencia, el individualismo y el no-arte; Marques (2001) nos recuerda que la danza no está aislada de los asuntos sociales y culturales, por lo que es fundamental abordar y criticar las cuestiones globales al tiempo que se enseñan contenidos específicos de danza. Por su parte, Salgado (2018) afirma que "las estructuras económicas capitalistas, la industria del consumo, los medios de comunicación y tecnológicos, la desacralización del artista y de la obra de arte y la renuncia y el cuestionamiento de idealismos, religiones y del poder público" (p. 150) forman parte de las transformaciones del arte en la sociedad, moldeando las interpretaciones de la profesión dancística y de su educación.

Es importante no perder de vista que, las prácticas corporales y la danza están permeadas por el sistema económico, tal como lo enuncia Pérez-Soto (2008), la corporalidad se construye a partir de los modelos de organización y gestión del trabajo en la industria. Desde principios del Siglo XX, en el modelo *taylorista*, la cadena de producción se caracterizó por tareas repetitivas y mecánicas, con períodos definidos para el descanso; en el modelo económico *fordista* las prácticas tayloristas se segmentaron aún más, se introdujeron transportadores de desplazamiento mecánico para ensamblar piezas grandes y pesadas en la producción de autos; en los obreros, se tradujo en un ritmo continúo de trabajo que anteriormente tenía pausas en los tiempos de descanso, así, se redujeron los tiempos de montaje. En ese momento histórico, el trabajo mecánico incrementó el volumen de producción, aumentó progresivamente el salario, con los nuevos medios de comunicación se suscitó el consumo masivo y se agravó la pobreza en las periferias; Pérez-Soto (2008) agrega que se conformó una nueva clase media: profesionales, funcionarios de estado y algunos obreros. En el período posfordista, la producción es en red[7], con apoyo de la tecnología los errores son costosos y demandan de los trabajadores toda su atención y concentración.

[7] Considerada una innovación del Toyotismo, con segmentación de las cadenas de producción, de tal manera que, cada cadena le exige a la anterior, criterios de calidad y tiempos de entrega en función de la demanda del mercado (Pérez Soto, 2008).

Las dinámicas de producción fueron configurando *modos más sofisticados de fuerza* e impactaron en las subjetividades de las personas para dar *pautas conductuales* corporales; los trabajadores en el *taylorismo* fueron concebidos como piezas de maquinarias; en el fordismo, como piezas defectuosas y en el postfordismo "nuevamente seres humanos" (Pérez-Soto, 2008, p. 170). En lo que respecta al *espíritu Toyota*[8]*, que* sigue vigente, su forma de trabajo en red impacta no sólo lo político, educativo o administrativo, sino también a la danza (Pérez-Soto, 2008). La tesis central del autor es que la danza se ha transformado en un recurso fundamental de las nuevas formas de dominación materializadas en la corporalidad y administrando tanto el agrado como el descanso en tiempos y espacios restringidos. Ir al gimnasio, *la discoteque* o de vacaciones sirven como una "cura provisoria" (p.172) de los cansancios mecánicos del trabajo.

Así como la corporalidad y la subjetividad requeridas para el trabajo tecnológico provocan una estetización del esfuerzo, la danza también está permeada e impulsa la estetización de la expresión, del control, de la disciplina, la flexibilidad y la destreza fina, que se expresan sutilmente; Pérez-Soto (2008) afirma que las emociones están apegadas a la lógica del sistema capitalista, como un *sutil equilibrio* que implica "compromiso, creatividad, lealtad, disposición, eficiencia, buen ánimo [pero no] tristeza auténtica, melancolía infinita, desesperanza, crítica sostenida, ira incontenible o pasión desbordada" (p.175), éstos últimos aunque son parte de la complejidad humana no tienen cabida en el escenario pues éste no es la vida misma. Así, el cuerpo es un recurso de nuevas formas de dominación, se enaltece el cuerpo ágil, disciplinado, grácil y con disposición al esfuerzo, no así los cuerpos "gordos, torpes, espásticos, ciegos, cojos, demasiado delgados, demasiado altos, [con] alta sensibilidad perceptual o malos funcionamientos orgánicos" (p.169). Hay un consumo de un modelo de cuerpo ideal:

> Hacer danza moderna, verla, disfrutarla como espectador o intérprete resulta así a la vez el modo más sofisticado y el modelo más completo de los ideales de todo un mundo corporal y subjetivo. No se trata de cualquier mundo: es el del

[8] El *espíritu Toyota* se caracteriza por tener un ambiente laboral que reprime el aislamiento, fomenta la lealtad, el compromiso, la actitud positiva, la iniciativa, el entusiasmo y valora los saberes y competencias del empleado bajo la idea de un espíritu empresarial (Pérez Soto, 2008).

> capitalismo altamente tecnológico. No se trata de cualquier danza: es el modernismo expresivista, en sus diversos grados de academización (Pérez-Soto, 2008, p. 170).

De este modo, podemos señalar que en los planteamientos de Marques (2001), Salgado (2018) y Pérez-Soto (2008), los procesos pertenecientes a la producción artística (Mira y Guirao, 2019) y en concreto a los cuerpos que danzan, no se pueden dejar de lado los aconteceres sociales y económicos; así, la danza no escapa a las lógicas del capitalismo tardío, en el que los cuerpos que danzan se convierten en vehículos de una emocionalidad funcional, higienizada y rentable.

En suma, la función, el valor y la forma de la danza están atravesados por estructuras económicas que impactan en su producción, circulación y profesionalización; así mismo, podemos cuestionar la autonomía de las prácticas dancísticas que en el capitalismo -y en otros modos de producción- están atravesadas por dinámicas de consumo, estetización o hiperproductividad.

Hoy en día, consideramos que las expresiones relacionadas con el rendimiento, la resiliencia y la exigencia de una positividad constante son valoradas e incorporadas dentro y fuera de la escena, no así aquellas expresiones afectivas y corporales que escapan de dicho marco: el dolor profundo, la crítica persistente, la diferencia corporal y la diversidad funcional. Así, el cuerpo en la danza escénica, lejos de ser un territorio libre de imposiciones, se configura como un espacio donde se construyen y reproducen formas de dominación simbólica y material, reconocer esta tensión nos permite pensar críticamente la danza como una práctica artística, pedagógica y política, en un contexto donde el capitalismo no sólo organiza la forma de producción, desarrollo y profesionalización de la danza, sino también los afectos, las subjetividades y las formas de habitar el cuerpo de quienes la practican y de quienes la consumen.

A manera de cierre

A lo largo de este apartado se ha explorado cómo las prácticas dancísticas, se configuran en estrecha relación con las transformaciones del capitalismo. A través de los aportes de Marques (2001), Salgado (2018), Pérez Soto (2008) y Mira y Guirao (2019)

se ha destacado que la danza, tanto en su enseñanza como en su práctica profesional, está atravesada por lógicas de mercado, discursos sobre el cuerpo y formas de organización laboral que afectan la manera en que se produce, circula y valora esta manifestación artística.

Se ha mostrado cómo los modelos de gestión productiva –desde el taylorismo hasta el toyotismo– han influido en los modos de habitar el cuerpo. En la danza, la corporalidad se moldea bajo ideales de eficiencia, control, ligereza, disposición y emotividad positiva, se enaltecen así cuerpos funcionales y normativos, mientras que se desvalorizan procesos corporales necesarios para la productividad y la creatividad como el descanso, la pausa reflexiva, el error y la vulnerabilidad. Estos aspectos, lejos de ser comprendidos como parte integral de la experiencia artística y humana, son percibidos como interferencias que deben ser reguladas y ocultadas para sostener un ideal corporal alineado con las exigencias del rendimiento capitalista.

En suma, desde nuestra perspectiva, la danza está permeada por una serie de aconteceres sociales, culturales, políticos, religiosos e incluso económicos, los cuales, muchas veces colocan en una posición de desventaja a quienes la practican, por ello, coincidimos con los planteamientos de Wilcox (2018), Brozas-Polo y Vicente-Pedraz (2017) y Magaña Villaseñor (2014), al considerar que la danza puede ser una forma de resistencia a través de la cual se pueden reivindicar los derechos con respeto a la diferencia, la independencia y apoyo no-jerárquico entre los géneros que están en escena, en este contexto, nos preguntamos: ¿Si es posible pensar la danza como una vía para aminorar la violencia? Intentamos dar respuesta a esta pregunta, en el siguiente apartado.

1.3 La formación en danza: una posibilidad de aminorar la violencia en la educación superior.

La violencia en las instituciones educativas, según Ayala-Carrillo (2015), representa una problemática social compleja y su abordaje, desde diferentes áreas de conocimiento, aporta variadas formas de comprensión. Por ejemplo, Montesinos y Carrillo (2012), Ayala-Carrillo (2015) y Carrillo (2015) señalan que la violencia que se vive en la sociedad también está presente en los espacios escolares; no obstante, existen violencias más complejas, difíciles de identificar, en distintos niveles y en diferentes espacios (Tomlinson, Enders y Naidoo, 2018; Heleta, 2016; Bernal-Ríos, 2022 y Güereca, 2017). En este apartado, nos interesa mostrar que la formación en danza, como espacio educativo, tiene potencial para aminorar la violencia, desde cómo percibimos los cuerpos hasta qué es lo que podemos trasmitir a través de sus movimientos artísticos corporales.

Villalobos, Ríos y Joanico (2020), desde un posicionamiento educativo, muestran que la violencia altera y distorsiona el proceso pedagógico formativo, es decir, trastoca la función de la institución educativa; en 2017 Bauman y Leoncini señalaron que la violencia genera exclusiones en el espacio educativo, sobre todo cuando se es víctima de acoso; la violencia reproduce discursos que dicen: "[tu] no eres como nosotros, no tienes derecho a participar en nuestros juegos, no jugamos contigo, si te empeñas en querer participar en nuestra vida, no te sorprendas si te llevas patadas, insultos, humillaciones, mortificaciones" (p. 51), la violencia, en sus diferentes manifestaciones, se cuela en los espacios escolares.

Esta situación también se manifiesta en los espacios de formación en danza, Carreras (2013) y Pacheco (2007), muestran que la violencia que perciben las/os universitaria/os durante su proceso formativo es un problema complejo y multidimensional, que se ha visibilizado a través de *movilizaciones de tipo estudiantiles* (INBAL, 2021), *en reportajes periodísticos* (El Universal, 2021); *en trabajos artísticos* (Los Metro, 2021, 1.16), *en acciones sociales* que reivindican los derechos de las personas vulneradas, por ejemplo el movimiento *#Me Too* que surgió en 2017 para denunciar agresión y acoso sexual en la industria cinematográfica (Kaplan, 2020); en

tendederos de denuncia[9] *(*González y colaboradores, 2023) y a través de la *producción científica* (Ayala-Carrillo, 2015). Lo anterior, suma a que la violencia en el ámbito educativo sea nombrada y cuestionada, por ello consideramos que vale la pena, mostrar qué pasa cuando hay violencia en los espacios educativos, qué pasa cuando hay violencia en la formación dancística y qué otras formas de pensar la formación en danza, alejada de la violencia, son posibles.

La educación superior en danza se enmarca en: a) educación de tipo superior y b) educación artística con su dimensión estética. La primera corresponde a la educación formal al interior de una IES e incluye actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura; de acuerdo con la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en este nivel educativo, las personas en formación tienen la finalidad de contribuir al "desarrollo integral y sustentable de su entorno y participar en la construcción de una sociedad más próspera, democrática y justa" (ANUIES, 2018, p. 8). De acuerdo con Sánchez (2010), el desarrollo integral se vive como experiencia de aprendizaje que robustece la experiencia estética y artística, de manera particular la educación artística, tiene un componente estético que parte de todos los sentidos del ser humano a través de los cuales se expresan los procesos mentales. En el caso de la danza, la educación artística se entiende como forma de expresión que implica sensación, intuición, sentimiento y pensamiento (Sánchez, 2010).

A pesar de lo anterior, en el imaginario colectivo, afirma Palacios (2006), predomina la valoración de una educación de tipo *intelectual* sobre la artística, ésta última está relegada a una actividad *ornamental* sin valor productivo; sin embargo, el mismo autor nos recuerda no perder de vista que el arte representa una posibilidad de "redimir al hombre del acelerado proceso de deshumanización que vive en la sociedad actual" (p. 4) y que, experiencias tempranas con el arte, favorecen un desarrollo apto[10] del ser humano. Desde esta perspectiva, podemos dar cuenta, que formarse en artes, con experiencias estéticas y artísticas expresadas a través de los sentidos, no sólo implica

[9] Tienen su origen en el trabajo de la artista Mónica Mayer con la obra *El Tendedero*, expuesta en 1977. La obra muestra experiencias sobre acoso sexual que vivieron las mujeres en las calles. Su idea es retomada en 2018 por estudiantes miembros del *Colectivo Violetas* de la Facultad de Estudios Superiores Aragón - Universidad Autónoma Nacional (UNAM) para denunciar el acoso sexual ejercido y normalizado por profesores y estudiantes (González Victoria y Gress Lira, 2023).

[10] El autor, no abunda a qué se refiere cuando dice un desarrollo apto.

movimientos corporales sino también formas complejas de pensamiento (Palacios, 2006 y Sánchez, 2010). Por ejemplo, en su libro *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples,* Gardner (2001) describe al mimo como una persona que se expresa facialmente y con acciones corporales "no sólo puede crear personalidades (como un bravucón) y acciones (como escalar) sino también animales (mariposas), fenómenos naturales (olas encrespadas) e incluso conceptos abstractos como la libertad o el sometimiento, bueno y malo, fealdad y belleza" (p. 165).

Gardner (2001) se refiere al mimo como una persona con una inteligencia corporal evolucionada que hábilmente emplea su cuerpo para expresarse con ciertos propósitos, al igual las personas nadadoras, artesanas, jugadoras de pelota, instrumentistas o bailarinas, quienes también tienen un alto dominio corporal y "pueden manipular objetos con finura" (p. 166). El uso hábil del cuerpo afirma Gardner (2001), es un tema que bien podría remontarnos a los griegos, "quienes buscaron la armonía entre la mente y el cuerpo, con la mente adiestrada para emplear debidamente el cuerpo, y el cuerpo adiestrado para responder a los poderes expresivos de la mente" (p.166).

Sin embargo, como lo señala Palacios (2006), existe una valoración de la educación intelectual sobre la artística, al respecto Gardner (2001) afirma que esta valoración y separación de lo mental y lo físico se asocia a nociones que dan cuenta que, lo que hacemos con nuestros cuerpos se privilegia menos por encima de la solución de problemas mediante el uso de lógica u otro sistema simbólico abstracto; Goodman (en Palacios, 2006) quien aborda los tipos y funcionamientos de los sistemas simbólicos, afirma que estos planteamientos cuestionan las jerarquías de las formas de pensamiento y las reubican como construcciones simbólicas o concepciones mentales válidas; frente a esto, Palacios (2006) señala que las formas de concebir el pensamiento humano están determinadas por las formas de educación, dicho de otra manera, son construcciones sociales; desde nuestra perspectiva, es importante no perder de vista que las instituciones educativas son instituciones socializadores por antonomasia y cuentan con una fuerza importante en la construcción social de formas de pensamiento.

Siguiendo la idea de Gardner (2001), las personas que utilizan el cuerpo de manera hábil tienen desarrollada la inteligencia corporal que les permite expresar sentimientos y formas de pensamientos a través de él; desde nuestra perspectiva, la danza en la educación superior, como disciplina que utiliza de base lo corpóreo, implica la transmisión y construcción, no sólo de conocimientos teóricos sino también técnicos, inscritos en un marco más amplio: el de la educación superior como una institución socializadora, política y cultural, que reproduce y transforma formas de pensar y de comprender el mundo a través de valores, normas de convivencia o de relaciones entre distintos sectores y actores sociales. De acuerdo con Ordorika (2015), entre los retos más importantes a los que se enfrentan las IES en nuestro país está el erradicar la desigualdad de género que existe y se reproduce en su interior, al igual que el autor coincidimos que los espacios de educación superior históricamente han sido desfavorables para las mujeres, quienes, a través de múltiples luchas y movimientos siguen tratando de acceder a ellos ya sea como espacios para profesionalizarse o como espacios laborales.

Con base en lo anterior, consideramos que las IES tienen dentro de sus responsabilidades la construcción de espacios formativos caracterizados por la promoción equitativa de oportunidades académicas, laborales y profesionales entre los géneros. En la formación superior en danza, se construyen y reproducen imaginarios sociales sobre el cuerpo, la identidad, la diferencia o el poder, y si bien la formación profesional en artes, y en danza en particular, tienen el potencial de contribuir al fortalecimiento de una sociedad democrática, plural y libre de violencias, lo cierto es que existen diversas opresiones al interior de la formación de la disciplina que limitan la construcción de una sociedad con las características antes señaladas.

Consideramos necesaria la existencia de espacios educativos, que formen a las nuevas generaciones de creadoras, intérpretes, docentes e investigadoras/es, comprometidos con una pedagogía crítica, sensible a las desigualdades estructurales y abierta a la diversidad cultural y corporal; esto puede ser una vía para garantizar una educación artística transformadora, que no solo forme para la escena, sino también para

la vida colectiva. La educación estética y artística brinda posibilidades de fortalecer el desarrollo integral de las/os estudiantes sin reducir la enseñanza a conocimientos instrumentales e intelectuales.

En este marco, que reconocer que la formación danza enmarcada en la educación superior, implica una forma compleja de pensamiento y expresión sensible, abre la posibilidad de cuestionar los sistemas de jerarquización que históricamente han devaluado el conocimiento corporal y artístico. En este sentido, consideramos que es posible aminorar la violencia en la educación superior en danza partiendo de la comprensión de los cuerpos no solo como un instrumento técnico disciplinable, sino también como un territorio de reflexiones, cuestionamientos y enunciaciones políticas, afectivas y sociales.

A manera de cierre

Desde su inscripción en el ámbito de la educación superior, la formación en danza articula dos dimensiones fundamentales: la académica formal y la artística-estética, esto representa una doble naturaleza que amplía las posibilidades formativas al reconocer el cuerpo como un vehículo legítimo de pensamiento y expresión.

Hemos visto que organismos como la ANUIES subrayan el papel de la educación superior en la construcción de una sociedad más justa y democrática, en este sentido retomamos que, en el imaginario colectivo persiste una jerarquización que privilegia el saber lógico-mental sobre las formas sensibles y corporales del conocimiento, por ello la formación en danza enmarcada en la E.S. se enfrenta a una tensión: por un lado, encarna una pedagogía que considera la sensibilidad, la intuición y la inteligencia corporal y por otro, opera dentro de un sistema que tiende a relegar estas capacidades a un plano secundario y poco productivo en sentido intelectual. Esta contradicción representa un reto más a los que se enfrentan las IES que ofertan formación en danza. En el apartado siguiente, nos damos a la tarea de explorar las características de planes de estudio de los Programas Educativos a través de los cuales, se forma en danza y así tener un panorama de la danza en la Educación Superior en México.

1.4 Un panorama de la danza en la educación superior mexicana

Con base en los datos presentados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015) la Educación Superior Pública en México está compuesta por varios subsistemas y distintas opciones de formación, esto de acuerdo con intereses y objetivos profesionales. De manera particular, los estudios de danza en México se ofertan en tres tipos de IES, en la siguiente tabla, y de acuerdo con información del ciclo escolar (2022-2023) de los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES (2023), se muestran sus características y funciones.

Tabla 1.
Tipos de Instituciones de Educación Superior que ofertan la licenciatura en danza.

No.	Tipo de IES	Características de las IES
1	Universidades Públicas Federales	Realizan programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento). Funciones: docencia, extensión y difusión de la cultura.
2	Universidades Públicas Estatales	Funciones: docencia, generación, aplicación innovadora del conocimiento, extensión y difusión de la cultura.
3	Otras IES	Categoría muy diversa compuesta por IES militares, navales militares, marina mercante, educación judicial, seguridad e impartición de justicia; educación en salud, en deportes, antropología e historia, educación en bellas artes, etc.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública (2015).

En nuestro país, de nueve Universidades Públicas Federales, únicamente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) oferta la licenciatura en danza. De 34 Universidad Públicas Estatales (UPE´s), 17 ofertan licenciaturas en danza, artes escénicas, expresión y formación en danza, arte danzario, danza contemporánea y danza folklórica mexicana. En lo que refiere a universidades que entran en la categoría

de *otras IES*, bajo el subgrupo *Educación En Bellas Artes,* de 16 instituciones públicas que la conforman, cuatro instituciones ofrecen formación superior en danza.

Ahora bien, para tener un panorama actual de la formación profesional de danza en México, nos dimos a la tarea de recabar las principales características de Planes de Estudio de las IES que estuvieran disponibles en la red. Para ello, se identificaron y consultaron planes de estudio publicados en los portales oficiales de universidades públicas estatales (UPE) que ofrecieran programas relacionados con la disciplina dancística; es importante hacer mención que estos programas pueden denominarse Licenciatura en Danza, Licenciatura en Danza Escénica, Licenciatura en Artes Escénicas o en Expresión y Formación en Danza, su referencia principal es hacia la formación en danza escénica en el nivel superior.

La búsqueda se llevó a cabo empleando criterios de inclusión como: a) que el programa estuviera vigente y claramente identificado como de nivel licenciatura, y b) que la información del plan de estudios fuera accesible públicamente en el sitio web institucional. Bajo estos parámetros, se logró ubicar y analizar un total de 11 planes de estudio correspondientes a 11 UPE del país que ofrecen Programas Educativos de nivel licenciatura:

Tabla 2.
Universidades Públicas Estatales que ofertan licenciaturas relacionadas con la danza.

No.	Universidad	Unidad académica	Licenciatura
1	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Escuela de Artes (Cholula, Puebla)	En danza
2	Universidad Autónoma de Baja California	Facultad de Artes (Mexicali, Baja California Norte)	En danza
3	Universidad Autónoma de Chihuahua	Facultad de Artes (Chihuahua, Chih.)	En danza
4	Universidad Autónoma de Chiapas	Centro de Estudios para el Arte y la Cultura (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas)	En danza
5	Universidad Autónoma del Estado de México	Escuela de Artes Escénicas (Toluca, Edo. de México)	En danza
6	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Escuela de Teatro, Danza y Música. (Cuernavaca, Morelos)	En Expresión y Formación en Danza
7	Universidad Autónoma de Hidalgo	Instituto de artes (Mineral del Monte, Hidalgo)	En danza
8	Universidad de Colima	Instituto Universitario de Bellas Artes (Colima, Col.)	En Danza Escénica
9	Universidad de Guadalajara	Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (Guadalajara, Jalisco)	En Artes Escénicas para la Expresión Dancística
10	Universidad de Guanajuato	Campus Guanajuato (Guanajuato, Gto.)	En artes Escénicas
11	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Facultad Popular de Bellas Artes (Morelia, Michoacán)	En danza

Fuente: Elaboración propia (2025).

A manera de un ejercicio exploratorio, revisamos los perfiles de ingreso y egreso, la descripción de la licenciatura, los objetivos, los campos profesionales y las

asignaturas, esto nos permitió encontrar coincidencias en la estructura y temática curricular, así como diferencias en los contenidos curriculares, enfoques pedagógicos y objetivos formativos en la formación profesional de esta disciplina.

En los Planes de Estudio revisados nos percatamos que la mayoría tiene una duración de cuatro años; además, en todos los casos, la modalidad de impartición es presencial y escolarizada, con un porcentaje alto de actividades prácticas en aulas especializadas y espacios escénicos.

Se observa que las IES, señaladas en la Tabla 2, abordan la enseñanza de la danza escénica desde una perspectiva artística, técnica y profesionalizante, lo que permite consolidar un modelo de formación que, si bien es diverso, mantiene una orientación centrada en la práctica de la danza, ésta a su vez se refuerza con las asignaturas prácticas (por ejemplo: técnicas de danza, talleres de creación o montaje escénico) que tienen un peso curricular considerable que predomina sobre las materias teóricas.

La mayoría de los Planes revisados incluyen asignaturas dedicadas a la composición coreográfica, la historia de la danza, la anatomía y fisiología del cuerpo en movimiento, y en menor medida, materias de metodología de la enseñanza y gestión cultural, esto da cuenta que el trabajo con y a través del cuerpo es importante en la formación de educación superior en danza.

En apartados anteriores, con autoras como Tortajada (2011) dimos cuenta como en el México independiente se fue construyendo una identidad nacional a través de la danza, y en los Planes revisados, parece ser que esta idea se sigue fortaleciendo, porque al menos en la malla curricular de las universidades de Colima, Chiapas y Puebla está incorporada de manera obligatoria la danza folclórica mexicana, aunque en los Planes de estudio de las universidades de Chihuahua e Hidalgo este tipo de danza es opcional en la formación de las licenciaturas relacionadas con la danza.

Finalmente, en los campos laborales descritos en los planes de estudio existe la coincidencia de que proyectan a las/os egresadas/os con posibilidades de insertarse laboralmente como intérpretes, docentes, creadoras/es, investigadoras/es o gestoras/es culturales, en el sector público, privado o como profesionales independientes.

En cuanto a las diferencias, se identifican variaciones en los enfoques pedagógicos y formativos. Algunos planes enfatizan la formación integral que articula lo técnico, lo teórico, lo creativo y en la inclusión de temáticas como el arte contemporáneo, la investigación en danza, el vínculo con comunidades y la interdisciplina, mientras que otros se enfocan en el rendimiento escénico y el desarrollo técnico.

Así mismo, en los planes de estudio explorados algunos de ellos cuentan con ejes transversales, por ejemplo: perspectiva de género, interculturalidad o derechos culturales, esto nos llevaría a pensar en la posibilidad de incorporar estos y otros ejes transversales a los planes de estudio, con la intención de que éstos respondan a las múltiples realidades sociales, culturales y artísticas en nuestro país.

A través de esta breve exploración de los planes de estudio de las IES caracterizadas como Universidades Públicas Estatales (UPE), se observa que dichos programas no sólo responden a una formación técnica y artística, sino que también participan de las funciones sociales, políticas y culturales que configuran la educación superior en el país. Esta doble función da cuenta de cómo a través de las IES no sólo se forma para una determinada profesión sino también se reproducen formas de pensamiento mientras que otros enfoques aún no han sido priorizados. Por ejemplo, en las mallas curriculares analizadas[11] se advierte la escasa presencia de asignaturas orientadas a la prevención y el tratamiento de lesiones, la salud mental o la nutrición, así como una incorporación limitada o desigual de perspectivas críticas sobre el cuerpo, el género y la diversidad. Este panorama curricular evidencia la necesidad de problematizar qué saberes se privilegian, cuáles se excluyen y cómo estas decisiones configuran no solo una propuesta educativa, sino también una forma de comprender el cuerpo, el arte y la vida en sociedad.

[11] Cabe señalar que esta identificación se basa exclusivamente en los nombres de las asignaturas incluidas en las mallas curriculares revisadas, dado que no se tuvo acceso a los programas ni a los contenidos temáticos específicos. En este sentido, las conclusiones respecto a la escasa presencia de asignaturas vinculadas a la prevención de lesiones, la salud mental, la nutrición o la integración de perspectivas críticas sobre el cuerpo, el género o la diversidad, deben entenderse como una aproximación derivada de un ejercicio exploratorio sujeta a revisión en estudios posteriores que profundicen en el análisis cualitativo de los contenidos.

A manera de cierre

El ejercicio exploratorio efectuado en este apartado, si bien no nos permite emitir conclusiones sobre la oferta educativa en danza en el nivel superior en México, si nos permite visibilizar un panorama donde aún persisten retos en términos de conformación y reconocimiento de la danza como un campo de formación en la educación superior.

Esta revisión preliminar nos muestra estructuras curriculares que dan prioridad al desarrollo técnico, escénico y creativo de las/los estudiantes, así como un creciente interés por incorporar perspectivas más integrales, que consideran el contexto social, la investigación en danza y la articulación con otras áreas del conocimiento. La existencia de enfoques diversos entre instituciones sugiere un campo en constante transformación, donde conviven modelos tradicionales con propuestas más innovadoras y críticas.

No obstante, esta revisión también revela desafíos significativos, pues en muchos planes de estudio se detecta una limitada presencia de asignaturas relacionadas con la salud física y mental, el autocuidado, la diversidad corporal o las pedagogías sensibles al género y la diferencia. Estas ausencias pueden interpretarse como indicios de que, en medio de estas transformaciones, en algunos casos la formación en danza sigue anclada a concepciones tradicionales del cuerpo y del arte, donde lo que se enseña y lo que aún no se incorpora en términos curriculares contribuye a delinear no sólo un perfil profesional, sino también una forma particular de entender el cuerpo, la práctica artística y su papel en la sociedad, dejándonos la posibilidad de abrir caminos hacia propuestas formativas más conectadas con las múltiples realidades de quienes habitan el campo de la danza.

Reflexiones del capítulo

La práctica de danzar ha pasado por una serie de transformaciones que han moldeado su sentido y su función dentro de la sociedad, de ser una manifestación festiva, ceremonial o ritual, la danza fue apropiada, codificada y profesionalizada por instituciones cuya legitimidad se construyó desde postulados eurocéntricos y universalistas. Estas transformaciones no solo afectan los modos de hacer y enseñar

danza, sino también la forma de valorar qué prácticas corporales son consideradas *arte* y cuáles no.

Hoy en día, la danza es una actividad profesional cuya formación se ubica dentro de la educación superior, esta formación, alojada en instituciones escolarizantes, está permeada por aspectos sociales, culturales, políticos y económicos que moldean tanto las estructuras curriculares como las experiencias estudiantiles. Las prácticas curriculares —como parte constitutiva de los planes de estudio— tienen como propósito articular el conocimiento teórico con la práctica en contextos profesionales o creativos; sin embargo, este tránsito entre saber y hacer no sucede en un espacio neutral, sino en espacios marcados por estructuras de poder que colocan a algunos actores educativos en posiciones jerarquizadas.

Cuando el marco institucional que regula estas prácticas reproduce omisiones o distorsiones sobre lo que se considera danza, arte o conocimiento válido se corre el riesgo de consolidar un campo educativo excluyente. En este contexto, las/los estudiantes pueden verse situados en espacios que vulneran su subjetividad, su cuerpo y su historia, o bien se ven interpelados a reproducir narrativas dominantes que niegan otras formas de creación y de existencia. La danza, en tanto disciplina, no escapa a estas tensiones, al contrario, las encarna.

En el caso de la educación superior en danza, se pueden repensar las formas de enseñar y aprender desde la integralidad del cuerpo, reconociendo en él un campo legítimo de saber y una vía legítima para la producción de conocimiento. Así, la formación en danza puede convertirse en terreno fértil para cultivar relaciones justas, sensibles y equitativas, donde las violencias no seas normalizadas y donde el arte recupere su potencia para humanizar, sensibilizar y transformar el mundo.

Consideramos que apostar por procesos pedagógicos que reconozcan la diversidad corporal, que integren el pensamiento crítico, la sensibilidad y el cuestionamiento de las formas normativas de producción del conocimiento y del movimiento es una vía para desarticular dinámicas de exclusión, discriminación y subordinación pues las IES, en tanto espacios socializadores, tienen la capacidad no solo de reproducir las lógicas dominantes, sino también de transformarlas.

Lo anterior nos invita a explorar qué se ha investigado en torno a las diversas formas de violencia en la danza enmarcada en la educación superior. En el capítulo siguiente abordamos los resultados de la revisión de la literatura a modo de un estado de la cuestión.

Capítulo 2: Violencias, educación superior y danza. Un estado de la cuestión.

En este capítulo se presenta un recorrido por diversas investigaciones que han abordado la violencia en los espacios educativos, con énfasis en el nivel superior y su relación con la formación en danza, su propósito es identificar los principales enfoques y vacíos temáticos que han estructurado la discusión académica en torno a esta problemática, así como reconocer las formas en que la violencia ha sido conceptualizada, investigada y visibilizada en diferentes contextos institucionales. Este estado de la cuestión no solo permite ubicar esta investigación dentro de un campo de debates en construcción, sino que también brinda insumos para construir un posicionamiento crítico y situado frente a las violencias que atraviesan los procesos formativos en danza.

Como punto de partida para esta investigación, se realizó una revisión de literatura que permitió construir un panorama general sobre las principales discusiones, hallazgos y aproximaciones teóricas en torno a la violencia en la educación superior, con énfasis en el ámbito de la danza. Esta revisión abarcó 34 investigaciones que incluyen artículos científicos en revistas especializadas y tesis de posgrado disponibles en repositorios institucionales –19 de origen nacional y 15 internacionales– publicadas entre los años 2007 y 2024.

El análisis cualitativo, se centró en identificar principales hallazgos, conceptos clave, perspectivas teóricas, abordajes metodológicos, recurrencias en resultados y posibilidades en la investigación sobre la violencia en la danza. Como parte de este ejercicio, se sistematizó la información mediante la elaboración de fichas analíticas, esquemas de síntesis y una matriz de contraste, lo cual permitió organizar las fuentes en tres apartados: 1) Violencia psicológica, simbólica y epistémica en espacios educativos; 2) Manifestaciones y efectos de la violencia de género en la educación superior; y 3) Formación dancística y violencia en la educación superior.

La estructuración contribuyó a delinear un posicionamiento frente a las formas de violencia que atraviesan los espacios formativos en danza y darnos cuenta que hay diversos tipos, enfoques y niveles de investigación desde los cuales se analiza la violencia en la ES.

2.1 Violencia psicológica, simbólica y epistémica en espacios educativos.

En los últimos años, las investigaciones en torno a la violencia en la ES nos permiten identificar las formas en las que se ha manifestado la violencia en los espacios educativos. Describimos en este apartado aquellas investigaciones bajo tres grandes miradas: a) violencia psicológica, b) violencia simbólica y c) violencia epistémica.

En este ejercicio, fue posible identificar que las IES juegan un papel importante en la producción del conocimiento científico, social y humanístico (Montesinos y Carrillo, 2012) y que, la profesionalización, el quehacer científico y la postura crítica, radican en las herramientas para las personas en formación con miras a solucionar problemáticas sociales. Las IES no sólo producen, difunden y divulgan conocimientos para sustentar las funciones del Estado y de la sociedad, sino que, se le atribuyen funciones de reproducción social y cultural; a través de las cuales, Montesino y Carrillo (2012) señalan que, reproducen violencias en sus diferentes manifestaciones.

Con base en lo anterior, es de nuestro interés mostrar de qué manera se puede manifestar la violencia en la ES, existen estudios de la violencia en las IES que la muestran como un fenómeno complejo y multifactorial (Tlalolin, 2017), que no se comprende de forma aislada, pues los espacios en las IES son parte de un sistema social más amplio, donde la violencia es el resultado de dinámicas sociales, económicas y otros conflictos (Cervantes, Sánchez y Villalobos, 2013). La relación de la violencia en espacios escolares con otros contextos y con otros factores (individuales, familiares o socioculturales), muestra la necesidad de estudiar la violencia desde la interdisciplina con la posibilidad de comprenderla y prevenirla en los ambientes y escenarios educativos (Ayala-Carrillo, 2015) o en la búsqueda de soluciones desde planteamientos políticos y culturales (Cervantes, Sánchez y Villalobos, 2013).

De acuerdo con Tlalolin (2017), las manifestaciones de la *violencia psicológica* ocupan el primer lugar de incidencia; en segundo lugar la *violencia social* (ignorar, burlarse, difundir rumores y exhibir públicamente); en tercer lugar la *violencia sexual* (comentarios sexistas, bromas de carácter sexual o miradas lascivas); en los niveles inferiores encontramos la *violencia virtual,* (burlas, rumores o acoso cibernético);

violencia física (empujones, jalones o golpes) y *violencia patrimonial* (robo, daño de pertenencias o retención de documentos).

En consonancia con el planteamiento de Tlalolin (2017) se reporta el trabajo de Romero Palencia y Plata Santander (2015) quienes afirman que la agresión psicológica es predominante y se hace presente en agresiones entre pares (asociada a los intereses personales –venganza, desquite o un ataque para conseguir algo-) y agresiones emergentes (frecuentemente entre maestros/as y alumnos/as), ésta última se asocia a la incapacidad y descontrol de la enseñanza en los grupos, generando sentimientos de hostilidad de docentes hacia uno/a o varios/as alumnos/as.

Sumado al planteamiento de Romero Palencia y Plata Santander (2015), está la perspectiva que nos comparten Cervantes, Sánchez y Villalobos (2013), ellos trabajan sobre la percepción que tienen los/as alumnos/as en torno a los tipos de violencia que ejercen maestros/as hacia alumnos/as; e identifican tres prácticas docentes tradicionales: 1) asimetría en la relación maestro/a-alumno/a (se ignora, menosprecia, discrimina y excluye); 2) ejercicio de autoridad o de poder (clima tenso en la clase o imposición de sobrecarga de trabajo y difusión de información relacionada con calificaciones y/o trabajos) y, 3) evaluación injusta (exclusión de la participación estudiantil y/o amenaza de reprobar). Esta investigación también enfatiza la impunidad frente al porcentaje de acoso sexual –físico o verbal en el contexto escolar.

En el caso del trabajo de Carrillo (2017) se señala que, aunque las violencias percibidas son variadas, las más recurrentes son aquellas que se ejercen por medio del lenguaje (violencia psicológica en primer lugar). Además, en la investigación se hace énfasis que cuando los/ estudiantes presencian algún acto violento no actúan frente a él, optan por ignorarlo y no involucrarse o *hacer como que no pasa nada*.

Si bien otra mirada que muestran los/as estudiantes es la de actuar frente a la violencia, no tienen claro a dónde o con quién/es acudir. Algo no muy diferente sucede con el personal de vigilancia, pues ante la suposición de presenciar algún incidente violento, asumen el papel de que *su trabajo es vigilar, no intervenir en los conflictos* (Carrillo 2017).

De acuerdo a las investigaciones reportadas, damos cuenta que la violencia en la ES se manifiesta más allá de lo visible, de lo comunicable y deja consecuencias en los/as

actores educativos que la viven; por ejemplo, consecuencias psicológicas y académicas, las primeras relacionadas con inseguridad, vulnerabilidad o daño emocional y las segundas, con bajo desempeño escolar, poco profesionalismo y poca competitividad (Romero Palencia y Plata Santander, 2015). Por ello, resulta relevante indagar sobre las manifestaciones de la violencia que van más allá del visible.

En las investigaciones se discute sobre la idea de que las manifestaciones de la violencia no siempre resultan evidentes, esta opacidad ha ido permitiendo que se mantengan las opresiones, los silenciamientos y las discriminaciones. En 2010, García señaló que, en el ámbito universitario y al interior de la violencia simbólica, está la violencia psicológica, sexual y de género. Un ejemplo de la violencia simbólica, se ubica en la acción pedagógica, ésta se puede desarrollar como un ejercicio de arbitrariedad cultural. Estas nociones García (2010) las retoma de Bourdieu y Passeron, quienes señalan que se trata de un elemento ligado a la violencia simbólica a través de una imposición arbitraria de elementos culturales dominantes[12].

En este trabajo, la violencia simbólica está ligada a la acción pedagógica y a la violencia institucional, ésta última se expresa en la imposición de criterios administrativos sobre criterios académicos. Los mecanismos de violencia simbólica generan condiciones que posibilitan el ejercicio de violencia entre alumnos/as y docentes; se hacen presentes también, estrategias pasivas como: *callar, aguantar o soportar*, o estrategias activas como: *abandonar la actividad*, *hablar* con el/la docente o la *denuncia*. De acuerdo con García (2010), las estrategias que emplean los/as docentes ante la violencia institucional provienen de sus usos y costumbres, son temporales y poco eficaces; sin embargo, permite que se conforme una *complicidad obligada* que reduce a los/as participantes a testigos.

En el caso de la investigación de Tomlinson, Enders y Naidoo (2018), que, si bien versa sobre la violencia simbólica, ésta está centrada a nivel de política pública. Los investigadores realizan un análisis que muestra cómo se unen los actos discursivos en

[12] Almeida Salles y Smith (1987) señalan que la arbitrariedad en la construcción teórica de Bourdieu y Passeron (2001) tiene un papel más amplio, ésta aparece como un elemento que muestra la dominación en la estructura de las relaciones sociales y a través de ella, es posible reproducir la cultura dominante.

dos documentos políticos en Inglaterra: *el Libro Verde*[13] y el *Libro Blanco*; para los autores, ambos textos contienen un *Marco de Excelencia Docente,* como una intervención bien intencionada del Estado y como un instrumento que favorece la competencia del mercado neoliberal en la ES. De acuerdo con su análisis, el Marco funciona como una forma de poder y control simbólico que legitima su implementación e influye en la trayectoria futura de los/as actores institucionales. En esta investigación, la violencia simbólica se manifiesta a través de una estrategia discursiva (Tomilson y colaboradores, 2018) que no está muy alejada de la perspectiva de Romero Palencia y Plata Santander (2015), pues al final demuestra un ejercicio de poder asimétrico.

Los ejercicios de poder asimétrico también se reflejan en la violencia epistémica, que, a diferencia de la violencia simbólica, ésta es aún más compleja de percibir e identificar.

En 2016, Heleta, se dio a la tarea de analizar las raíces de la violencia epistémica en universidades de Sudáfrica, con especial interés en el eurocentrismo de los Planes de Estudio (PE); en su análisis se percató que en los PE se refuerza la dominación y el privilegio occidental y blanco, se impide cuestionar otras formas de opresión relacionadas con el patriarcado, la esclavitud, el imperialismo, el colonialismo, la supremacía blanca o el capitalismo; así mismo, permanecen en la opacidad otras formas de conocimiento y cómo se crean éstos. De manera particular Heleta (2016) señala que, a través de la educación, se espera que los/as alumnos/as aprendan a hablar bien y además "adquieran habilidades y conocimientos eurocéntricos que les permitan entrar en el mercado, pero que no les permitan cambiar fundamentalmente el statu quo de la sociedad y la economía" (p.4).

De esta manera, podemos dar cuenta que la arbitrariedad cultural que retoma García (2010) refuerza la perspectiva de Heleta (2016), pues a través de la acción pedagógica se reproducen formas de pensamientos y conocimientos; dejando en los/as actores/as educativos/as secuelas psicológicas y académicas, éstas se describen más ampliamente en el trabajo de Romero Palencia y Plata Santander (2015). Una propuesta

[13] Los Libros Verdes (*Green papers*) son publicados para estimular la reflexión de un tema específico en cuya elaboración se parte de una serie de propuestas sometidas a un proceso de consulta donde se integran tanto organismos como particulares (Pérez, 2011).

para que esto no siga sucediendo, según Heleta (2016), tendría que darse al interior de los espacios educativos donde se reflexione críticamente y que las IES asuman su responsabilidad como espacios de formación crítica.

Hasta este momento, la revisión de la literatura nos traza un mapa que permite vislumbrar diferentes manifestaciones de la violencia -psicológica, simbólica y epistémica-, que están incrustadas en las estructuras educativas, y al interior de los espacios educativos, se encuentran manifestaciones de la violencia por características particulares de la persona, por ejemplo, por razón de género. Este tipo de trabajos los reportamos en el siguiente apartado.

2.2 Manifestaciones y efectos de la violencia de género en educación superior.

En este apartado, mostramos investigaciones sobre las manifestaciones y efectos de la violencia en razón de género en IES: a) desde los/as actores/as educativos/as, b) desde la institución, en el diseño de los planes de estudio y c) desde los programas o protocolos que en su discurso institucional buscan prevenir, tratar o erradicar la violencia de género.

La violencia de género es un tipo de violencia referido por las/los actores educativos/as (estudiantes, docentes, investigadores/as y trabajadores/as universitarios/as), autores como Molina, López, Martínez y Cobarrubias (2016) señalan que ésta se gesta desde las estructuras de poder, que bien podría responder a lo que Montesinos y Carrillo (2012) señalan como una crisis social reflejada en espacios públicos y privados, incluidas las instituciones y el Estado mexicano, la violencia se entendería como una consecuencia de dicha crisis.

En 2012, Montesinos y Carrillo realizaron una investigación que muestra entre sus resultados la reproducción de la violencia -física o simbólica- en las IES, de manera particular señalan que la violencia de género se manifiesta en abusos de poder entre: maestro-alumna, maestro-alumno o alumno-alumna; en forma de acoso sexual en las relaciones entre: alumno-alumna, alumno-maestra y maestro-alumna; y en forma de presión administrativa en relaciones entre: maestro-alumna, académico-académica, académico-académico, académico-alumno y académico-alumna.

De acuerdo con Montesinos y Carrillo (2012) la violencia más evidente en la comunidad estudiantil es la psicológica y la docente, y quien más la ejecuta son éstos últimos. Sobre la violencia docente los autores ofrecen la siguiente definición:

> Es aquella que ejerce normalmente un profesor sobre sus pares y sobre los alumnos. Este tipo de violencia deriva de la relación profesor-profesor y profesor-alumno, donde el conocimiento representa la causa de la violencia simbólica de uno o varios profesores contra uno o más compañeros o alumnos (p.75).

El planteamiento de Montesinos y Carrillo (2012) es coincidente con las aportaciones de Romero Palencia y Plata Santander (2015) y Tlalolin (2017), pues se reafirma que la violencia psicológica es la que predomina en los espacios educativos.

Por su parte, Rodríguez y Rodríguez (2021) y Bermúdez-Urbina (2014), resaltan que los estudios que versan sobre la violencia de género en México son relativamente recientes, pero lo son aún más, los realizados desde las instituciones educativas; los cuales a su vez muestran que la problemática ha sido abordada de manera escasa, sobre todo cuando refieren a los trabajos de acoso y hostigamiento sexual en las IES, éstos revelan la necesidad y urgencia de visibilizar las problemáticas con miras a la prevención y atención a las víctimas.

El trabajo de Rodríguez y Rodríguez (2021) muestra la necesidad de investigar integralmente y desde la interdisciplina la problemática de la violencia de género, pues desde su perspectiva, ello abonaría al impulso de mecanismos de atención y acceso a la denuncia del alumnado, la pregunta que vale la pena plantearse es a qué tipo de mecanismos o atención se refieren, pues como veremos más adelante, existen otras líneas investigación, que permiten visibilizar que la violencia de género también se ejerce desde los documentos y protocolos institucionales.

Continuando en la línea de las investigaciones que abordan la violencia de género, centrada en los/as actores/as educativos/as, Bermúdez-Urbina en 2014 nos señala que el ingreso a la universidad está lleno de obstáculos y dificultades, y quienes ingresan,

afrontan situaciones que los/as coloca en una posición vulnerable frente a la violencia por su condición de género, su posición subordinada en su familia o por pertenecer a un grupo étnico. Al igual que Montesinos (2012), Bermúdez-Urbina (2014) coindice que la violencia de género se ejerce desde estudiantes o profesores varones hacia estudiantes o profesoras mujeres y de manera específica, son casos de hostigamiento sexual o académico. Bermúdez-Urbina (2014) señala que esta problemática se agudiza, desde la *triple estructura de poder*, constituida por tres poderes: 1) académico, 2) masculino y 3) de clase; que, en conjunto, refuerzan los patrones de la masculinidad hegemónica que reproducen formas de pensamiento que no respetan los derechos de las mujeres.

Están presentes también, los trabajos de investigación que abordan la violencia simbólica de género desde una perspectiva discursiva, es el caso de Molina y colaboradores, quienes en 2016 realizan una investigación echando mano de los planteamientos teóricos de Bourdieu para comprender cómo la violencia se manifiesta en las formas como las mujeres son construidas o representadas. El trabajo de Molina y colaboradores (2016) explora la violencia simbólica de género hacia las docentes universitarias en una Universidad Pública Estatal (UPE) e identifica que las representaciones simbólicas pueden ser entendidas de la siguiente manera:

a) la *docente-madre*, parte de la idea de maternidad, responsabiliza únicamente a la docente por *el buen cumplimiento de ambos proyectos:* la maternidad y la docencia. Esta imagen arquetípica, está alojada en el discurso social de mujer-madre, que está arraigado simbólicamente en el contexto universitario;
b) la *docente-voluble/irracional*, la caracteriza como *emocionalmente voluble e inestable,* refleja los cambios hormonales y ciclos menstruales como recurso argumentativo de menos aptitud para el desempeño de actividades racionales y/o físicas;
c) La *docente-objeto*, imagen revestida de representación como objeto simbólico, disponible de forma sexual, maternal y emocional;
d) La docente *objeto a-político*, la excluye de asuntos políticos, económicos y las relega al ámbito doméstico.

Molina y colaboradores (2016) evidencian la existencia de *mecanismos culturales y simbólicos* que mantienen la desigualdad y propician la violencia hacia las mujeres.

En esta misma línea, que versa sobre la violencia de género en los/as actores/as educativos/as, con la particularidad de la violencia simbólica, se suman los resultados de la investigación de Avendaño, Linares y Morales (2021), quienes afirman que los estudiantes, compañeros y jefes varones son quienes recurrentemente ejercen violencia simbólica, por ejemplo: en la forma de las limitaciones que ponen para el desarrollo de investigaciones o por asumir posturas ideológicas. En esta misma investigación también se afirman que el lenguaje *intimidante y amenazante,* es un vehículo para el ejercicio de la violencia.

Hasta ahora, los trabajos que se reportan no han señalado particular interés en torno a la atención del aspecto emocional producto de vivir algún tipo de violencia; por ello, resulta importante reportar el trabajo de Nikischer, quien, en 2018, través de un ejercicio de auto-etnografía, muestra las implicaciones de la enseñanza, la investigación y la escritura de *temas traumáticos* como potencialmente dañinos para la salud y la productividad. A partir de su experiencia como investigadora en temas de género, Nikischer (2018) asume una postura crítica frente a los efectos perjudiciales del trabajo con el trauma y vislumbra una relación con el estado emocional y la capacidad de éxito laboral.

Nikischer (2018) afirma que el aislamiento ejercido por la institución (incluido el personal que en ella labora) hacia el profesorado que realiza este tipo de investigación supone una falta de apoyo que puede desencadenar sentimientos de agitación, ansiedad y miedo; aunado al riesgo de *trauma vicario o secundario*[14], en el caso de que exista una labor docente o se presten servicios relacionados con las problemáticas de violencia de género.

[14] La traumatización vicaria puede entenderse como “los cambios positivos que se producen en la visión que los profesionales tienen de sí mismos, de los demás y del mundo como resultado de la exposición al material gráfico y/o traumático de sus clientes” (Baird y Kracen 2006 p.181 en Nikischer, 2018) y que tiene impacto en las creencias subyacentes del cuidador en cinco áreas: confianza, seguridad, control, estima e intimidad. Para la autora se trata de un término que se ha utilizado indistintamente con los de estrés traumático secundario y fatiga por compasión, aunque poseen diferencias notables en cuanto al rol de quien experimenta el trauma o las historias de trauma (Nikischer, 2018).

Las investigaciones reportadas en este apartado nos muestran que la violencia es una problemática con presencia importante en los espacios educativos, es referida mayormente por las estudiantes y/o trabajadoras y que la violencia es ejercida predominantemente de varones hacia mujeres. Si bien se muestra que es una problemática de interés investigativo, no se muestra la minucia de las propuestas para, en la medida de lo posible, plantear estrategias de afrontamiento desde los espacios educativos, sobre todo cuando hay afectaciones a nivel psicológico. Se resalta la invitación, desde los planteamientos teóricos, para asumir una postura crítica y reflexiva frente a la problemática de la violencia en sus diferentes manifestaciones, hay especial énfasis cuando es violencia en razón de género, además de mantenernos vigilantes antes las estrategias de reproducción social que colocan en una posición de subordinación a quienes son violentados/as. Estas vías de reproducción social pueden estar diseñadas desde las instituciones, como espacios donde se legitima el conocimiento y difícilmente puede ser puesto en tela de juicio, por ejemplo, desde los diseños curriculares. Este tipo de investigaciones se muestran en el siguiente apartado.

2.2.1 Diseño curricular y apertura epistemológica: una vía para aminorar la violencia en las IES.

Los trabajos reportados en este pequeño apartado, nos ayudar a dar cuenta, como a través del diseño curricular se produce cierto tipo de conocimiento que sirve de base para el mantenimiento de opresiones hacia quienes están más expuestos/a a vivir alguna/s manifestación/es de la violencia.

Bernal-Ríos en el 2002, señaló injusticias epistémicas provenientes de las desigualdades estructurales en las IES, pues se ignora, se desestima y se rechaza la diversidad del conocimiento, manteniendo así, jerarquías y hegemonías epistémicas (Bernal-Ríos, 2022). Para la autora, la filosofía académica es “desproporcionadamente blanca e hipermasculina” (p.26), se refleja en el currículo y en la ausencia de autoras como parte de la comunidad epistémica. Esto deja en evidencia los rasgos patriarcales del canon filosófico bajo el término de *sexismo epistémico* y de un humanismo epistémico

que tiene su origen en la misma concepción de *humano*, que contiene al "hombre como la medida de todas las cosas" (Bernal-Ríos, 2022, p. 29).

Una propuesta que abona a que el conocimiento no sea el resultado de jerarquías y hegemonías epistémicas, radica en la descolonización, entendida ésta como un movimiento de justicia social que empodera a grupos desvalorizados a través de la reivindicación de sus derechos. Esta perspectiva no necesariamente está centrada en el género, sino también en asuntos de raza, etnia o religión; según Bernal-Ríos (2022) implica una "relectura de cuestiones de justicia […] de carácter (re)distributivo, culturales, políticas y de la aceptación de la diversidad epistémica en las universidades occidentalizadas" (p. 33). En el currículo, la descolonización insta a "desmantelar las estructuras institucionales, curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas" (Bernal-Ríos, 2022, p. 33) que abren los caminos a la desigualdad y la hegemonía epistémica arraigada, y así; privilegiar la diferencia, la diversidad y la apertura epistemológica.

Un planteamiento similar realiza Güereca Torres (2017), quien reflexiona sobre el género, la desigualdad, la violencia y los espacios universitarios mexicanos; parte de tres supuestos que recuperan aportaciones de la epistemología feminista en torno a la generación androcéntrica del conocimiento y de la teoría sociológica contemporánea: 1) la universidad como espacio de desigualdad de género construido y re-significado por la experiencia del estudiantado, 2) la identidad estudiantil y de género marcada por la desigualdad a partir de las experiencias en torno al androcentrismo curricular y la desigualdad a través de la violencia psicológica, física y sexual; finalmente 3) la violencia epistémica.

La *violencia epistémica de género*[15], desde la perspectiva de Güereca Torres (2017), expresa diferentes tensiones: 1) la universidad marcada por el proceso de individualización sumada a las experiencias de la violencia epistémica de género, el sexismo y la discriminación moldean el *velo de la igualdad*[16] en estudiantes y

[15] La violencia epistémica de género se expresa en la invisibilización de las aportaciones de las mujeres como sujetos sociales históricamente excluidos de la producción de conocimientos para dar forma a la ciencia moderna y a la ciencia académica (Güereca Torres, 2017).

[16] El velo de la igualdad, como ideología, está presente en las instituciones educativas y espacios sociales, donde las mujeres se han ido incorporando. Consiste en asumir que el avance de las mujeres es "un mero acto de voluntad que ocurre aislado del orden de género que permea las instituciones" (Güereca, 2017, p. 15).

académicos; 2) la desigualdad de género, que se reproduce a la comunidad estudiantil, pues se evidencia la poca participación de las mujeres en la academia y sobre todo, cuando no hay presencia de ellas en todas las áreas de conocimiento; 3) la violencia epistémica de género, no muestra participación de los estilos y modos cognitivos de las mujeres (Güereca Torres, 2017).

Lo anterior, ayuda a dar cuenta que la violencia de género en las IES, a través del diseño curricular y la ausencia de apertura epistemológica es otra forma en que la violencia se manifiesta; siendo las mismas IES quienes han emprendido acciones para prevenir, tratar o erradicar la violencia de género, a través de propuestas que responden, a políticas internacionales y nacionales, que pueden verse reflejadas, por ejemplo, en protocolos de actuación o programas específicos. En el siguiente apartado, se muestran trabajos que versan sobre ello.

2.2.2 Prácticas institucionales para afrontar la violencia en razón de género.

Al interior de las IES, se han diseñado y puesto en práctica investigaciones para dar cuenta cómo operan los programas y los protocolos encaminados a prevenir, tratar o erradicar la violencia de género. En 2020, Güereca, Huacuz y Martín, coordinaron un libro que versa sobre el impacto de este tipo de violencia en la incorporación de las mujeres y la comunidad sexodiversa a la ES; así mismo, se evidencia la necesidad de tomar medidas para construir espacios universitarios libres de violencia, partiendo de diagnósticos e investigaciones para conocer e intercambiar conocimientos con miras a la construcción de propuestas para el abordaje de la problemática.

Caldera en 2019 muestra, a partir de la creación e implementación de un programa de igualdad de género en una IES mexicana, la percepción que tienen los/as estudiantes sobre este tipo de violencia. El objetivo del programa fue promover la incorporación de la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos como ejes rectores en una Universidad mexicana. Los resultados de Caldera (2019) muestran que se minimiza y naturaliza la violencia de género lo que dificulta identificarla; además de exponer que ésta se da, en mayor medida de forma descendente, en la jerarquía de profesores varones a estudiantes mujeres y hombres, es decir, de manera asimétrica y desigual; la

percepción de la violencia de género por estudiantes varones es menor que la percibida por estudiantes mujeres. De manera particular, sobre el programa implementado, una gran parte de los/as estudiantes no conoce el programa y quienes lo conocen no denunciarían por la ausencia de confianza.

Una investigación que está centrada también en los protocolos y programas institucionales de violencia de género lo reporta Varela en el 2020, en él se analizan los mecanismos institucionales que emplean las IES mexicanas para prevenir y atender los casos de violencia de género; de las 35 IES mexicanas con las que trabajaron, se identificó que 51% de éstas cuenta con protocolos de los cuales el 28% son protocolos formales de atención y el 23% son protocolos de atención parciales.

Producto de su análisis, Varela (2020) identificó dos problemáticas: 1) ausencia de instancias especializadas en la materia y 2) falta de claridad para identificar, a nivel institucional, quiénes son los responsables de las áreas, lo que trae como efecto la falta de protección de la información y la posibilidad de que se den conflictos de interés, aunado a que las autoridades universitarias “no parecen estar preparadas para hacer frente al fenómeno del acoso y del hostigamiento sexual, y optan entonces por minimizarlo en la medida de lo posible” (p. 64).

Desde la perspectiva de Varela (2020) la minimización de la problemática puede responder a dos planteamientos, el primero refiere al miedo de desatar más denuncias que señalen a la institución y se opta por atender los casos de forma aislada y discreta; el segundo, desde una posición sociocultural, revela el arraigo de las manifestaciones de violencia de género como normales, pues los agresores y las IES no ven grave esta forma de relacionarse.

Tanto el trabajo de Varela (2020) como el de Caldera (2019) muestran cómo se minimiza la violencia de género desde tres planteamientos: 1) por la percepción de las/los estudiantes al tratarse de un tema tabú, 2) cuando las IES evitan hablar de la temática de forma abierta y 3) al atender de forma aislada las denuncias; ambos trabajos brindan recomendaciones para los programas que atienden y previenen la violencia de género

en las universidades. Varela (2020) enfatiza la necesidad de desarrollar instrumentos accesibles para la atención de casos de violencia de género al interior de las comunidades universitarias, además de generar las condiciones que evidencien la violencia de género. Caldera (2019) por su parte, resalta que no hay redes de apoyo para víctimas de violencia, hay una ausencia de equilibrio entre hombres y mujeres que integran los comités y las comisiones que analizan las denuncias y sensibilizan a la población en temas de género.

Por otro lado, el estudio de Ojeda, Villagrán y Urrutia (2024) sobre personas trans en la educación superior chilena muestra que las investigaciónes relacionadas a prácticas institucionales para hacer frente a la violencia por razón de género también son abarcativas a la comunidad LGBTQI+ (personas Gays, Lesbianas, Bisexuales, Transgénero, Queer e Intersex, entre otros). En su investigación, si bien el entorno universitario puede ofrecer ciertas libertades y apoyos, persisten manifestaciones de violencia y barreras significativas en lo administrativo e interpersonal vinculadas al desconocimiento de la diversidad. Las/loa autoras/es destacan la necesidad de fortalecer las áreas institucionales dedicadas a la inclusión y visibilizar sus apoyos desde una perspectiva no binaria, pero ante el hecho de que las personas entrevistadas no demanden políticas o estrategias formales específicas, resaltan la importancia de cuidar que no se reproduzcan miradas reduccionistas sobre la diversidad al momento de diseñar estrategias formales de inclusión.

Hasta este momento, podemos dar cuenta, que hay distintas formas de hacer frente a la problemática de género y que depende del tipo de perspectiva que se tenga. Consideramos que, si la violencia es abordada como un problema aislado, poco se puede esperar de las IES para prevenir, sancionar o eliminar la violencia de género en sus recintos; caso contrario, si este fenómeno se dimensiona desde lo estructural, el problema se podría abordar desde las relaciones de dominación e imposición, enlazándose con un contexto socioeconómico patriarcal (Varela, 2020). La pertinencia social de las investigaciones, que buscan conocer la violencia de género desde la experiencia de estudiantes o bien desde los mecanismos formales de atención, sanción y prevención, muestran que las IES son el reflejo de nuestras sociedades, hay prácticas

de distintos tipos de violencia, que se reproducen de manera acrítica en las interacciones cotidianas en espacios educativos y los efectos que dejan, son una problemática que ha sido abordada en distintas investigaciones.

Durazo y Ojeda (2013) y Barahona y Colaboradores (2018) estudiaron la violencia en relación con el rendimiento académico; por su parte, Serrano y colaboradores (2015) se enfocaron en la detección de síntomas de depresión y ansiedad en estudiantes, bajo un lente de género. El estudio de Durazo y Ojeda (2013) señala que la tercera parte de los/as estudiantes de la licenciatura en Comercio Internacional, manifestaron sufrir algún tipo de violencia, que sus victimarios se encuentran en su círculo cercano, que ser víctimas de violencia afecta su rendimiento académico y que las mujeres han sido más violentadas que los hombres. Los autores muestran que la actitud docente afecta el rendimiento escolar y hay un bajo porcentaje de estudiantes violentados/as que solicitan ayuda de un profesional; así mismo, afirman que la capacidad de aprendizaje disminuye cuando se ha sufrido violencia y los efectos se hacen presentes en un bajo rendimiento académico, deserción escolar o reprobación.

En la investigación de Barahona y colaboradores (2018) se muestra que la violencia se incrementa conforme se avanza en la trayectoria escolar, se asocia al estrés y se reafirma el planteamiento de Durazo y Ojeda (2013) con relación a que la violencia tiene como efecto un bajo rendimiento académico. Algo similar plantea Serrano y colaboradores (2015) quienes, a través del desarrollo de su investigación, detectaron como efecto de la violencia, síntomas de depresión y ansiedad en los estudiantes estadounidenses, aunado a las diferencias culturales con relación a los roles femeninos y masculinos, sí existe mayor predisposición en mujeres a presentar los síntomas.

Lo que se muestra en las investigaciones hasta aquí descritas, reafirma que la violencia en razón de género también se vive en las aulas escolares, no sólo a nivel institucional. En gran parte, la problemática se asocia a la percepción social que existe de las mujeres y personas pertenecientes al colectivo LGBTQI+, qué prácticas están normalizadas y de qué manera reproducen y reafirman las violencias de género en las IES. Pensemos ahora, de qué manera, dado los roles de género que se han sedimentado en la sociedad, influyen o no, cuando se cursa una disciplina en Educación Superior,

sobre todo cuando las disciplinas están atravesadas y valorizadas, en función de los roles de género socializados, veamos, por ejemplo, el caso de la violencia en la educación superior dancística.

2.3 Formación dancística y violencias en educación superior.

La formación en la educación superior tiene un amplio matiz de perspectivas de análisis, uno de ellos es ver la formación desde las disciplinas, por ejemplo, la danza. Explorar cómo se dan estos procesos es de nuestro interés, sobre todo, cuando la manifestación de violencia es más posible cuando la disciplina está atravesada por prácticas sociales normalizadas en relación con el género.

En apartados anteriores se ha presentado que, una de las manifestaciones más recurrentes de la violencia, es la psicológica. Trabajos como el de Carreras (2013) se suma al señalamiento de que este tipo de violencia tiene una fuerte presencia en las IES. Carreras (2013) afirma que la violencia psicológica se manifiesta en tres ámbitos: a) entre iguales: burlas y críticas verbales en público; b) de maestros/as a estudiantes: amenazas verbales, gritos, comentarios desalentadores ambiguos, ignorar o atemorizar con el discurso y c) estudiantes a maestros/as: burlas, guiños, muecas a espaldas del/a maestro/a, insultos o provocaciones, desacreditaciones de autoridad del/a maestro/a.

Lo anterior, por supuesto, no descarta otras manifestaciones de violencia -simbólica o física-. En el caso de la investigación que reporta Carreras (2013) la violencia la ejercieron los/as docentes hacia los/as estudiantes de forma psicológica, simbólica y física; ésta última está presente, porque en el caso de la formación en danza, hay prácticas de enseñanza -técnicas dancísticas- muy arraigadas, y al no seguirlas, hay violencia física. Tanto Carreras (2013) como Pacheco (2007) refieren la existencia de *violencia sistémica* en la enseñanza de la danza a través de una red de acciones institucionalizadas y normalizadas.

En la enseñanza de la danza, la violencia sistémica se expresa mediante la reproducción de tradiciones asumidas, como parte de la formación: disciplina del bailarín/a, dominio de la técnica, alcance de cánones estéticos, poder jerárquico de los/as

coreógrafos/as o la competencia entre compañeros/as, esto último para ser vista/o o elegido/a y así, ocupar un papel principal. La violencia sistémica, también trastoca el aspecto curricular, cuando éste se percibe como legitimador del conocimiento y provoca divisiones entre los(as) que promueven o exigen otro tipo de saberes; por ello, es urgente cuestionar las tradicionales formas de enseñar danza, el planteamiento de Pacheco (2007) se fortalece con los resultados de García (2019) pues él expresa que en las aulas escolares se promueven actitudes y valores en relación con el fomento de la disciplina académica y corporal.

Carreras (2013) y Pacheco (2007) muestran que la violencia -sobre todo la sistémica- se reproduce en las prácticas cotidianas de formación dancística y que éstas representan un obstáculo para el proceso formativo, pues violentan la integridad de la persona, de tal manera que se hacen presentes sentimientos asociados con la baja autoestima y que, a futuro, pueden desencadenar una mayor violencia (Carreras, 2013).

Existen otras investigaciones que alejan la formación en danza, de la violencia sistémica; por ejemplo, el trabajo de Requeña y Martín (2015) analiza la formación en danza es dos escuelas -una en Estados Unidos y otra en España- y muestran que los estilos de enseñanza predominantes son el *activo* y *el pragmático*, hecho que las autoras relacionan con un carácter práctico, físico o motriz de la danza. El carácter práctico de la danza lo abordan también Males y Díaz (2017), pues identifican en él, estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecen los procesos metodológicos de formación superior en la danza folclórica en tres universidades colombianas. De esta manera, damos cuanta que, en distintos espacios territoriales, la enseñanza de la danza se inclina hacia un carácter práctico, lo cual no es extraño, pues es una disciplina corporal y que a ojo de Requeña y Martín (2015), a pesar de que se imparte al interior de una IES se percibe como un trabajo empírico y no formal.

Esta percepción también incluye a los/as docentes, pues en la investigación de Requeña y Martín (2015) se evidencia que los/as docentes no hacen un seguimiento y control del proceso de enseñanza-aprendizaje aunado al escaso registro de procesos, creaciones y propuestas artísticas; sin dejar de contar, la falta de actualización y/o

preparación pedagógica. Ante esta situación, la formación en danza folclórica se percibe como recreativa o de esparcimiento, sin que brinde un aporte al conocimiento o por el valor cultural que representa. Dada está valoración, se podría explicar la falta de espacios, tiempo y recursos, destinados a la formación en danza (Requeña y Martín, 2015).

Hasta aquí, vale la pena hacer una pausa y cuestionarnos, si esto es una forma de violencia, de tener una respuesta afirmativa, quién/quiénes la ejercen y hacia quién/quiénes la ejercen, cuál es el papel que asumen las IES ante esta problemática y si hay otra/as manera/as de pensar la formación en danza, por ejemplo, la danza como una forma de hacer frente a la violencia. En su tesis doctoral, Salgado (2018) asume que la enseñanza de la danza implica grandes retos para los docentes, pues existe un distanciamiento importante entre lo que se plantea en los PE y lo que se pone en práctica; hay una carga fuerte de asignaturas de *formación general disciplinar*, centrada en contenidos científicos, técnicos, artísticos, filosóficos y humanísticos; y hay poco espacio para asignaturas de investigación y de corte histórico. En la tesis doctoral de Salgado (2018) las prácticas de enseñanza que reporta son muy diversas, por un lado señala que existen planeaciones únicas, inmediatas, contextuales, que reflejan creatividad, esfuerzo, dedicación, amor y pasión; por otro lado, están aquellas que siguen operando de manera tradicional al interior de un salón de clases y se reducen a la transmisión de conocimiento, tal como lo señalan los planteamientos de Ramsden, autor que es retomado en dicho trabajo de investigación.

Salgado (2018) también afirma que no podemos dejar de mencionar los esfuerzos para integrar la danza a las instituciones educativas, para reconocerla como una profesión, pero, sobre todo, para valorar el arte en general. Un punto que vale la pena impulsar, dice Varela (2015) y Salgado (2018), es el nacionalismo, pues a través de él, se puede caminar hacia la formalización de la danza como una vía para establecer una identidad nacional.

El trabajo de Varela (2015), que versa sobre la formación de bailarines en una IES, señala la necesidad de fortalecer la investigación educativa, en torno a la formación

en danza, pues asegura la posibilidad de un cambio en las condiciones sociales e históricas, aun cuando la falta de registro de investigaciones impide ver los cambios.

Hasta aquí, las investigaciones nos dejan ver algunos retos que enfrenta la formación en danza a nivel superior: control y seguimiento en los procesos formativos, escaso registro documental con relación a los procesos y propuestas artísticas (Males y Díaz, 2017), conflictos y tensiones sobre las formas de orientar el currículo, la labor docente y el quehacer artístico (Salgado, 2018). Estos elementos representan áreas de investigación que se van enriqueciendo cada vez más. Resaltamos los resultados de Requeña y Martín (2015), en torno a la indagación sobre los estilos de enseñanza y su relación con los estilos de aprendizaje, esto permite conocer cómo viven la formación dancística las/los estudiantes, qué implicaciones hay y, sobre todo, qué otras posibilidades de formación en danza hay, consideramos que una formación en danza, alejada de las violencias sí es posible.

2.3.1 Otras formas de pensar la formación en danza.

En este apartado nos encargaremos de mostrar las investigaciones realizadas en torno a la formación dancística y sus afectaciones en el estudiantado, se abordan trabajos enfocados a la prevención de lesiones -por la autoexigencia en la formación de danza; y otras más que muestran cómo se perciben corporalmente los(as) estudiantes en formación. En un segundo momento se muestran los resultados de la revisión de la literatura sobre el estudio de la danza desde nuevas miradas disciplinares e interdisciplinares que cuestionan cánones tradicionales de formación y profesionalización de la danza desde la óptica del antropocentrismo, el género o la inclusión.

Trabajos como el de Corrales y colaborares (2017) da cuenta que existe una autoexigencia por parte del estudiantado cuando se están formando en danza, al ser una formación donde la herramienta principal es el cuerpo, los autores señalan que los/as estudiantes se exponen constantemente a sufrir algún tipo de lesión, que en la mayoría

de los casos es por una sobrecarga de trabajo. Las lesiones tienen una mayor posibilidad de aparecer cuando el estado psicológico de los/as estudiantes está vulnerado, por la influencia de las cuestiones ambientales y por las condiciones no óptimas de los espacios de formación; así mismo, están los aspectos como la hipermovilidad en los/as estudiantes que asociada a un nivel elevado de estrés influye negativamente en su sistema inmunológico, dificulta la concentración, propicia la tensión muscular, reduce la coordinación motora y la flexibilidad (Bueno, 2016).

Las miradas de investigación convergen en las afectaciones corporales por las formas de enseñar danza, algunas inclinadas en señalar que las posiciones corporales no son funcionales y perjudican el cuerpo (Corrales y colaboradores 2017) y otras abonan a que las prácticas constantes de ciertas posiciones corporales suma al perfeccionismo técnico, como una de las características centrales de la danza clásica (Bueno, 2016). Ambas miradas coinciden en el riesgo que tienen los/as bailarines/as de lesionarse durante su proceso formativo, aunado a la falta de estrategias adecuadas para manejar los altos niveles de estrés (Bueno, 2016).

Los trabajos descritos, no visibilizan la influencia de los factores ambientales en el desarrollo de patologías, asociadas a la formación dancística. Así mismo, no existe una cultura del descanso (Corrales y colaboradores, 2016 y Bueno, 2016), esto genera un círculo vicioso, pues mientras se les exige la perfección, su cuerpo les pide descanso o liberarse del estrés; la autoexigencia que desarrollan los lleva a percibir sus movimientos o sus cuerpos de manera imperfecta.

Los trabajos que analizan las percepciones corporales concuerdan en que las bailarinas representan una población en riesgo y son más propensas a presentar Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA´s), por el predominio estético que existe en la disciplina. A esto, se agrega la influencia que tienen los factores familiares e interpersonales en el deseo constante de superación, y tanto el error como una evaluación negativa no tienen cabida (Vaquero, Kazarez y Esparza, 2017 y Cervantes, Escoto y Camacho, 2021). Es necesario sumar esfuerzos, tanto de los profesionales de

la salud, como de los formadores en danza y así identificar probables asociaciones entre las características corporales de los/as estudiantes y las prácticas que puedan ponerlos/as en riesgo.

Miradas críticas como las que muestran Libuy y Lührs (2012) dejan ver que la danza académica como proceso pedagógico, exige entender la corporeidad para la autoreflexión y el autodescubrimiento fuera de los límites impuestos socialmente y así comprender que la resistencia a la escuela tradicional puede deberse a las constantes agresiones e indiferencia en la comunicación, generando un choque entre el respeto que se espera de los jóvenes y la falta de un modelo coherente con sus necesidades y exigencias; existen otras posibilidades de formación en danza, más reflexiva, que deja de lado lo esperado y construido socialmente, podemos pensar en otros tipos de cuerpos, otros tipos de movimientos, otras técnicas, incluso otros géneros para formarse en danza, es decir, abrir ampliamente nuestras miradas para concebir otras formas de formación en danza.

Y como lo señala Olaya (2020) y Robles (2019), es necesario romper con los estereotipos de género y percepción del cuerpo que se construyen y reproducen en torno a la danza. Si bien es cierto que, como afirma Robles (2019) la danza, nace como una práctica corporal, social y cultural que permitió construir identidades femeninas y masculinas, también reafirmó estereotipos sexuales que estructuran a hombres y mujeres; sin embargo, el arte es movimiento, no es algo estático, no se pueden seguir reproduciendo técnicas tradicionales de formación en danza que excluyen o segregan cuerpos o movimientos. El cuerpo, desde la mirada de Olaya (2022), es la herramienta principal para ejercer el arte, pero, cómo se ha de ejercer en un cuerpo rígido, normalizado con ideas que lo posicionan como delgado, sometido al trabajo duro, al rápido progreso, a la autodisciplina y a la autoexigencia. Además, los/as profesores/as otorgan más valor a un cuerpo sin considerar los efectos negativos de sus comentarios, por ejemplo: “cuando son esbeltas no les molesta tanto que no le salgan los pasos” o “yo no te quiero atlética, yo te quiero flaca” (Olaya, 2021, p. 41), esto es una manera en la que se socializan y se reproducen de manera acrítica y cotidiana los estereotipos en espacios de formación dancística.

En la danza contemporánea, Olaya (2021) aclara que no todos los/as maestros/as tienen el mismo enfoque y, por lo tanto, no todos/as consideran que la forma del cuerpo sea la característica más importante de una bailarina, estas concepciones provenientes del ballet clásico, pueden influir en la danza contemporánea, con ideas sobre un tipo de cuerpo válido, la reproducción de roles y atributos de género que representan una figura femenina delicada y frágil frente a una figura masculina como soporte de la mujer.

Se evidencia un discurso ambivalente en torno a la comprensión del cuerpo que, por un lado, promueve y enuncia que *todo cuerpo baila* y por otro, se prioriza y valora a los cuerpos delgados a través de comentarios y dispositivos que son parte del currículum oculto de las escuelas de danza. Para quienes se encuentran en formación dancística, estas formas de concebir los cuerpos influyen en la propia percepción y tratamiento del cuerpo, por lo que es fundamental ver a al cuerpo como parte de uno/a mismo/a, aprender a cuidarlo, valorarlo, respetarlo y no "como una herramienta desligada de nuestro ser" (Olaya, 2020, p. 67).

Aunado a las investigaciones sobre percepción del cuerpo, están los trabajos centrados en investigar el tema de la inclusión y la diversidad en la formación en danza. Ávila y Vetya (2019) a través de un análisis documental identificaron que, quienes se están formando en danza, viven una exigencia extrema que está implícita en la metodología tradicional, pues imitan y repiten movimientos, así se introyecta en el estudiantado la idea de que mientras más entrenamiento técnico desarrollen, mejores bailarines/as serán, esto sin considerar las consecuencias del trabajo extenuante en el cuerpo a nivel emocional, psicológico y físico. Ávila y Veyta (2019) muestra que el proceso de la enseñanza de la danza está centrado en esfuerzo, la competitividad, la disciplina y el talento individuales como determinantes del éxito y no en el desarrollo de posturas críticas respecto a un ámbito que enfrenta constantes retos, además destacan la necesidad de adaptar los modelos de enseñanza a las necesidades de los/as estudiantes en danza y exhorta al desarrollo de estrategias y al análisis de las prácticas docentes.

Por su parte, el trabajo de Ávila y Herrera (2020), a través de un diagnóstico sobre la percepción que tienen los/as estudiantes de danza en torno a la diversidad;

encontraron una ambivalencia en su percepción, pues mientras que en la investigación la diversidad está relacionada con los “aspectos de procedencia, lenguas, géneros, edades, condición económica, religión y cultura, [la diversidad] representa de manera general las diferencias que existen entre los seres humanos, incluyendo las distintas condiciones biológicas” (Arroyo, 2013 en Ávila y Herrera, 2020, p. 28), los/as estudiantes dicen “estar a favor de la inclusión y de aceptar personas con diversidad corporal, pero al mismo tiempo están en desacuerdo de la inclusión de personas con escasas cualidades físicas para la danza” (Ávila y Herrera, 2020, p. 38). Es algo paradójico, por un lado, aceptan la diversidad, pero por otro, no aceptan la diversidad de cualidades, este trabajo, deja ver la necesidad de diversificar la danza, hacia otros cuerpos, otros pensamientos y otras necesidades.

A través de las investigaciones revisadas en este apartado, podemos dar cuenta que sigue sedimentada la idea tradicional de la perfección del cuerpo y de las técnicas corporales como un objetivo central en la formación dancística, además que, es través de la práctica docente, que se reproducen ideas de comportamiento tradicional incluyente y excluyente, que no se ajustan a las políticas que impulsan la tolerancia y el respeto de los derechos humanos de todos/as los/as estudiantes en formación dancística. No basta con la implementación de modificaciones curriculares o metodológicas en los programas de estudio, consideramos necesario implementar procesos de investigación a través de los cuáles se evidencien las diversas manifestaciones de violencia en la formación en danza y que, a partir de sus resultados, se promueva el desarrollo humano, la diversidad y el respeto en la formación dancística.

Reflexiones del capítulo

El proceso de revisión de la literatura, sobre la violencia en la educación superior y en la formación en danza, nos permitió identificar diversas formas en las que ésta se manifiesta en los espacios educativos y se destacan tres tipos principales de violencia: 1) psicológica (Tlalolin, 2017; Romero Palencia y Plata Santander, 2015; Carrillo, 2017), 2) simbólica (Tomlinson, Enders y Naidoo, 2018) y 3) epistémica (Heleta, 2016), con una recurrencia en el tema de género (Molina, López, Martínez y Cobarrubias, 2016; Rodríguez y Rodríguez, 2021; Bermúdez-Urbina, 2014).

Los estudios revisados enfatizan que la violencia en las IES no ocurre de manera aislada, sino que responde a dinámicas sociales, económicas y culturales más amplias (Montesinos y Carrillo, 2012; Tlalolin, 2017; Cervantes, Sánchez y Villalobos, 2013). Además, estas formas de violencia pueden desencadenarse en consecuencias psicológicas y académicas en los/as actores/as educativos/as, afectando su bienestar y desempeño (Nikischer, 2018). La violencia simbólica y epistémica, aunque menos visibles, resultan especialmente problemáticas porque perpetúan desigualdades y dificultan la transformación del sistema educativo. Una vía para los cambios en el sistema educativo de nivel superior, es a través de los diseños curriculares, sin embargo, a través de ellos también se refuerzan desigualdades y violencias de género; en la literatura reportada sigue estando presente la exclusión de la diversidad de perspectivas epistémicas, sobre todo, aquellas que reflejan la falta de representación femenina en diversas áreas del conocimiento (Bernal-Ríos, 2022; Güereca Torres, 2017).

Los discursos y las prácticas en las IES dejan ver que tienen un papel clave en la prevención y atención de la violencia, sobre todo la relacionada con el género (Güereca, Huacuz y Martín, 2020) y es claro que la problemática de la violencia, muchas de las veces, se minimiza o se trata de manera aislada (Caldera, 2019); sin embargo, no debemos dejar de recordar que hasta el 2020, casi la mitad de las IES en México no contaban con protocolos, instancias especializadas y responsables institucionales para hacer frente a la violencia (Varela, 2020), esto nos muestra, que aún queda mucho camino por recorrer.

Más allá de los protocolos, la violencia también impacta en la vida académica de los/as estudiantes (Durazo y Ojeda, 2013; Barahona et al., 2018; Serrano et al., 2015). La violencia no solo se manifiesta en la estructura institucional, sino también en el aula y en la interacción cotidiana, reforzada por percepciones de género arraigadas en la sociedad. Estas investigaciones resaltan la urgencia de abordar la violencia desde una perspectiva estructural e interseccional, promoviendo cambios en las políticas y en la cultura institucional de las universidades. En la formación dancística en la ES, se encuentran dinámicas de violencia sistémica, derivadas de prácticas normalizadas sobre la disciplina misma y también en razón de género donde la violencia psicológica,

simbólica y física es común en la enseñanza de la danza, manifestándose en jerarquías estrictas, exigencias estéticas determinantes de roles de género y métodos de enseñanza que perpetúan la subordinación (Carreras (2013) y la competencia extrema (Pacheco, 2007). Estas violencias se naturalizan dentro del sistema educativo, afectando el bienestar físico y psicológico del estudiantado, con un alto riesgo de lesiones (Corrales y colaborares, 2017), estrés (Bueno, 2016) y trastornos alimenticios (Vaquero y colaboradores, 2017; Cervantes y colaboradores, 2021). Dimos cuenta también de la literatura con reflexiones dirigidas a emprender acciones a favor de la construcción de espacios educativos libres de violencia, en ellos las IES asumen un papel más crítico y reflexivo para contrarrestar prácticas violentas y se fomente un entorno equitativo (Cervantes, Sánchez y Villalobos, 2013).

Para hacer frente a la problemática de la violencia, están las propuestas relacionadas con la descolonización del currículo (Bernal-Ríos (2022) e implican que las IES asuman un papel crítico y reflexivo (Cervantes, Sánchez y Villalobos, 2013); en la formación en danza, se cuestionan los modelos tradicionales y se aboga por nuevas perspectivas interdisciplinarias (Libuy y Lührs, 2012) que integren la reflexión crítica sobre el cuerpo, el género y la inclusión (Olaya 2020; Robles, 2019) que en conjunto, plantean la necesidad de transformar la enseñanza de la danza hacia un enfoque más humano y diverso, donde todos los cuerpos sean reconocidos y valorados, donde el proceso formativo busque el equilibrio con el desarrollo personal y la salud del/a bailarín/a. En definitiva, la revisión de la literatura nos revela la necesidad de continuar con la investigación en formación dancística, fortalecer los diseños curriculares y reconocer la danza como un área de conocimiento legítima, que transforma las condiciones de enseñanza y mitiga las formas de violencia que persisten en este ámbito; por ello, consideramos que vale la pena pensar que hay otras formas de concebir la formación en danza, alejadas de la violencia o de un cuerpo delgado y perfecto. Frente a esta posibilidad, es que se sustenta la presente investigación.

2.3 Preguntas y objetivos de investigación

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, en la presente investigación nos hemos planteado las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

Pregunta general

¿De qué manera se manifiesta la violencia en la formación superior en danza, considerando su trayectoria histórica, las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas que la atraviesan, y qué posibilidades existen para su reproducción o transformación dentro del proceso formativo?

Preguntas específicas

- ¿De qué manera han influido los antecedentes históricos en la conformación de la formación superior en danza, y cómo se relacionan con marcos estéticos, pedagógicos y sociales?
- ¿De qué manera los elementos institucionales, curriculares y pedagógicos presentes en la formación dancística pueden estar vinculados con la reproducción de lógicas de exclusión, desigualdad o silenciamiento?
- ¿Cuáles son las propuestas teóricas permiten pensar alternativas formativas sensibles al cuerpo, la diversidad y la subjetividad, como vías para transformar las violencias en el ámbito educativo de la danza?

Objetivo general

Explorar de qué manera se manifiesta la violencia en la formación superior en danza a partir de su trayectoria histórica, las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas que la atraviesan, con el fin de visibilizar cómo se reproducen y las posibilidades de transformación dentro del proceso formativo.

Objetivos específicos

- Describir de qué manera los antecedentes históricos han influido en la conformación de la formación superior en danza, para comprender su vínculo con marcos estéticos, pedagógicos y sociales.

- Explorar cuáles son los elementos institucionales, curriculares y pedagógicos presentes en la formación dancística que pueden estar relacionados con la reproducción de lógicas de exclusión, desigualdad o silenciamiento.

- Explorar propuestas teóricas que permitan pensar otras alternativas formativas sensibles al cuerpo, la diversidad y la subjetividad, como vías para transformar las violencias dentro del ámbito educativo de la danza.

Capítulo 3. Avances, retos y desafíos de política para construir espacios artísticos libres de violencia en la educación superior.

Presentación del capítulo

El presente capítulo es una exploración de los lineamientos políticos nacionales e internacionales para ver de qué manera se ha impulsado la construcción de entornos educativos de nivel superior libres de violencia, se muestran los avances de las políticas culturales para mostrar su preocupación por temas relacionados con la violencia en el ámbito de las artes, aunque con poca atención a la práctica dancística. La finalidad de este capítulo es identificar los avances, retos y desafíos que presenta el marco actual de las políticas para garantizar espacios de enseñanza y creación artística libres de violencia.

3.1 Políticas internacionales para una educación libre de violencia

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) es un plan de acción global para la procuración de la libertad e igualdad en la protección de los derechos humanos, de todas las personas en todos los lugares. La DUDH se gestó desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como resultado de los actos deshumanizantes perpetrados principalmente durante la Segunda Guerra Mundial (ONU, 1948). Los derechos ahí planteados toman de base los principios de libertad, justicia y paz, se espera que tanto las personas como las instituciones, de todos los pueblos y naciones, promuevan el respeto a éstos a través de la enseñanza y la educación, en este mismo documento, es conveniente resaltar la importancia del *Artículo 26 Derecho a la educación* a través del cual se expresa el derecho a la educación elemental gratuita y obligatoria, que la educación tiene entre sus finalidades principales el desarrollo pleno de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, además de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Al igual que la DUDH (ONU, 1948), el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015) es un plan de acción que se plantea en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), desafíos y retos en relación con temas globales prioritarios, por ejemplo: la erradicación de la pobreza y la lucha contra el hambre, la promoción de la salud y el bienestar, la educación de calidad, la igualdad de género, el acceso a energía asequible y limpia, el trabajo y el crecimiento económico sostenible, la reducción de las desigualdades, el acceso a la justicia y el fortalecimiento de la paz y la cooperación entre países.

De manera específica en el cuarto ODS se pretende "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (ONU, 2015, p. 16), dirigiéndose, entre otras cosas, al aseguramiento del "acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria" (ONU, 2015, p. 19), así mismo, a incrementar en los/as jóvenes y adultos/as las competencias técnicas y profesionales que se necesitan para el acceso al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. Este mismo objetivo dirige también su atención a la eliminación de disparidades de género en la educación y al acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los/as niños/as en situaciones de vulnerabilidad. Se tiene la pretensión de que las/os alumnas/os adquieran conocimientos teórico-prácticos que les ayuden a promover un desarrollo sostenible mediante una educación encaminada a la igualdad de género y que promueva una cultura de paz.
Además de lo anterior, el 4to. ODS pretende que las instalaciones educativas consideren las necesidades de las personas con discapacidad, sus diferencias de género y "que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos" (ONU, 2015, p. 20).

Otro documento que se suma a los planteamientos anteriores por sus alcances en materia educativa es el informe Reimaginar juntos nuestro futuro, un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021), este trabajo es el resultado de un proceso de consulta mundial y representa la posibilidad de continuar reflexionando sobre los planteamientos previos para acciones en el presente y el futuro. El informe exhorta a

gobiernos, instituciones, organizaciones y ciudadanos a idear un nuevo contrato social para la educación, basado en los derechos humanos, en los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural, incluyendo una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad, reforzando la educación como proyecto público y bien común; los anteriores exhortos surgen porque la UNESCO (2021) reporta un aumento de la corrupción, la insensibilidad, la intolerancia, el fanatismo y la normalización de la violencia exacerbados por la globalización acelerada y la creciente movilidad humana como evidencias de una crisis de valores.

Para construir un nuevo contrato social, señala la UNESCO (2021), es necesario ver a la educación como un derecho, como bien común y como un proyecto público para el desarrollo de capacidades que permitan a las/os estudiantes ser pensadoras/es, hacedoras/es autónomas/os y éticas/os; la vía radica en la renovación de la educación y en particular, en la creación de oportunidades educativas, pues las realidades en las que vivimos nos exponen a riesgos que limitan el acceso del derecho a la educación, protección contra las diferentes manifestaciones de violencia, contra el aislamiento social, contra problemas de salud mental, entre otros.

En la propuesta de un nuevo contrato social, se aborda el continuo desarrollo profesional docente enfocado al trabajo con la diversidad de alumnas/os “a fin de incluir y apoyar adecuadamente a los/as alumnos/as con necesidades especiales y personalizar el aprendizaje. Deben garantizar que los alumnos de grupos históricamente excluidos y marginados reciban el apoyo adecuado” (UNESCO, 2021, p. 21), además, los derechos humanos y la participación democrática deben ser ejes fundamentales en la construcción de planes de estudio transformadores. Desde esta perspectiva, la educación debe sustentarse en el respeto a la dignidad de todas las personas, así como en el compromiso con la erradicación de la violencia y la promoción de sociedades pacíficas. Los planes de estudio, por tanto, no solo han de transmitir conocimientos, sino también formar ciudadanos/as críticos/as capaces de cuestionar las estructuras de poder que reproducen desigualdades y discriminaciones en razón de género, raza, identidad

indígena, lengua, orientación sexual, edad, discapacidad o estatus legal (UNESCO, 2021).

De acuerdo con la UNESCO (2021), el nuevo contrato social es una propuesta para construir un futuro que haga frente a los retos y desafíos derivados de las crisis actuales, resultado de múltiples violencias que atentan contra la dignidad humana, moldean nuestras relaciones con otras personas, comunidades, naciones y con el planeta; por ello, consideramos que es fundamental el papel de los Estados y gobiernos, ya que a través de sus acciones deben procurarse los derechos fundamentales de sus ciudadanos/as, sobre todo el acceso a una educación libre de toda forma o manifestación de violencia.

En el marco de los lineamientos internacionales orientados a construir entornos educativos libres de violencia, es necesario reconocer que muchos de los avances normativos y políticos en este ámbito han sido impulsados desde la perspectiva de género y los derechos humanos de mujeres y niñas, como un sector poblacional históricamente vulnerado; por ello, consideramos relevante mencionar algunos referentes normativos dirigidos a atender las demandas de este grupo poblacional y ver de qué manera éstos han sumado a la construcción de principios y mecanismos más amplios en torno a la violencia en contextos educativos. Por ejemplo, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) es un tratado para la procuración de los derechos para las mujeres adoptado por la ONU en 1979 que, al igual que los documentos referidos con antelación -DUDH, Agenda 2013 e informe Reimaginar juntos nuestro futuro- trabaja por garantizar la igualdad de las mujeres asegurando el acceso equitativo a la educación en todos los niveles, en la eliminación de estereotipos de género en los materiales de enseñanza y en la promoción de la coeducación, este planteamiento se refuerza con lo señalado en la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU, 1979) por que enfatiza la necesidad de eliminar los estereotipos de género en todos los niveles y formas de enseñanza, además de considerar necesaria la revisión y adaptación de libros, programas escolares y métodos de enseñanza.

Con base en lo anterior, podemos dar cuenta que los procesos y recursos educativos tienen un papel importante, por un lado, pueden reproducir discursos de estereotipos discriminatorios en razón de género, raza o edad y por otro, ser el medio a través del cual se transformen las estructuras sociales y culturales para así, dejar atrás los discursos que perpetúan la discriminación o algún tipo de violencia y encaminarse a la construcción de sociedades equitativas, justas e inclusivas. Este tipo de planteamientos se encuentran en la Declaración y Plataforma de Acción de Viena de la Conferencia sobre Derechos Humanos (ONU, 1993), en ella se presta especial atención a eliminar la violencia contra la mujer y se reconocen los derechos humanos de mujeres y niñas; de acuerdo con este documento, la educación "debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos" (ONU, 1993, p. 29); además, la educación en derechos humanos, señala la ONU (1993), ha de ser teórica, práctica e incorporar políticas educativas nacionales e internacionales.

Aunado a la importancia de considerar las especificidades de los derechos humanos en razón de género, en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belém Do Pará, 1994) se contempla que la violencia contra la mujer tiene lugar dentro de la familia o unidad doméstica, la comunidad, el lugar de trabajo, instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro espacio. Con relación a las instituciones educativas, la ONU (1994) precisa "la modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres" (p. 84) y puede trabajarse a través de diseños curriculares en todos los niveles educativos como una vía para contrarrestar prejuicios y costumbres asociados a las prácticas de inferioridad o superioridad, donde el género o el papel estereotipado para hombres y mujeres, legitiman la violencia contra la mujer. Un año más tarde -1995-, a la emisión del tratado producto de la Convención Belém Do Pará, nació la Plataforma de Acción de Beijing, un tratado internacional con énfasis en el disfrute igualitario de derechos y libertades fundamentales a las mujeres y niñas, e integra la perspectiva de *desarrollo sostenible* (ONU, 1995, p.13). Al igual que la CEDAW (ONU, 1994), la Plataforma de

Acción de Beijing se preocupa por las **“**disparidades, insuficiencias y desigualdad de acceso en materia de educación y capacitación” (ONU, 1995, p. 49). De esta manera, se muestra nuevamente que la educación es el medio a través del cual se pueden generar transformaciones, por ejemplo, se puede aspirar a la igualdad, al desarrollo sostenible o la paz, de ahí la importancia de que en los procesos educativos se deje atrás la discriminación en contra de las mujeres y niñas, y mejor se incida, en mejorar su salud, nutrición, educación familiar y, sobre todo, que participen en la toma de decisiones.

A manera de cierre

En las políticas internacionales, desde hace más de dos décadas, se insiste de manera fuerte que el derecho a la educación para todos/as ha de ser con equidad, no discriminación y libre de violencia, se apuesta de manera constante por un desarrollo pleno de las personas en un ambiente de paz y de tolerancia, donde haya integración y respeto por la vida cultural y comunitaria.

En este apartado se mostró el avance que hay, desde la agenda de política internacional, para hacer frente a la violencia que viven las mujeres, las niñas y las poblaciones en condición de vulnerabilidad; además, las mismas políticas van marcando los pasos para que los países se sumen a las recomendaciones encaminadas al diseño de propuestas formativas que hagan a un lado a la violencia.

Es importante reconocer el trabajo que se hace en la CEDAW; la Declaración y Plataforma de Acción de Viena; la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará) y la Plataforma de Acción de Beijing, porque no solo inciden en el reconocimiento de la violencia de género como una violación de los derechos humanos, sino también en la formulación de políticas que promueven la igualdad, la justicia y la no discriminación en los sistemas educativos. En el siguiente apartado, nos damos a la tarea de revisar las políticas nacionales en México y así, tener elementos para reflexionar en torno a lo qué se ha hecho para acercarnos a una educación alejadas de la violencia.

3.2 Políticas nacionales para una educación libre de violencia

En el contexto mexicano, la prevención de la violencia en los espacios educativos ha sido abordada progresivamente a través de diversos lineamientos normativos que rigen el derecho a la educación; estos marcos, definen los principios rectores del sistema educativo y establecen las bases para promover entornos escolares seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos humanos. Es importante mencionar que, no todos los marcos normativos se diseñaron con enfoque en la no violencia, sin embargo, algunos —como los relacionados con la violencia de género— han tenido un impacto significativo en la visibilización de estas problemáticas en el ámbito escolar.

En este apartado se reporta la revisión de los fundamentos y lineamientos educativos que, desde la igualdad de género, han contribuido a sentar precedentes en el diseño de políticas públicas orientadas a la erradicación de la violencia en los espacios educativos, justamente porque nos hemos encontrados con un avance significativo de trabajo para contrarrestar la violencia en razón de género, y estamos convencidos de que estos avances sirven de base para trabajar otras manifestaciones de violencia o algún tipo de discriminación.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece en el Artículo 3º. el derecho que tienen los/as mexicanos/as a la educación, y ésta tiene como base la dignidad, el respeto por los derechos humanos y la igualdad; este discurso no está alejado de los planteamientos que emanan de la política internacional descrita en el apartado anterior. Además, a través de la Ley General de Educación (LGE, 2019) se dice que el papel del Estado mexicano consiste en poner las condiciones necesarias para que la educación se ejerza conforme a derecho y sea un arma que elimine desigualdades y exclusiones; la educación es el medio, a través del cual, se transforma y se mejora a una sociedad, abonando de manera significativa al desarrollo integral de los seres humanos.

A largo de sus Artículos la LGE (2019) va describiendo las condiciones en que ha de ponerse en marcha la educación, con el objetivo de que ésta incida en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad y el impulso hacia transformaciones sociales

dentro de la escuela y en la comunidad, así como en el desarrollo humano integral del educando; este discurso de política educativa nacional está en consonancia con lo enunciado en la DUDH (1948), la UNESCO (2022) y Agenda 2030 (2018), la LGE (2019) no deja de lado su interés en hacer frente a la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce hacia las mujeres y las niñas, e invita, a través de su discurso, a la construcción de espacios libres de violencia anteponiendo el respeto por los derechos humanos.

Desde nuestra perspectiva, lo anterior no está deslindado del diseño curricular, porque de acuerdo con la LGE (2019) es desde los planes y programas de estudio, que se toma una postura respecto a la erradicación de la violencia, y la protección y cuidado de los/as educandos/as menores de 18 años contra toda forma de violencia, se refuerza en el Artículo 73 que declara que son las/os docentes y el personal que labora en los planteles educativos los/as corresponsables de su custodia y con el deber de ser capacitados/as para la toma de medidas necesarias para asegurar su protección. Por su parte, en el Artículo 74 se fortalece la importancia de generar una cultura de paz y no violencia, a través de la participación colectiva de los/as actore/as educativos:

> Realizaran acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así́ como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar (LGE, p.27).

Además, en lo que respecta a las autoridades educativas se destaca la orientación sobre vías legales a la persona agresora y a la víctima de violencia, en concientizar sobre la importancia de una convivencia libre de violencia, emitir lineamientos y protocolos de actuación para la prevención y atención de la violencia por parte de las autoridades educativas. Retomando el planteamiento del Artículo 3o. de la Constitución Política y con relación a la educación superior, es la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) quien tiene por objeto el establecimiento de las bases para el cumplimiento del ejercicio del derecho a la educación superior; entre los aspectos que se encarga de procurar está

el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país. En consonancia con la política internacional, es posible observar que en la LGES (2021) se sigue fortaleciendo el cuidado y procuración de las mujeres, las niñas y los grupos poblacionales en condición de vulnerabilidad:

> El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres (LGSE, 2021, p. 5)

La LGES (2021) se encarga de generar alternativas para la prevención, atención y erradicación de todos los tipos de violencia para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior, además, señala la adopción de medidas en el ámbito institucional, en el ámbito académico y en el entorno de la prestación del servicio.

Un aspecto importante que vale la pena destacar del marco normativo mexicano, es que, si bien está centrado en fomentar la equidad de género, éste ha contribuido en visibilizar la violencia y voltear la mirada, no necesariamente con una mirada de género, hacia otras violencias en los espacios educativos. Por ejemplo, en el caso del artículo 4º constitucional, se reconoce la igualdad entre mujeres y hombres, pero la igualdad entre hombres y mujeres no es suficiente para hacer a un lado otras manifestaciones de violencia, por lo que, de manera particular el enfoque de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGMVLV) (2007) ha permitido visibilizar y atender distintas formas de violencia, y establecer las definiciones de tipos de violencia, sin embargo, estos tipos y modalidades de violencia dejan ver que ésta también puede afectar a otras personas. En la Tabla No. 3 se muestra la clasificación de los tipos y modalidades de la violencia.

Tabla 3.
Tipos y modalidades de violencia contra las mujeres en la LGAMVLV (2007)

Tipos de violencia	Modalidades de la violencia
Violencia psicológica: acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, consiste 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, aislamiento, devaluación de su autoestima e incluso al suicidio (GOB, 2007, Art. 6. p. 4).	**Violencia familiar:** acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuya persona agresora tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato, mantengan o hayan mantenido una relación de hecho. Violencia familiar es cuando la persona agresora tiene responsabilidades de cuidado o de apoyo, aunque no tenga una relación de parentesco (GOB, 2007, Art. 7. p. 5).
Violencia física: acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma, objeto, ácido o sustancia corrosiva, cáustica, irritante, toxica o inflamable o cualquier otra sustancia que, en determinadas condiciones, pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas o ambas (GOB, 2007, Art. 6. p. 4).	**Violencia laboral y docente:** se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. Consiste en un solo evento dañino o en una serie de eventos cuya suma produce el daño e incluye el acoso o el hostigamiento sexual (GOB, 2007, Art. 10. p. 6).
Violencia patrimonial: acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima, se manifiesta en: transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar daños a los bienes comunes o propios de la víctima (GOB, 2007, Art. 6. p. 4).	**Violencia en la comunidad:** actos individuales o colectivos que transgreden derechos fundamentales de las mujeres y propician su denigración, discriminación, marginación o exclusión en el ámbito público (GOB, 2007, Art. 16. p. 7).

Tipos de violencia	Modalidades de la violencia
Violencia económica: acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral (GOB, 2007, Art. 6. p. 4).	**Violencia institucional:** actos u omisiones de servidores públicos de cualquier orden de gobierno que discriminen, utilicen estereotipos de género o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de mujeres, así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia (GOB, 2007, Art. 18. p. 8).
	Violencia política: acción u omisión, incluida la tolerancia, basada en elementos de género y ejercida dentro de la esfera pública o privada, con objeto o resultado de limitar, anular o menoscabar el ejercicio efectivo de los derechos políticos y electorales de una o varias mujeres, el acceso al pleno ejercicio de las atribuciones inherentes a su cargo, labor o actividad, el libre desarrollo de la función pública, la toma de decisiones, la libertad de organización, el acceso y ejercicio a las prerrogativas, tratándose de precandidaturas, candidaturas, funciones o cargos públicos del mismo tipo (GOB, 2007, Art. 20. p. 8).
Violencia sexual: acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto (GOB, 2007, Art. 6. p. 4).	**Violencia digital y mediática:** acción dolosa realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido intimo sexual de una persona sin su consentimiento, sin su aprobación o sin su autorización, que le cause daño psicológico, emocional, en cualquier ámbito de su vida privada o en su imagen propia, daño a la intimidad, privacidad y/o dignidad de mujeres (GOB, 2007, Art. 20. p. 10).
	Violencia feminicida: forma extrema de violencia de género contra mujeres, las adolescentes y niñas, producto de la violación de sus derechos humanos y del ejercicio abusivo del poder, en ámbitos públicos y privados, que puede conllevar impunidad social y del Estado. Se manifiesta a través de conductas de odio y discriminación que ponen en riesgo sus vidas o culminan en muertes violentas como feminicidio, el suicidio y el homicidio u otras formas de muertes evitables y conductas que afectan gravemente la integridad, la seguridad, la libertad personal y el libre desarrollo (GOB, 2007, Art. 21. p. 11).

Fuente: elaboración propia a partir de Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024)

Tanto las directrices principales de esta ley, como la exposición de los principales tipos de violencia contra las mujeres, son elementos que, desde nuestra perspectiva, pueden ser tomados en cuenta en la generación y aplicación de políticas, y así, representar un paso significativo para que todas las personas, gocen de un ejercicio pleno de todos sus derechos, en un ambiente de sana convivencia y paz, que les permita construirse como ciudadanos/as libres de toda forma de violencia.

Es importante resultar que, si bien los tipos y modalidades de violencia descritos en la Tabla No. 3, están centrados en las mujeres, las niñas y las adolescentes, es claro que cualquier persona puede ser víctima de cualquier tipo o modalidad de la violencia, por ello, un planteamiento enunciado desde las políticas puede ser una vía valiosa para hacer frente a las diversas manifestaciones de violencia que se viven, no sólo en el ámbito social, sino también en el ámbito educativo, y de manera particular, en el ámbito educativo de nivel superior, nivel que desde nuestra investigación nos interesó explorar.

A manera de cierre.

A partir de los documentos descritos en este aparato –Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, LGE (2019), LGES (2021) y LGAMVLV (2007)–, observamos un interés por el desarrollo humano integral como vía para la transformación de la educación y el desarrollo de las naciones a través de las esferas profesional, social, ciudadana, socioemocional, económica, cultural e incluso ambiental -aunque no abundamos mucho en éste-. El desarrollo integral, a través de estas esferas forma parte de los medios para la construcción de una educación libre de discriminación y violencia.

De manera complementaría, se consideran disposiciones normativas que, aunque orientadas principalmente a garantizar la equidad de género, han incidido en la construcción de políticas para la prevención de la violencia en los espacios educativos. En conjunto, estos marcos legales configuran los fundamentos desde los cuales se ha buscado avanzar hacia entornos educativos seguros, justos y equitativos. De lo anterior, se resalta la importancia del vínculo entre la educación y el contexto social en aras de su

transformación, ya que las/os estudiantes, desde distintas áreas de conocimiento y formación pueden contribuir en atender las necesidades locales y fomentar el desarrollo social.

El trabajo hacia una educación libre de violencia aún es largo y requiere de una colaboración fuerte de todos/as las/as actores educativos. Como bien lo señalamos, en el apartado de la revisión de la literatura y de contextualización histórica de la danza, la danza es una herramienta que puede ayudar a hacer frente a la problemática de la violencia, para ello será necesario que quienes se forman en danza en la educación superior lo hagan en un ambiente libre de violencia, en el que los cuerpos no sean juzgados por su complexión, peso o estatura y que la violencia psicológica o física esté alejada de estos espacios de formación. Para ello, conviene revisar aquellas políticas que han encausado su camino para procurar una formación artística cultural sin violencia, de este planteamiento nos ocupamos en el siguiente apartado.

3.3 Danza y no violencia en la política cultural internacional.

Si bien la violencia en la educación ha sido objeto de tratamiento en los marcos normativos y las políticas públicas, su manifestación en el ámbito cultural y particularmente en las artes escénicas como la danza ha recibido pocos reflectores. En este apartado se revisan algunos marcos internacionales de política cultural, con el objetivo de explorar cuáles han sido sus aportes y limitaciones frente a la problemática de la violencia, especialmente en el ámbito de la danza.

A nivel internacional, los marcos normativos en materia de política cultural representan un intento por reconocer la cultura como un derecho humano (UNESCO, 2005; Observatorio de la Diversidad y Derechos Culturales, 2007). En el Art. 27 de la DUDH (ONU,1948) está promulgado el derecho de las personas "a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten" (p.8), esto es ejemplo de la invitación que realizan las políticas internacionales para la procuración del derecho a la

cultura para así, fortalecer las condiciones de quienes producen, promueven y ejercen prácticas culturales en las diferentes naciones, en respuesta a la violencia que pueden llegar a vivir los/as artistas.

Por ejemplo, existe la Recomendación sobre la Condición del Artista (UNESCO, 1980/2023) que exhorta a los Estados miembros a establecer condiciones laborales dignas y protección social para las/os artistas. A lo largo de sus principios rectores enfatiza la responsabilidad de los Estados de asegurar el acceso universal al arte, promover el reconocimiento del valor cultural del trabajo artístico, garantizar la libertad de creación, fomentar condiciones laborales dignas, y facilitar la participación de las/os artistas en la formulación de políticas culturales. Si bien esta recomendación no menciona explícitamente la violencia en el ámbito cultural ni artístico, sí subraya la importancia de hacer garantes la dignidad en las condiciones para el desarrollo profesional y creativo de las/os artistas. Asimismo, se destaca la necesidad de eliminar barreras discriminatorias en el acceso a la formación y al ejercicio profesional artístico (UNESCO, 1980/2023).

Otra iniciativa internacional que vale la pena mencionar es la Agenda 21 de la Cultura aprobada en 2004 por la Organización de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU) y actualizada en el documento *Cultura 21: Acciones* (CGLU, 2015), este documento constituye uno de los marcos internacionales más influyentes para pensar la cultura como un pilar esencial del desarrollo, en el mismo nivel que los ejes económico, social y ambiental. Su propuesta parte del reconocimiento de los derechos culturales como insumo inseparable de los derechos humanos, que promueve la participación de la ciudadanía en la vida cultural, en las políticas culturales y en la evaluación de proyectos y programas. La Agenda establece como acto cultural la apropiación de la información sin distinciones y su transformación en conocimiento por parte de los/as ciudadanos/as desde redes horizontales (CGLU, 2004).

En la Agenda, se procura y se cuida la vida cultural de la ciudadanía como parte de los derechos humanos, entre sus líneas no encontramos un posicionamiento frente a la violencia en el ámbito cultural, sin embargo, sí rechaza la imposición de patrones culturales rígidos en cualquier modalidad y señala que “la guerra, el terrorismo, la

opresión y la discriminación son expresiones de intolerancia que deben ser condenadas y erradicadas" (CGLU, 2004, p. 8).

Otro documento normativo internacional que exige la existencia de políticas que garanticen el acceso, participación y creación cultural es la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, adoptada por la UNESCO en 2005, este instrumento reconoce el derecho a formular e implementar políticas culturales que promuevan la diversidad, al tiempo que subraya la responsabilidad de garantizar condiciones equitativas para la creación, producción, difusión y disfrute de las expresiones culturales. La Convención establece que los Estados que la integran deben crear entornos propicios para que las personas y grupos puedan expresarse culturalmente sin discriminación ni obstáculos. En este sentido, la promoción de la diversidad cultural se articula con otros derechos fundamentales, como la libertad de expresión, la no discriminación y la equidad de género. No obstante, a pesar de su alcance normativo, la Convención no aborda de manera explícita la violencia dentro del ámbito cultural, ni proporciona lineamientos específicos para prevenirla o erradicarla en contextos de formación, creación o circulación artística.

Finalmente, la Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales (2007) contribuye a reforzar el reconocimiento de los derechos culturales como parte de los derechos humanos que deben garantizarse sin discriminación. Esta declaración destaca el derecho de toda persona a participar en la vida cultural de su elección, comprendiendo el desarrollo de prácticas culturales propias, sin coacción ni imposición y "compartir conocimientos, expresiones culturales, emprender investigaciones y participar en las diferentes formas de creación y sus beneficios" (CIDC, 2007, p.6).

A manera de cierre

Los instrumentos que retomamos en este apartado ofrecen principios valiosos para pensar la política cultural desde el enfoque de derechos humanos, participación y equidad. En conjunto, estos marcos internacionales en materia de política cultural tienen como función principal orientar las políticas públicas de los Estados hacia el reconocimiento de la cultura como un derecho humano.

A pesar del avance que representan estos marcos, persisten importantes vacíos en cuanto al abordaje de ciertas problemáticas específicas dentro del campo cultural; está latente el desafío de visibilizar y atender las violencias específicas que ocurren en los espacios artísticos, especialmente en disciplinas como la danza, donde confluyen factores de género, jerarquías, cuerpo y poder. Es por ello que la participación de artistas, colectivos y organizaciones del gremio artístico en el desarrollo de estos marcos para el diseño de políticas públicas es clave para nombrar y visibilizar la violencia, con el propósito de construir una cultura libre de violencia. En el apartado siguiente se aborda el contexto político nacional, y se retoman documentos legislativos y de planeación en materia de política cultural que permiten identificar sus alcances y limites en torno a la violencia en la danza.

3.4 Política cultural nacional como posibilidad para hacer frente a las violencias en el arte

Las condiciones actuales del campo de la danza en México revelan un entramado complejo para las/os profesionistas escénicos. Según (Góchez, 2005) la precariedad laboral, la disminución de apoyos institucionales, la falta de seguridad social y la escasa asistencia del público disponen un entorno para distintos tipos de violencia. Por ejemplo, la precariedad laboral y la falta de protección social permite que se normalice una inestabilidad económica, su trabajo es devaluado y se generan condiciones para reproducir abusos, silenciamientos y desigualdades en el ejercicio del derecho a la cultura y el acceso a un trabajo digno. En el Estado mexicano, existen esfuerzos para no solo para procurar los derechos laborales, sino también los derechos humanos en general, se delinean políticas en cada gobierno para llegar en consonancia hacia metas comunes.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2025), como ejemplo de lo dicho con anterioridad, establece un marco general de actuación del Estado mexicano durante el sexenio en curso. El PND tiene como finalidad “garantizar el derecho a la libre expresión de las ideas, a la creación artística, al desarrollo de la identidad individual y colectiva, el cultivo de la memoria histórica y la protección del patrimonio cultural y natural” (Gobierno

de México, 2025, p. 2). Si bien en el PND 2025–2030 no se menciona la problemática de la violencia en la danza, sí se indica en el eje *Desarrollo con bienestar y humanismo* "Garantizar el derecho a la cultura con enfoques de participación e inclusión, respetando la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones, con pleno respeto a la libertad creativa" (p. 42). Al igual que los documentos de política internacional, podemos dar cuenta que sí hay un interés por garantizar el derecho a la cultura, con inclusión y respeto a la diversidad, más cercanos a los derechos humanos en general.

Con base en lo anterior, consideramos que existe la oportunidad y la necesidad de visibilizar y atender las violencias con una perspectiva particular de derechos culturales; por ello, resaltamos la importancia de nombrar y definir acciones concretas en instrumentos de planificación que tengan como base la participación en consultas ciudadanas, especialmente aquellas que involucren a comunidades artísticas. La Ley General de Cultura y Derechos Culturales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017) regula el derecho a la cultura de todas las personas y a las manifestaciones culturales:

> Las manifestaciones culturales a que se refiere esta Ley son los elementos materiales e inmateriales pretéritos y actuales, inherentes a la historia, arte, tradiciones, prácticas y conocimientos que identifican a grupos, pueblos y comunidades que integran la nación, elementos que las personas, de manera individual o colectiva, reconocen como propios por el valor y significado que les aporta en términos de su identidad, formación, integridad y dignidad cultural, y a las que tienen el pleno derecho de acceder, participar, practicar y disfrutar de manera activa y creativa. (p. 2)

Esta formulación legal, al reconocer el ejercicio de los derechos culturales, desde nuestra perspectiva, implica también la responsabilidad del Estado de garantizar condiciones libres de violencia, discriminación y abuso en todos los espacios donde se desarrollan prácticas culturales y artísticas.

Además del marco federal, algunos contextos locales han desarrollado legislaciones más específicas que profundizan en el reconocimiento de los derechos

culturales, por ejemplo, en el caso de la Ciudad de México está una legislación que representa un esfuerzo por establecer mecanismos institucionales orientados a garantizar el ejercicio pleno los derechos culturales: la Ley de los Derechos Culturales de los Habitantes y Visitantes de la Ciudad de México (2024), publicada en 2018. Esta Ley aborda la prevención y sanción de prácticas que obstruyan la expresión cultural, quien ejecute actos discriminatorios o trasgreda los derechos culturales:

> Se consideran faltas administrativas en materia de derechos culturales:
> I.-Cualquier conducta que por acción u omisión impida la expresión cultural de cualquier persona individual o colectiva;
> II. Ejecutar actos de discriminación contra personas individuales o colectivas por su condición cultural expresada en su lengua, creación artística, ideas, prácticas rituales, actos festivos, religiosos, etc., siempre y cuando la expresión cultural no contravenga los principios de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales en la materia
> suscritos por el Estado mexicano, la Constitución Política de la Ciudad de México, las disposiciones de la presente Ley y, no ofenda la dignidad y los derechos de persona alguna;
> III. Perturbar las relaciones sociales comunitarias mediante la alteración o destrucción de su espacio común, sus referentes simbólicos y su entorno cultural; y
> IV. La trasgresión sistemática de los derechos culturales. (LDC-CDMX, 2024, art. 41)

Con este documento, vemos nuevamente que el interés está centrado en la procuración de los derechos culturales, con apego fuerte a los derechos humanos, sin embargo, nos sigue preocupando la ausencia de lineamientos particulares en el arte, para hacer frente a las violencias que ahí se viven.

A manera de cierre

Derivado de la revisión de los marcos nacionales de política cultural, tanto a nivel federal como local, señalamos que constituyen una base normativa sólida para avanzar en la garantía de los derechos culturales en México. El reconocimiento de la diversidad cultural, la libertad creativa y la participación activa de las comunidades artísticas ofrece un marco de acción amplio y pertinente para fortalecer políticas públicas en el sector. Su existencia no solo afirma el valor del arte y la cultura en la vida social, sino que también abre caminos para repensar los entornos de creación artística desde una perspectiva de dignidad, inclusión y bienestar.

En este sentido, contar con instrumentos como el PND y la Legislación Cultural de la Ciudad de México permite visualizar posibilidades concretas de articulación institucional orientadas a la sanción de prácticas que obstruyan el derecho a la cultura desde la formación profesional hasta la protección de las/os trabajadores de la cultura. Estas herramientas pueden ser utilizadas estratégicamente para promover entornos seguros, equitativos y participativos, donde las expresiones culturales sean valoradas, cuidadas y respaldadas por el Estado. Su potencial reside en la capacidad de traducir estos principios en acciones que transformen el día a día de quienes habitan y sostienen el campo artístico en nuestro país.

A pesar de los importantes avances planteados, es necesario señalar las tensiones y vacíos que persisten en estos marcos. Consideramos que visibilizar la violencia en la danza como un problema público y de derechos culturales no solo permite nombrarla para encaminar propuestas para su erradicación desde la corresponsabilidad entre Estado, comunidades artísticas y sociedad, sino que también, permite abordar la problemática desde un enfoque más amplio vinculado con las condiciones de precariedad laboral, la disminución de apoyos institucionales, la falta de seguridad social que enfrentan las/os artistas en México.

Reflexiones del capítulo

En este sentido, es fundamental explorar la existencia o no, de las violencias en los espacios culturales como un obstáculo para el ejercicio pleno de los derechos de quienes los conforman, pues cuando una persona artista, creadora o estudiante se enfrenta a contextos de abuso, discriminación o exclusión, su posibilidad de acceder, participar y disfrutar de la vida cultural de forma activa y creativa se ve restringida. Por ello, abordar las violencias desde la política cultural no solo es un acto de justicia, sino una condición necesaria para garantizar el derecho cultural en su dimensión más amplia.

Si en los espacios educativos de danza, se reproducen lógicas de disciplina, resistencia al descanso, normalización del dolor físico y relaciones jerárquicas y autoritarias, esta violencia, aunque no se considere como tal dentro de la lógica institucional, configura subjetividades marcadas por la normalización del abuso, la invisibilización del autocuidado y la subordinación. Esta formación tiene continuidad directa con las condiciones de precariedad que viven las/os artistas en su vida profesional, pues si desde la educación superior no se problematizan estas violencias, se termina reproduciendo una idea de un medio artístico donde se naturaliza la falta de garantías contempladas en los marcos de política pública internacionales, nacionales y locales en materia de derechos humanos, culturales, laborales y educativos.

En el capítulo siguiente nos acercamos teóricamente al fenómeno de la violencia en la formación dancística en la educación superior, se exploran referentes conceptuales que permiten nombrar, analizar y problematizar las diversas formas de violencia que atraviesan esta práctica artística en los espacios formativos buscando ampliar la comprensión del problema.

Capítulo 4. Referentes teóricos y problemática

Presentación del capítulo.

El presente capítulo nos permite comprender de qué manera determinadas formas de violencia se reproducen y naturalizan en los procesos formativos de la disciplina dancística. Los diversos abordajes en torno a la violencia en la educación superior dancística nos permiten identificar una serie de enfoques teóricos que son útiles para comprender el cuerpo en la danza y la violencia en la educación superior desde su complejidad y multidimensionalidad. En este apartado nos enfocamos en explorar algunas propuestas teóricas sobre el concepto de violencia en distintas disciplinas –la filosofía, la psicología y la sociología–, y cuyas perspectivas teóricas permiten establecer un diálogo interdisciplinar en el campo de la danza, la educación superior y la violencia; de tal manera que se expone cómo estas herramientas conceptuales posibilitan una lectura crítica de las manifestaciones de la violencia en los procesos de formación universitaria en danza.

4.1. Herramientas teóricas para comprender la violencia.

Para analizar la violencia más allá de sus manifestaciones visibles, este apartado articula las propuestas de tres teóricos que permiten desentrañar complejidad de este fenómeno en contextos formativos como la educación superior en danza. Desde la Investigación para la Paz, Johan Galtung distingue entre violencia directa, estructural y cultural; Byung-Chul Han examina cómo la violencia se transforma en autoexigencia y desgaste psíquico; mientras que Pierre Bourdieu propone el concepto de violencia simbólica para explicar cómo las jerarquías sociales se naturalizan en los cuerpos y en las prácticas cotidianas. Estos enfoques, al articularse, ofrecen herramientas para pensar cómo distintas formas de violencia operan de manera simultánea, persistente y muchas veces imperceptible en los procesos de formación en danza.

4.1.1 El triángulo de la violencia de Galtung

Galtung, es uno de los fundadores y referentes principales de la investigación para la paz y los conflictos sociales, él aborda el fenómeno de la violencia como una privación de los derechos humanos fundamentales: hacia la vida, la búsqueda de la felicidad y la prosperidad, y la comprende como una disminución de la satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo potencialmente posible, de manera que las amenazas también se consideran una forma de violencia. Las necesidades básicas radican en cuatro clases: 1) necesidad de supervivencia, 2) necesidad de bienestar, 3) necesidad de representación y 4) necesidad de libertad (Galtung, 2003).

Para Galtung (2003) la violencia es evitable en función de garantizar la cobertura de éstas, incluso una cobertura global; la violencia, al atentar contra la vida, incide negativamente en el nivel de satisfacción de las necesidades y presenta sus respectivas negaciones que constituyen formas de violencia específica:

> Las cuatro clases de necesidades básicas —resultado de exhaustivos diálogos en muchas partes del mundo— son: necesidad de supervivencia (negación: muerte, mortalidad); necesidad de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); identidad, necesidad de representación (negación: alienación); y necesidad de libertad (negación: represión) (Galtung, 1980a en Galtung, 2003 p.9).

Esta correspondencia, da como resultado manifestaciones de violencia, éstas se muestran en la siguiente tabla 4:

Tabla *4*

Tipología de la violencia de Galtung.

	Necesidad de supervivencia	Necesidad de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidad de libertad
Violencia directa	Muerte	Mutilaciones Acoso sanciones Miseria	Desocialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia estructural	Explotación A	Explotación B	Penetración Segmentación	Marginación Fragmentación

Fuente: Galtung (2003, p. 10).

Con base en la tabla anterior, Galtung (2003) ubica dos categorías o supertipos: la violencia directa y la violencia estructural, y agrega la violencia cultural como tercer ángulo para conformar el triángulo de la violencia, a través de él es posible analizar tres supertipos, a modo de vértices, de un triángulo vicioso, caracterizado por el dominio y el poder con diferentes efectos dependiendo de la posición desde la cual se observe, de tal manera que “la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales” (Galtung, 2017, p. 154).

Jiménez Bautista (2019), teórico de la violencia que ha seguido la teoría de Galtung, muestra que la violencia directa fue la primera conceptualización de la Investigación para la Paz. La violencia directa desde la mirada de Jiménez Bautista (2019) es aquella que, a determinada acción, causa daño; sin mediaciones directamente sobre el destinatario e incluye violencia física, verbal o psicológica. La violencia directa sucede en espacios personales, sociales o mundiales, es intencionada por medio de acciones individuales o colectivas, y al tratarse de un acontecimiento, es más observable y por lo tanto denunciable.

Por su parte, la violencia estructural, es una forma de violencia que está arraigada en las estructuras sociales e impide a las personas alcanzar su pleno potencial y que, a diferencia de la violencia directa que es visible y tiene un perpetrador identificable, ésta es más sutil y se manifiesta cuando se generan condiciones de desigualdad en el acceso a: recursos, oportunidades o poder (Galtung, 1969). En algunas ocasiones, las desigualdades conducen a una muerte prematura, enfermedades e incluso, otras formas de sufrimiento que bien pueden evitarse (Galtung, 1969), Jiménez Bautista (2019) agrega que la violencia estructural se puede observar en procesos en que la acción violenta se suscita a través de mediaciones institucionales, silentes e invisibles.

En lo que respecta a la violencia cultural, ésta se manifiesta en aspectos culturales relacionados “con el ámbito simbólico de nuestra existencia, [...] que pueden utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p. 7), este tipo de violencia puede diseminarse a mayor escala, en discursos o prácticas que a la vez reproducen otros tipos de violencia:

> La cultura sermonea, enseña, amonesta, incita y nos embota para que aceptemos la explotación y/o la represión como algo normal y natural, o para que no las veamos en absoluto (en especial la explotación). Entonces llegan las erupciones, los esfuerzos de utilización de la violencia directa para salir de la jaula de hierro estructural y la contraviolencia para mantener la jaula intacta (Galtung, 2003, p. 13).

A manera de ejemplo de violencia cultural, Galtung (2003) lista seis campos culturales donde ésta se puede manifestar: 1) religión, 2) ideología, 3) lengua, 4) arte, 5) ciencias formales y 6) empíricas. En el campo de la religión, el elemento cultural es la creencia de lo sagrado representado en una deidad masculina y la forma de legitimación del campo es el trascendentalismo, que a su vez implica que unos estén más elevados que otro. En el campo cultural de la ideología, la violencia se puede observar en la exaltación del valor del Yo y la degradación del valor del Otro, éste último se vuelve un ello, deshumanizado y dispuesto a cualquier tipo de violencia. En el campo de la lengua, existen aspectos sutiles e implícitos que permiten observar el uso de lo masculino genérico como elemento cultural que legitima la invisibilización de las mujeres. En el campo del arte la violencia puede manifestarse en la negación de lo no europeo*,* Galtung (2003) incluso llega a mencionar que la violencia se manifiesta como un *despotismo,* que está visible en pinturas como *La Ejecución sin Juicio* de Henri Regnault (1843-1871) y *La muerte de Sandanapal* de Eugéne Delacroix (1798-1863), en ellas se observa determinada representación de lo oriental, lo no europeo[17], legitimada hasta nuestros días por medio de obras de arte expuestas en museos de renombre. En el campo de las ciencias empíricas, Galtung (2003) afirma que la violencia se hace presente a través de la doctrina económica neoclásica que dicta el ingreso de los países al mercado mundial,

[17] Al respecto, Hinojos (2017) señala que esta construcción de Oriente por Occidente en la pintura, refuerza una "idealización oriental de violencia, fantasía, sensualidad, sumisión, dominación de la mujer" (p. 3) mediante obras con cierta *objetividad documental*. El mismo autor denomina *paradigma ismaofóbico* a aquellas "creencias, percepciones y representaciones que comúnmente tienen las sociedades occidentales de un concepto tan abstracto, amplio y generalmente desconocido como es el de *lo islámico*"(p. 2).

alimentando la competitividad en una dinámica desigual legitimada por un *statu quo* estructuralmente intolerable, lo que representa una manifestación de violencia cultural proveniente de las ciencias económicas discutida particularmente en el contexto latinoamericano por teóricos como Stavenhagen (1981) en sus *Siete tesis equivocadas sobre América Latina y Marini* (1991) con su *Teoría de la dependencia*. Finalmente, en el campo de las ciencias formales Galtung (2003) lo ejemplifica a partir del conocimiento se que genera desde disciplinas como las matemáticas, porque constituyen una forma de pensamiento polarizante que no es compatible en el análisis de los espacios personales, sociales o mundiales.

A partir de los planteamientos anteriores, y en particular alrededor del *triángulo de la violencia*, Galtung (2017) distingue la violencia directa, estructural y cultural como manifestaciones que suceden de distintas maneras en el tiempo, de la misma forma que *acontece* un terremoto, entendido como un *proceso* donde las placas telúricas se mueven, creando fallas como una *condición duradera*, la violencia, también deja huellas a su paso.

El autor complementa el triángulo, esquematizando los estratos de la violencia para identificar sus flujos causales, en la capa más baja se encuentra “el constante caudal de la violencia cultural” (Galtung, 2003, p. 12) que nutre a las capas -violencias- superiores. En la siguiente capa se ubican los ritmos de la violencia estructural que configuran las pautas de explotación e impiden que la organización pueda movilizarse ante ellas, finalmente, se encuentra, en la capa más visible, la violencia directa, “con todo su historial de crueldad directa perpetrada por seres humanos contra otros seres y otras formas de vida y de la naturaleza en general” (Galtung, 2003, p. 13). De esta manera, pareciera ser que los diferentes tipos de violencia, en cada una de sus capas, se fortalecen cuando una o varias violencias se manifiestan, lo que nos lleva a pensar que si hacemos frente a un tipo de violencia también impactaría positivamente en otro, como en una especie de domino.

Las contribuciones de Galtung (1969, 2003, 2017) enmarcadas en la Investigación para la Paz, además de representar una aproximación trascendental al estudio de las violencias, constituye una aportación completa para desmantelar la idea de que las/os

seres humanas/os somos animales agresivas/os por la tendencia a la supervivencia y personas violentas por naturaleza; consideramos que desmantelar esta idea es fundamental, sobre todo cuando existen otras maneras de relacionarse entre los seres humanos, alejados/as de las violencias y en espacios sanos y libres.

En este trabajo, resultaron de mucha valía las aportaciones de Johan Galtung porque nos ayudaron a comprender la violencia más allá de sus manifestaciones visibles, inmediatas y silentes. La propuesta del autor permite reconocer que toda forma de violencia implica necesidades humanas básicas no cubiertas o negadas, como la supervivencia, el bienestar, representación o libertad, y que dicha negación puede estar normalizada, legitimada o, por el contrario, naturalizada por medio de prácticas culturales arraigadas en discursos, creencias o prácticas emanadas de instituciones, religiosas, deportivas, culturales o educativas. Sí hablamos de instituciones educativas, los discursos, prácticas o creencias pueden estar formalizados en acciones más concretas, por ejemplo, en los programas y planes de estudio a través de los cuales se van legitimando las prácticas o manifestaciones de la violencia.

Cuando vemos la propuesta teórica del triángulo de la violencia, en la danza en la educación superior, vale la pena preguntarnos cómo ciertas expresiones de violencia –aunque no sean directas o evidentes– pueden habitar en las instituciones educativas artísticas o de formación en danza y de qué es lo que permite que las necesidades básicas de las/os actoras/es educativas/os –quienes enseñan, estudian, dirigen y consumen estas prácticas culturales artísticas– no estén cubiertas o les sean negadas.

Otros de los teóricos que nos brindan herramientas para comprender la violencia en su complejidad es Byung-Chul Han, de quien retomamos su topología en torno a la violencia.

4.1.2 Topología de la violencia de Byung-Chul Han

La violencia como fenómeno, más allá de su manifestación física, es abordada por el filósofo Byung-Chul Han quien explora sus manifestaciones estructurales en el contexto

del neoliberalismo. A través de sus reflexiones, Han (2016) argumenta que la violencia en la actualidad, ya no opera a través de una imposición externa como forma principal, sino que es un proceso autoimpuesto, donde los individuos se someten a exigencias de rendimiento y autoexplotación sin necesidad de coerción directa “la violencia sólo es proteica. Su forma de aparición varía según la constelación social” (Han, 2013, p. 3). El autor no pierde de vista que la vida, está atravesada por el fenómeno del neoliberalismo, de la rapidez e inmediatez, la vida pasa con tal prontitud que los/as seres humanos/os no se detienen a reflexionar o en asumir una posición donde sean capaces de identificar que son ellos/as mismos/as quienes se violentan y a su vez se encargan de reproducir la violencia en el contexto donde están inmersos/as.

Han (2013) se ocupa de analizar el contexto social a través de la historia y plantea que, antes de la modernidad, la violencia tenía la particularidad de ser omnipresente, cotidiana y visible, además de ser un elemento fundamental para el ejercicio del poder, la dominación y la comunicación social. Con el paso del tiempo y gracias a los avances tecnológicos, la violencia dejó de ser directa para volverse discreta, interiorizarse, naturalizarse y volverse un conflicto interior a partir del cual, pareciera ser, que uno/o mismo/a elige cómo, cuándo y dónde violentarse.

Anteriormente, en la cultura arcaica, la violencia operaba como una técnica para la defensa, la invulnerabilidad y la supervivencia, su ejercicio siempre había implicado poder, sin embargo, para Han (2016), en este momento de la historia, ese poder aún no estaba inmerso en una relación de dominación debido a su rechazo al Estado. En la modernidad, el pensamiento arcaico se transforma en la economía del capital, conservando la misma lógica de miedo contra la muerte:

> Cuando alguien tiene mucho dinero significa que dispone de muchos animales y puede ofrecer uno en sacrificio en cualquier momento. De este modo, entra en posesión de un gran poder de muerte animal. El dinero o el capital, pues, son un medio contra la muerte (Han, 2016, p.16).

Byung-Chul Han (2016), en su análisis de la evolución de la violencia destaca su transformación de una violencia física y visible a una violencia psíquica e interiorizada, que, desde nuestra perspectiva, es aún más peligrosa que la primera. En las sociedades

antiguas, la violencia era explícita, pública y formaba parte esencial del poder y la comunicación social, por ejemplo, en ejecuciones romanas o los rituales de sangre. Sin embargo, en la modernidad, la violencia se oculta, se retira de la esfera pública y se interioriza en los/as individuos/as, esto da lugar a la persona de rendimiento, quien, lejos de ser oprimido/a por un poder externo, se autoexplota en nombre de la productividad, el éxito y la disciplina. Esta forma de violencia no requiere coacción externa, pues se presenta como libertad, pero en realidad conduce al agotamiento extremo, la autoagresión e incluso el suicidio, este desplazamiento de la violencia hacia lo psíquico responde a las dinámicas del capitalismo, donde la autoexplotación es más eficiente que la explotación impuesta por otros/as.

Otro autor que complementa la idea anterior es Girard (1998), para él la violencia también tiene un valor intrínseco y está ligado a las necesidades primarias y estructuras de poder; agrega que, en las sociedades arcaicas, la violencia se externaliza como sagrada y se ritualiza a través del sacrificio y la guerra; la acumulación de violencia otorga poder, de manera similar a la acumulación de riqueza en el capitalismo, donde el dinero se asocia simbólicamente con la supervivencia y la inmortalidad, pero también con la autoexplotación.

Con más cercanía de la disciplina psicológica, Han (2016), de acuerdo con los aportes del aparato psíquico de Freud, señala que la violencia psíquica se manifiesta en la lucha entre el ello y el super-yo, reflejando un sistema de dominación, de igual forma que la melancolía, proceso en el que el sujeto internaliza al objeto perdido, dirigiendo la agresión hacia sí mismo en un ciclo de autocrítica; así, para Han (2016), la propuesta psicoanalítica de Freud sólo es posible en una sociedad disciplinaria clásica pues requiere la represión y la negación. Sin embargo, la sociedad actual es una sociedad de rendimiento, separada cada vez más de la negatividad, de la prohibición para concebirse a sí misma como una sociedad de la libertad. En esta sociedad del rendimiento, la virtualidad y digitalización contribuyen a la desconexión del otro y de la realidad, imponiendo una autoexplotación sin límites, generando sintomatología psíquica como burnout, depresión, déficit de atención o síndrome de hiperactividad. Para Han (2016), en la sociedad del rendimiento, el yo lucha consigo mismo para alcanzar un ideal

inalcanzable, lo que genera una violencia interna autodestructiva, característica de las enfermedades psíquicas actuales:

> La depresión, el burnout, no están ligadas a un proceso de represión y de negación. Apuntan, más bien, a un exceso de positividad, es decir, no a la negación, sino a la incapacidad de decir no; no al no-deber (Nicht Dürfen), sino a poderlo todo (p. 24).

De esta manera, para Han (2016) la violencia es autogenerada, la víctima se cree libre, en lugar de una violencia de causa externa. La propuesta de Byung-Chul Han sobre la violencia en las sociedades contemporáneas nos aporta herramientas para comprender cómo este fenómeno ha mutado en el contexto actual. En su análisis, la violencia ya no se manifiesta principalmente como imposición externa mediante la coerción física, sino como una forma de autoexplotación voluntaria. Ahora las personas se auto-someten a exigencias de productividad, rendimiento y perfección sin necesidad de mandatos explícitos generando síntomas psíquicos como la depresión, el agotamiento extremo o la pérdida del sentido de comunidad.

En la educación superior en danza, la topología de la violencia elaborada por Han (2016) nos permite interrogar los modos en que la autoexigencia se interioriza y se reproduce en espacios educativos donde tradicionalmente se han exaltado valores como la entrega, la disciplina, la vocación, el cuidado o la técnica corporal. Estas herramientas teóricas nos permiten abrir una línea de reflexión que está pendiente: ¿de qué manera se configura el sujeto de rendimiento en las/os bailarinas/es? y ¿de qué manera se pueden develar las prácticas de formación superior en danza atravesadas por una violencia introyectada? Si bien estás interrogantes requieren una investigación en sí misma, conviene dejarlas sobre la mesa como futuras líneas de trabajo de investigación.

4.1.3 Violencia simbólica y danza.

En este apartado se desarrollan los planteamientos de Bourdieu (1930-2002), ampliamente reconocido como un clásico contemporáneo de la teoría sociológica empírica (Alonso, 2002). Sus abordajes en torno a las estructuras de dominación han

permeado a través de sus conceptos como el de violencia simbólica, habitus, campos o capitales. A través de la teoría social de Bourdieu, se analizan las estructuras objetivas en las estructuras mentales y representa una de las grandes contribuciones del sociólogo, pues en su teoría convergen dos escuelas de pensamiento, la objetivista y la subjetivista.

Para fines de esta investigación, retomaremos parte del trabajo teórico de Bourdieu (1995) que utiliza para conceptualizar a la violencia simbólica, que, a propia voz, la entiende como una forma de dominación que actúa con la participación inconsciente de quienes colaboran de ésta:

> forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. [...] En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 120).

Esta forma de violencia no utiliza la fuerza física o un mandato directo, se manifiesta a través de esquemas de percepción y estructuras cognitivas interiorizadas que hacen posible la reproducción del orden social, es un ejercicio donde el inconsciente tiene un papel importante. En este sentido, Bourdieu (1995) señala que "el efecto de dominación casi siempre surge durante los ajustes entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales" (p.120), lo que significa que la dominación se hace eficaz cuando las condiciones sociales objetivas coinciden con los esquemas mentales que las personas usan para interpretar y dar sentido al mundo social, no es un encuentro casual, es un encuentro que se hace posible gracias a las condiciones generadas con anterioridad y con total intención. La violencia simbólica se produce cuando las jerarquías y las desigualdades propias de un campo[18] son

[18] Para Bourdieu (1990), los campos son “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios” (p. 109), se trata de un espacio social específico, pueden ser, por ejemplo: espacios educativos, artísticos o dancísticos; en los espacios sociales, afirma el autor, se disputan posiciones de poder y de legitimidad, en función de las reglas que el campo impone; a su vez, los campos funcionan como una configuración de relaciones objetivas impuestas al

interiorizadas por los sujetos a través del habitus[19] y por tanto percibidas como legítimas o como naturales. Así, las condiciones de dominación se reproducen en los campos sin necesidad de una imposición directa, porque coinciden con las formas aprendidas de ver el mundo y de ubicarse en él.

En este proceso, los capitales, entendidos como el conjunto de bienes acumulables, que se producen, se distribuyen o se pierden (Bourdieu, 2007), brindan a los agentes posibilidades de acción y movilidad dentro del campo, con los capitales se puede obtener validación y sin ellos, hay exclusión, consolidando así, la reproducción de jerarquías; aunado a la coerción que implica la violencia simbólica, porque través de la aceptación que otorga el dominado al dominador de manera natural, al estar incorporada la estructura de la misma relación de dominación, se establece una relación de complicidad que no necesariamente implica la decisión de los/as agentes, sino que implica "una especie de autodepreciación o de autodenigración sistemáticas" (Bourdieu, 2007, p.28),

La violencia simbólica, afirma Bourdieu (2000):

> Se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino,

individuo para ingresar a un determinado campo (Bourdieu, 2000), "no se entra al campo por un acto consciente, se nace en el juego, con el juego [...]" (Bourdieu, 2007, p. 108)

[19] Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

> blanco/negro, etc.), son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto (p. 28-29).

En suma, la teoría de Bourdieu (1990, 2000, 2007) y Bourdieu y Wacquant (1995) nos permite comprender cómo las estructuras sociales configuran las disposiciones y prácticas de los agentes dentro de los campos, es a través del habitus, los capitales y la lógica de los campos, que se evidencian los mecanismos mediante los cuales la dominación se reproduce de manera sutil y efectiva. En este marco, la violencia simbólica opera a través de la internalización de esquemas de percepción y clasificación que refuerzan la jerarquía social sin necesidad de una coerción explícita, de tal manera que se pueden desentrañar las formas en que las relaciones de poder se naturalizan y perpetúan, ofreciendo herramientas críticas para cuestionar y visibilizar estas dinámicas en distintos ámbitos de la vida social.

Retomando esta perspectiva, Mora (2007) elabora una exploración de la perspectiva analítica de Bourdieu para el análisis del campo de la danza escénica universitaria, logrando evidenciar cómo los distintos tipos de capital –económico, social, cultural, artístico y simbólico– inciden en la formación y en la distribución desigual de oportunidades. El trabajo de Mora (2007) permite articular las categorías teóricas con experiencias concretas del mundo dancístico, abriendo una vía para el análisis de las desigualdades que atraviesan la formación profesional en danza. Por ejemplo, el capital económico en la formación en danza está ligado con la disposición económica que, a su vez, permite la inversión del tiempo necesario en las actividades que el campo exige, en aquellas actividades que permiten el acceso a un título de las bailarinas en formación o el acceso a puestos importantes de trabajo (Mora, 2007). Otro ejemplo es el capital social, éste se puede manifestar en las redes que permiten la obtención de cargos y su permanencia en ellos, es decir, las relaciones sociales que brindan cobijo o preferencia del/a docente por determinadas/o estudiantes que, posteriormente, permitirá configurar posiciones asimétricas en relación con otras/os estudiantes (Mora, 2007).

Ahora bien, en el ámbito cultural-artístico, Bourdieu (1988) afirma que el capital cultural –donde se ubica el capital artístico– se manifiesta de tres maneras: incorporado,

objetivado e institucionalizado. Mora (2007) los conjuga con el *saber bailar o bailar bien*, incorporado y objetivado en el cuerpo con sus habilidades y capacidades, e institucionalizado al estar administrado por una institución educativa.

Finalmente, el capital simbólico se encuentra ligado con las condiciones para la danza académica, definidas por Mora (2007) como "una serie de características y disposiciones anatómicas que en su conjunto forman un cuerpo-base que se percibe y se define como el sustrato necesario para el aprendizaje total de la técnica específica de la danza clásica" (p.319), para la autora el capital simbólico es el principal capital en juego, pues a partir de éste se estructuran las posiciones dentro del campo. El campo de la danza académica traza un mapa que se calca sobre las prácticas, representaciones y experiencias de formación de la danza académica que puede ser de utilidad para la exploración de las condiciones de desigualdad que atraviesa la formación en danza (Mora, 2007).

La perspectiva teórica de Bourdieu nos permite observar cómo las relaciones de poder se mantienen y reproducen desde lo visible y lo naturalizado. A través de conceptos como habitus, campo y capital, es posible comprender cómo las personas interiorizan dónde ubicarse dentro de un orden social que, a primera vista, parece lógico o inevitable, aunque en este orden habiten desigualdades o asimetrías. La violencia simbólica que plantea Bourdieu actúa desde esta lógica, sin necesidad de fuerza directa porque se instala en las percepciones sobre lo que es válido o legítimo, así, la dominación se vuelve parte de lo cotidiano y de lo aparentemente "normal".

Desde esta mirada, el trabajo de Mora (2007) resulta clave porque ubica las herramientas de Bourdieu (1990, 2000, 2007) en el campo de la danza, su análisis permite ver cómo los capitales se entrelazan en la experiencia de quienes se forman como bailarinas/nes. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre cómo los cuerpos que bailan también aprenden a ocupar ciertos lugares dentro del campo desde lógicas de reconocimiento y de exclusión que se internalizan desde etapas muy tempranas.

Hasta este momento, hemos dado cuenta de los planeamientos teóricos de Galtung, Byung-Chul Han y Bourdieu en torno a la violencia, y cada uno de ellos suma a

nuestra problemática. La propuesta de Galtung, en particular sus aristas del triángulo de violencia estructural y cultural permiten identificar cómo las condiciones de desigualdad se sostienen y se reproducen más allá de los actos directos de agresión; es en esta línea, el concepto de violencia simbólica formulado por Bourdieu profundiza en los mecanismos a través de los cuales dichas estructuras se inscriben en las subjetividades, legitimando e invisibilizando la dominación. En conjunto, ambos planteamientos teóricos permiten comprender que la violencia puede manifestarse no sólo mediante acciones físicas directas o discursos explícitos, sino también mediante formas sutiles y cotidianas que moldean lo que es legítimo dentro de un campo social determinado.

Bourdieu y Byung-Chul Han coinciden en señalar que las formas contemporáneas de violencia pueden suceder por medio de la cooperación de las personas, de manera normalizada e incluso deseada. Para Bourdieu (1990, 2000, 2007), la violencia simbólica se ejerce cuando las estructuras de dominación se incorporan a través del *habitus* y se reproducen en los cuerpos y prácticas sin necesidad de coacción directa por que se perciben como legítimas; Han, por su parte, advierte que, en el capitalismo tardío, la violencia ha mutado hacia formas psíquicas, donde el sujeto ya no es disciplinado por una figura de autoridad externa, sino por sí mismo, en tanto *sujeto de rendimiento*.

En este sentido, las perspectivas teóricas de Galtung, Han y Bourdieu se intersectan en el análisis de cómo las normas sociales se inscriben en los cuerpos y subjetividades de manera sutil pero efectiva. Galtung (1969, 2003, 2017) nos permite comprender cómo estas formas de violencia, aunque no sean visibles ni explícitas, pueden mantenerse activas a través de lo que denomina violencia cultural, incluso pueden justificar la violencia directa o estructural. Han (2016) muestra cómo esas lógicas introyectadas configuran al sujeto de rendimiento y son ahora asumidas como formas de libertad aparente; finalmente Bourdieu (1990, 2000, 2007) nos aporta en la profundización de los mecanismos de internalización de estructuras sociales en contextos como el educativo o artístico. Esta articulación resulta relevante para pensar cómo se vive la violencia en los procesos formativos en danza, donde el cumplimiento de exigencias técnicas y estéticas legitimadas pueden convertirse en bienes que

canalizan la violencia a través del deseo de pertenecer, destacar o simplemente mantenerse.

4.2 Teorías críticas de la educación

En este apartado nos centramos en comprender teóricamente la violencia en procesos educativos, para ello, recurrimos a explorar las teorías críticas de la educación, desde las cuales se han cuestionado históricamente las relaciones de poder, autoridad y conocimiento en el ámbito escolar. Estas propuestas, surgidas en diversos contextos sociales y políticos, ven a la educación como un espacio potencial para la transformación social. A través de las herramientas teóricas de pedagogía crítica, exploramos algunas dinámicas que atraviesan los procesos formativos en el ámbito universitario, y en particular, en la educación en danza, se retoma la educación problematizadora de Freire (2005), la pedagogía crítica de Giroux (2004) y la pedagogía comprometida de hooks (2016, 2021) para discutir las formas en que el conocimiento se construye y se distribuye, así como las implicaciones éticas, políticas y afectivas de la enseñanza.

4.2.1 La educación problematizadora como vía para cuestionar la realidad.

La oposición entre la educación bancaria y la educación problematizadora constituye un eje central en la propuesta pedagógica de Paulo Freire, por ello consideramos importante retomar el planteamiento del autor, quien, a través de la dialogicidad, la problematización y el reconocimiento de los otros ve posible una educación orientada a la emancipación y a la transformación de las estructuras de opresión; es decir, una educación que cuestione, que critique. Una de las contribuciones más conocidas de Freire es la crítica que hace al modelo educativo tradicional, al que denomina *educación bancaria*, en esta concepción, el acto de educar se reduce a una operación de depósito, donde el/la docente deposita contenidos en los/as educandos/as, considerándoles como recipientes pasivos/as, negando su capacidad crítica y su experiencia como fuente generadora de conocimientos.

Para Freire (2005), la educación bancaria no solo constituye una práctica pedagógica limitante, sino una forma de violencia al negar la palabra, el pensamiento y la participación activa de quienes aprenden, impidiendo el desarrollo de una conciencia crítica e instaurando relaciones verticales en los procesos educativos, frente a ello, la educación problematizadora se propone como vía hacia la liberación. Desde esta perspectiva, la liberación auténtica no es una idea que pueda ser depositada en las/os educandos/as, sino una práctica construida colectivamente en la relación dialógica con el mundo. Una vez superada la visión de las personas como vasijas receptoras, la educación problematizadora se vuelve posible mediante la dialogicidad, entendida ésta como un acto permanente de descubrimiento, interpretación y transformación de la realidad mediante el diálogo.

En síntesis, la distinción entre la educación bancaria y la educación problematizadora formulada por Freire (2005) constituye un punto de partida fundamental para el análisis de las relaciones de poder en el ámbito educativo. Al reconocer a las/os educandos como sujetos capaces de entender y transformar su realidad, esta perspectiva abre la posibilidad de pensar la pedagogía como una práctica ética, política y colectiva.

Aunado a la propuesta de Freire, existen otras propuestas críticas que nos ayudan a ampliar esta mirada, particularmente aquellas que problematizan el papel del conocimiento, el cuerpo y la subjetividad en contextos educativos contemporáneos.

4.2.2 La educación como práctica de resistencia y transformación.

Las propuestas de Henry A. Giroux y bell hooks amplían el horizonte inaugurado por Paulo Freire, al situar la educación como un campo de disputa política, ideológica (Giroux, 2004) y afectiva (hooks[20], 2016, 2021); las perspectivas de estos/as autores/as coinciden en la idea de que la educación puede convertirse en una práctica de resistencia frente a las múltiples formas de dominación que atraviesan la escuela y la vida cotidiana. En sus propuestas, el conocimiento no es neutral ni se genera exclusivamente en las

[20] La activista y teórica Gloria Watkins elige usar el pseudónimo de bell hooks a manera de una declaración política que hace honor a su abuela de ascendencia indígena y como una crítica al narcisismo académico y a la figura del “autor liberal como dueño de las ideas” (Bello Ramírez, 2022, p. 134).

escuelas, el conocimiento es una construcción social situada, a través del cual se pueden desafiar las estructuras hegemónicas y abrir posibilidades para imaginar otros mundos posibles; donde, por ejemplo, la opresión y las violencias no estén presentes.

Giroux (2004) critica la teoría educativa tradicional, desde su perspectiva afirma que las escuelas son consideradas como espacios de instrucción, pero se ignora que también son espacios culturales y políticos, son “espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico” (p. 22), en este sentido, es que el autor introduce la noción de pedagogía radical como una práctica capaz de recuperar la dimensión política del conocimiento. Además, a partir de una serie de cuestionamientos sobre las condiciones de desarrollo de la Escuela de Frankfurt y de las propuestas alrededor del curriculum oculto, Giroux (2004) sitúa a las escuelas como espacios que, por un lado están sujetos a la lógica del capitalismo a través de políticas, intereses y recursos educativos, y por otro son espacios generadores de conocimientos y prácticas sociales emancipatorias, lo que las constituye como espacio potencial para el despliegue de pedagogías críticas. En sus palabras:

> Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación. En efecto, la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales. (Giroux, 2004, p.153)

Desde esta perspectiva, Giroux (2004) propone pensar a las/os maestras/os como ciudadanas/os que si bien desempeñan su labor bajo ciertos lineamientos que muchas veces son restrictivos, también tienen la posibilidad, a partir de sus propias historias o experiencias, generar espacios de resistencias que permitan comprender y analizar de qué manera las desigualdades generadas por la clase, la cultura, el género y la raza influyen en nuestras formas de pensar y actuar. La resistencia, para Giroux (2004), no solo debe verse como una conducta de oposición indiscriminada, sino que tendría que

fundamentarse en un razonamiento teórico que se dirija a reconocer las escuelas como lugares sociales, en los que se pueda problematizar la experiencia, sobre todo la de grupos poblacionales que históricamente han sido subordinados.

De esta manera, la resistencia en las escuelas implica criticar las explicaciones tradicionales sobre el fracaso escolar más allá de las lógicas escolares, resistir supone una disposición hacia la conciencia crítica y la acción colectiva transformadora, así como el reconocimiento de que la dominación no es un proceso fijo o definitivo, sino un terreno de disputa en el que intervienen las experiencias vividas y la posibilidad de cambio; en este tenor, la pedagogía crítica se nutre de esa resistencia y se potencia hacia una transformación social. Giroux (2004) llama a politizar la educación, reconociendo que el conocimiento, el currículo, la evaluación y las relaciones escolares son escenarios donde se disputa el poder.

Por su parte, hooks (2021) amplía esta perspectiva al incorporar el cuerpo, la emocionalidad y el compromiso ético como elementos centrales del acto pedagógico; por ello, encontramos cercanía entre Giroux (2021) y hooks (2021), ésta última reconoce que una pedagogía crítica debe considerar las condiciones estructurales que atraviesan a quienes participan en el proceso educativo:

> Cualquier profesor o profesora que se dedique a la pedagogía comprometida reconoce la importancia de afrontar de manera constructiva las cuestiones de clase. Esto implica acoger la oportunidad de transformar nuestras prácticas de aula de manera creativa para que pueda cumplirse el ideal democrático de la educación para todos y todas (hooks, 2021, p. 246).

La *pedagogía comprometida*, tal como la desarrolla hooks (2021), constituye una apuesta política, ética y afectiva por transformar la educación en una práctica de la libertad, donde la enseñanza va más allá de la transmisión unilateral de contenidos, hooks propone un enfoque en el que el aula se convierte en un espacio de co-construcción crítica del conocimiento, donde se reconoce y valora la experiencia, el cuerpo y la subjetividad de quienes participan en el proceso educativo. En dicho proceso se valora la expresión estudiantil, lo que permite que el profesorado también obtenga crecimiento y poderío. Esto, para hooks (2021) exige de las/os profesoras/es la

disposición de estar plenamente presentes y a mostrar su vulnerabilidad para no ejercer un poder coercitivo. Desde esta perspectiva, la autora propone situar al cuerpo y la afectividad en la pedagogía comprometida, reconociéndolo como un espacio donde se articulan los afectos y el potencial transformador del aprendizaje (hooks, 2016).

Para hooks (2016), es poco común que las/os profesoras/es reconozcan el papel del eros o de lo erótico en el contexto educativo, que en parte es porque han sido formados dentro de una tradición filosófica occidental que separa el cuerpo de la mente y bajo esta lógica, se asume que quienes enseñan deben enfocarse exclusivamente en lo intelectual, dejando de lado su dimensión corporal[21]. Para la autora hacer visible el cuerpo en las aulas significaría cuestionar y desafiar una tradición educativa marcada históricamente por la represión, la negación del cuerpo y dominada generalmente por docentes hombres y blancos (hooks, 2016):

> Al entrar al aula con la determinación de borrar el cuerpo y entregarnos por entero a la mente, mostramos a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula. (p. 4)

hooks (2016) señala que para entender el papel del eros y del erotismo en el aula es necesario ampliar la concepción de estas fuerzas más allá de su dimensión sexual, dimensión que no debe ignorarse, por ello, la autora recupera la idea propuesta por Sam Keen acerca del erotismo como una fuerza vital más amplia que impulsa a todo ser vivo a un desarrollo pleno. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica, cuya finalidad es transformar la conciencia y ofrecer a estudiantes formas de comprensión que propicien un mejor conocimiento de sí mismas/os y una vida más plena, debería considerar lo erótico como un componente que puede enriquecer significativamente el aprendizaje:

> Comprender que el eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización, que puede aportar una base epistemológica que nos permita

[21] La separación tradicional entre mente y cuerpo también ha influido en la forma en que se concibe la educación artística, relegándola a un plano secundario frente a la formación intelectual. Esta visión limita el desarrollo integral del estudiantado, al restarle valor a experiencias de aprendizaje que involucran el trabajo con el cuerpo a través de la percepción, la intuición y la emoción.

> explicar cómo conocemos aquello que conocemos, posibilita que tanto profesorxs como estudiantxs usemos esa energía en el contexto del aula de formas tales que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica (hooks, 2016, p. 7)

hooks (2016) cuestiona la manera en que las fronteras tradicionales entre lo público y lo privado han excluido al afecto del espacio educativo, no hay presencia de sentimientos y pasiones en el aula, pues a ojos de varios/as esto impide la objetividad de cada estudiante, sin embargo, es una concepción errónea, porque la educación no es neutral. hooks (2021) recupera y resignifica los aportes freirianos al incorporar el cuerpo, el género, la raza y la afectividad como elementos centrales del proceso educativo donde enseñar es un acto político y ético, pero también íntimo, que involucra todo el ser de quien aprende y de quien enseña.

Los planteamientos de Giroux (2004) y hooks (2016; 2021) coinciden en reimaginar la educación como una práctica comprometida con la transformación activa desde la experiencia situada de cada participante. En el marco del presente trabajo, estas pedagogías permiten pensar la formación en danza como un espacio atravesado por opresiones donde la teoría, el cuerpo y la palabra pueden convertirse en herramientas para cuestionar y resistir las formas de violencia que históricamente han sido normalizadas en el ámbito formativo.

Desde la perspectiva crítica propuesta por Giroux (2004) podemos pensar que las instituciones de educación superior que ofertan programas de formación en danza, también estan sujetas a influencias económicas y culturales y por lo tanto, legitimar ciertas prácticas. Sin embargo, estos mismos espacios son potencialmente transformadores, capaces de albergar pedagogías radicales donde se consideren críticamente las desigualdades y se generan formas emancipadoras de entender y practicar la danza.

Complementariamente, al desarrollar la propuesta de hooks (2016; 2021), la pedagogía comprometida aplicada a la enseñanza de la danza –como disciplina artística en la que el cuerpo es un elemento central– tiene el potencial de fomentar prácticas pedagógicas profundamente vinculadas con la emocionalidad y la experiencia corporal tanto del estudiantado como del profesorado. De esta manera es posible construir

espacios donde se visibilice y valore la presencia plena del cuerpo en el aula. Así, la formación en danza posibilita un aprendizaje que no solo desarrolla competencias técnicas, sino que también potencia el autoconocimiento, la conciencia crítica y la vinculación con la historia de cada cuerpo.

Tanto Giroux (2004) como hooks (2016; 2021) vislumbran en las aulas espacios donde surgen posibilidades de resistencia en medio del control y la dominación e invitan a que las/los actores educativos en las instituciones educativas de danza asuman un rol ético y político, reconociendo que cada cuerpo en movimiento es también un territorio de significación, resistencia y creación. Este énfasis en la subjetividad y la corporalidad abre el camino para indagar en otras dimensiones del cuerpo y nos posibilita situarlo como eje central en las relaciones de poder. En el siguiente apartado se abordan algunos planteamientos teóricos que han problematizado al cuerpo disciplinado y normado en los espacios educativos o como territorio de disputa en el marco del capitalismo y el patriarcado.

4.3 Teorías sobre el cuerpo como construcción histórica y territorio político.

El cuerpo ha sido objeto de múltiples lecturas teóricas que lo entienden no solo como una entidad biológica, sino como un constructo social, político e histórico atravesado por relaciones de poder. En este apartado se abordan algunas perspectivas para aproximarnos a la comprensión del cuerpo en tanto espacio de conflicto y resistencia. En primer lugar, se retoma el planteamiento del cuerpo disciplinado desde la propuesta teórica de Foucault (2002), donde el control del cuerpo está ligado a regímenes de vigilancia y normalización; posteriormente, se explorar los planteamientos teóricos feministas de Silvia Federici, quien analiza cómo el cuerpo –y en especial el cuerpo de las mujeres– ha sido históricamente expropiado, controlado bajo las lógicas del capitalismo y el patriarcado.

Estas aproximaciones permiten interrogar el papel del cuerpo en la formación superior en danza, no como objeto pasivo de instrucción, sino como sujeto político, sensible y activo, con la posibilidad de resignificar las prácticas educativas, artísticas y sociales desde su propia experiencia.

4.3.1 El cuerpo disciplinado

Este apartado se aborda la noción del cuerpo disciplinado como parte de un dispositivo de poder que opera de manera difusa pero constante, que se hace especialmente visible en las instituciones militares, escolares, hospitalarias, entre otras, en ellas, el cuerpo es simultáneamente moldeado, evaluado, corregido y disciplinado.

Foucault (2002) problematiza sobre las formas en que el poder se ha ejercido directamente sobre el cuerpo y a partir del análisis del castigo en el tránsito del siglo XVIII al XIX, muestra cómo el cuerpo de las personas, que cometían un crimen, pasa de ser el blanco visible del castigo público para convertirse en objeto de correcciones sutiles y constantes; Foucault (2002) describe tres formas de organizar el poder de castigar: la primera, proveniente del derecho monárquico donde el cuerpo es el objeto directo del suplicio, la segunda organiza el castigo en códigos penales y la tercera, la prisión, donde se encierra al cuerpo y se modifica su comportamiento en la sociedad.

Con el surgimiento de la penalidad moderna el castigo pasó de inscribirse en la carne mediante rituales explícitamente violentos, a una forma de poder que ya no actúa sobre lo que el sujeto ha hecho, sino sobre lo que es, puede ser o representa. Este desplazamiento, en el objeto de castigo, Foucault (2002) lo profundiza y retoma el descubrimiento del cuerpo como objeto de poder desde la edad clásica con el texto de *L'Homme-machine* de La Mettrie, donde el cuerpo se encuentra en el punto de cruce de dos registros: el *anatomo-metafísico*, inaugurado con la filosofía cartesiana y desarrollado por médicos y filósofos, que concibe el cuerpo como una máquina compleja cuya estructura interna puede ser descompuesta, analizada y comprendida. Por otro lado, el registro *técnico-político* que entiende al cuerpo como un instrumento funcional que debe ser controlado y corregido mediante reglamentos institucionales.

Para Foucault (2002) esta publicación representa una "reducción materialista del alma y una teoría general de la educación" (p.125) donde domina una noción de *docilidad* que une un cuerpo analizable a un cuerpo manipulable, un cuerpo dócil es aquel que puede ser sometido, utilizado y perfeccionado (Foucault, 2002). A esta concepción del cuerpo en las técnicas del poder disciplinario, Foucault (2002) agrega elementos novedosos y adaptados en los siglos posteriores; ahora se ajusta el grado y la forma de tratar los cuerpos, el objetivo ya no es lo que el cuerpo *dice* sobre el castigo sino el

ejercicio como práctica que entrena, moldea y perfecciona el cuerpo y que actúa sobre el proceso por medio de una *retícula* continua de sus elementos.

Foucault (2002) define las disciplinas como un conjunto de métodos que permiten un control minucioso de las operaciones del cuerpo, asegurando su sujeción constante e imponiendo una relación de *docilidad-utilidad.* Aunque reconoce antecedentes de estos procedimientos en espacios como los conventos, los ejércitos o los talleres, subraya que es durante los siglos XVII y XVIII cuando las disciplinas se constituyen como fórmulas generales para la dominación[22]. A diferencia de la esclavitud, la domesticidad, el vasallaje o el ascetismo monástico, la disciplina moderna no se basa en la apropiación violenta ni en relaciones personales de poder, sino en una forma de sujeción que combina la obediencia y la utilidad: cuanto más útil se vuelve el cuerpo, más obediente es; y cuanto más se somete, mayor provecho se obtiene de él. El cuerpo ya no es destruido, sino disciplinado: cercado, marcado, moldeado y subordinado a una lógica de productividad y docilidad, a "este saber y este dominio" (p. 27), el autor lo llama tecnología *política del cuerpo.* Esta tecnología política del cuerpo no se limita a ser un discurso sobre el cuerpo, sino que necesita de la materialidad corporal para existir, es decir, lejos de ser una abstracción, el cuerpo aparece como territorio de poder, como materia moldeada por mecanismos que no solo corrigen conductas, sino que producen cuerpos obedientes, útiles y gobernables (Foucault, 2002).

La noción de cuerpo disciplinado nos permite establecer conexiones con la formación en danza en contextos institucionales, donde prácticas como el entrenamiento repetitivo, la vigilancia constante, la corrección técnica, la estructura del aula como espacio reticulado y la codificación del tiempo y del movimiento de los cuerpos pueden convertirse en mecanismos de control sobre la corporalidad. Aunque estas prácticas han sido reconocidas como necesarias para la incorporación de un conjunto de técnicas y de excelencia artística, desde la mirada foucaultiana también pueden entenderse como parte de una tecnología del poder que, modela cuerpos, ajustándolos a ciertos ideales y

[22] La invención de disciplina para Foucault (2002), sucede a partir del trabajo en equipo de un conjunto de diferentes procesos, en medio de coyunturas sociales como las innovaciones industriales, agravamiento de epidemias, la nueva creación de un arma, etc., que permiten fabricar cuerpos sometidos y ejercitados, contribuyendo al desarrollo y legitimación de un nuevo modo de gobernar los cuerpos.

formas normativas de presencia escénica, reforzando lógicas de docilidad, homogeneización y silenciamiento de la diferencia, lo que abre la posibilidad de interrogarlas. Esta perspectiva no busca deslegitimar la exigencia que implica el entrenamiento dancístico, sino abrir la posibilidad de interrogar sus fundamentos, sin perder de vista la riqueza expresiva y pedagógica que contienen.

Pensar con Foucault (2002) nos ofrece herramientas para pensar cómo ciertos modos de enseñanza en la danza abren posibilidades de reproducir violencias bajo discursos de disciplina, de manera que la danza no solo es un arte del cuerpo en movimiento, sino también es un campo en el que se reproduce (y potencialmente se resiste) una de las formas más eficaces del poder moderno: la disciplina que produce cuerpos dóciles y útiles. En el siguiente apartado retomamos algunos planteamientos de Silvia Federici, quien desde una perspectiva feminista profundiza en las relaciones entre cuerpo, poder, trabajo y control, especialmente en el marco del capitalismo y el patriarcado.

4.3.2 El cuerpo como territorio político

Este apartado aborda el cuerpo desde una perspectiva que lo concibe no solo como ente biológico o un instrumento técnico, sino como espacio de disputa, control y resistencia atravesado por relaciones de poder. Esta perspectiva permite analizar cómo ciertos cuerpos –especialmente los de las mujeres– han sido controlados, explotados y desvalorizados a lo largo de la historia. Para ello, se retoman algunos aportes de Silvia Federici, quien ha mostrado cómo, en distintos momentos históricos, el cuerpo de las mujeres ha sido central para el desarrollo del sistema capitalista, en el trabajo doméstico no remunerado. A partir de esta mirada, el cuerpo aparece no solo como un espacio donde se manifiestan desigualdades, sino como un lugar desde el cual se puede resistir y cuestionar esas formas de poder.

Federici (2004, 2022) ha desarrollado una crítica al marxismo clásico al visibilizar el papel del trabajo doméstico y reproductivo, históricamente feminizado, como un eje central en la producción y reproducción del capital. De acuerdo con la autora, el cuerpo de las mujeres ha sido configurado como un territorio político, es decir, como espacio de disputa, control y explotación en el desarrollo del capitalismo.

Federici (2018) señala que el trabajo no asalariado de las mujeres ha sido invisibilizado y desvalorizado bajo la apariencia de una actividad personal, desvinculada del sistema económico. Esta separación entre producción de mercancías –masculinizada, asalariada– y producción de fuerza de trabajo –feminizada, no remunerada– fue un paso clave en lo que Marx llamó acumulación originaria. No obstante, Federici amplía este concepto, mostrando cómo dicha acumulación incluyó también la esclavitud, la colonización y la desposesión de los cuerpos femeninos, a través de procesos como *la caza de brujas*, que no solo buscó eliminar prácticas autónomas de las mujeres, sino también instaurar una ideología que las degradaba como "seres sin razón" (Federici, 2018, p. 20). Desde esta perspectiva, la caza de brujas fue una estrategia de control político y económico sobre los cuerpos de las mujeres, legitimada por el Estado y la Iglesia, y extendida posteriormente a América Latina como parte del proyecto colonial. Lejos de ser un hecho del pasado, Federici (2018) advierte que en la actualidad persisten nuevas formas de caza de brujas, vinculadas a los procesos contemporáneos de acumulación capitalista, globalización y despojo. Estas dinámicas siguen afectando de manera directa a los cuerpos de las mujeres, especialmente en comunidades rurales y del sur global, donde la explotación del cuerpo femenino sigue siendo un medio para el control de la vida, el trabajo y los territorios comunitarios (p. 78).

Sin embargo, para Federici (2022) el cuerpo no solo está atravesado por una violencia estructural necesaria para sostener el orden económico vigente, sino que es posible y necesario considerar al cuerpo como un territorio de resistencia, un cuerpo con el poder de acción y transformación como un límite a la explotación (Federici, 2022). La autora sostiene que la lucha por la reapropiación del cuerpo comienza con la reevaluación y redescubrimiento de su capacidad de resistir y en este sentido el baile representa una práctica esencial. Federici (2022) llega a la conclusión de que bailar nos permite reconectarnos con el mundo a través nuestros cuerpos, nuestras capacidades, nuestros lenguajes y los de otros, dado que el poder de movernos y ser movidas/os es una capacidad que la autora considera indestructible (pues solo termina al morir) y en ese poder se encuentra la posibilidad de transformación de sí misma/o, de los demás y del mundo, al respecto señala:

> Por medio del baile aprendemos que la materia no es estúpida, ni ciega, ni mecánica, sino que tiene sus ritmos, su lenguaje, se autoactiva y se autoorganiza. Nuestro cuerpo tiene motivos que necesitamos conocer, redescubrir y reinventar. Necesitamos escuchar su lenguaje para que nos conduzca a la salud y la sanación, del mismo modo que necesitamos escuchar el lenguaje y los ritmos del mundo natural para que nos conduzcan a la salud y la sanación de la tierra (Federici, 2022, p. 180)

En este sentido, el baile adquiere un lugar central como práctica de reapropiación corporal, en tanto que permite reconectar con el cuerpo propio y con el entorno por lo que consideramos que esta visión puede dialogar con la danza escénica, especialmente cuando se concibe no solo como técnica disciplinaria, sino como una posibilidad expresiva, sensible y comunitaria.

Aunque la formación académica en danza suele estar atravesada por estructuras de control y exigencia técnica, recuperar el valor del movimiento como una práctica autónoma y creativa abre la puerta a imaginar pedagogías que reconozcan en el cuerpo su fuerza transformadora. Así, la danza puede convertirse en un medio para resistir las violencias heredadas que históricamente han fragmentado a los cuerpos y en el presente la desvinculan de sus necesidades y de la sociedad.

A manera de cierre

A lo largo de este capítulo, se revisaron planteamientos teóricos que nos permiten comprender la violencia más allá de sus manifestaciones físicas o directas, cada una de estas propuestas exploradas nos aporta elementos que abren interrogantes y pistas para pensar cómo operan las violencias en la formación superior en danza. Este recorrido nos ha permitido construir un andamiaje teórico y una problemática de estudio que hace visibles las formas en que ciertas prácticas educativas pueden ser portadoras de lógicas de dominación, exclusión o silenciamiento.

El enfoque de Galtung (1969, 2003, 2017) nos permitió identificar cómo la violencia no se limita a la agresión directa, sino que se configura también a partir de la negación de necesidades humanas fundamentales como el bienestar, la libertad o la representación. Cuando esta lectura se traslada al campo de la danza, permite reconocer que ciertas formas de violencia en la formación artística, aunque no sean explícitas, niegan necesidades fundamentales humanas. En una línea cercana, la propuesta de Byung-Chul Han (2016) muestra cómo la violencia actual se ejerce de manera sutil, mediante la autoexigencia y la interiorización de ideales de rendimiento. Esta idea resuena frecuentemente en el mundo de la danza, donde la búsqueda de la excelencia y la entrega total pueden convertirse en mecanismos de violencia autoinfligida.

Por su parte, las aportaciones bourdesianas nos brindan las herramientas para observar cómo estas violencias también se sostienen y reproducen desde lo simbólico; a través de las nociones de habitus, campo y capital, se explica cómo los cuerpos se ven atravesados por jerarquías que parecen determinantes pero que responden a estructuras de poder. En este sentido, el trabajo de Mora (2007) resulta fundamental al situar estas herramientas en el campo de la danza académica, mostrando cómo ciertas disposiciones corporales, redes de relación o legitimidades institucionales configuran un mapa desigual que se vive muchas veces como parte inherente del proceso formativo.

Estas estructuras simbólicas, al naturalizar relaciones de dominación y exclusión, se articulan con formas pedagógicas que refuerzan la pasividad y el silenciamiento. En este marco, la distinción que propone Paulo Freire (2005) entre la educación bancaria y la educación problematizadora resulta clave para analizar cómo determinadas formas de enseñar pueden negar la voz, la experiencia y la capacidad transformadora del estudiantado. Este enfoque remarca una parte fundamental de nuestro argumento donde se invita a pensar la educación como una práctica política que cuestiona las relaciones de poder que atraviesan el aula y despoja a los estudiantes de esa concepción de vasijas receptoras para resaltar su potencial transformador. En esta línea, las pedagogías de la resistencia desarrolladas por Giroux (2004) y hooks (2016, 2021) amplían la mirada al reconocer que enseñar también implica poner en juego el cuerpo, su historia, la afectividad y el compromiso ético. Desde sus perspectivas, el aula se convierte en un espacio donde pueden ejercerse formas de dominación, pero también pueden

desplegarse prácticas emancipadoras que reconozcan la subjetividad y la diferencia como fuerzas transformadoras.

En el marco de la formación dancística, estas teorías abren interrogantes sobre cómo se construyen las relaciones pedagógicas, qué cuerpos y voces son escuchadas o ignoradas, y qué posibilidades existen para resistir las violencias que se reproducen bajo la lógica de la disciplina, el rendimiento o la exclusividad técnica. Por ello, resultó necesario profundizar en las dimensiones corporales de estas relaciones, entendiendo al cuerpo no solo como objeto de formación técnica, sino como construcción histórica y política. La noción del cuerpo disciplinado desde la perspectiva foucaultiana nos permite ver que el entrenamiento técnico y disciplinado, propio de la formación dancística, puede reproducir tecnologías del poder que moldean los cuerpos. Si bien estas prácticas se sostienen en la búsqueda de excelencia artística, también pueden reforzar dinámicas de control. En este mismo campo, la propuesta de Silvia Federici (2004, 2018, 2021, 2022) aporta una crítica al lugar que ha ocupado históricamente el cuerpo en las lógicas del capitalismo, visibilizando cómo ha sido convertido en objeto de despojo y explotación. Esta lectura habilita un análisis de la danza como un espacio atravesado por relaciones de género, clase y poder que inciden en quién puede habitarla, en qué condiciones y con qué legitimidad. Sin embargo, ambas perspectivas permiten imaginar que los cuerpos que bailan no solo son marcados por una serie de exigencias y omisiones, sino que a la vez, tienen la posibilidad de resistir como un territorio de enunciación y reapropiación.

Capítulo V. Herramientas metodológicas

De acuerdo con Uwe Flick (2007), la investigación cualitativa tiene la pretensión de hacer un acercamiento del mundo de "ahí afuera" (p.12) para entender, describir y explicar los fenómenos sociales "desde su interior" (p.12), este ejercicio se puede llevar a cabo a través de análisis de documentos, experiencias de grupos y/o individuos, de sus comunicaciones o incluso de las huellas de esas interacciones, tratando de "desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza" (p. 13).

Desde la perspectiva de Flick (2007), tanto los documentos como las interacciones son vistas como caminos para resignificar, reconstruir y analizar de la mano de métodos cualitativos que permiten a quien investiga el desarrollo de modelos, tipologías y teorías como una manera de describir y explicar cuestiones sociales. Algunos de esos métodos inician con la investigación en una fase exploratoria, cuyo objetivo es el abordaje de un tema que ha sido poco explorado en su totalidad o desde una perspectiva particular.

Para Blanco Jiménez y Villalpando Cadena (2012), los estudios exploratorios nos permiten familiarizarnos con "fenómenos relativamente desconocidos e identificar factores importantes para un análisis más profundo en otro tipo de investigación, por lo tanto, son estudios más amplios y dispersos y requiere mayor tiempo en la investigación" (p. 33). Bajo esta óptica, el presente capítulo describe el proceso de diseño metodológico empleado en este estudio, el cual se inscribe dentro de una estrategia exploratoria de corte cualitativo. Dado que la finalidad principal es construir un primer acercamiento al fenómeno de la violencia en la formación dancística en la educación superior, se optó por un enfoque dividido en dos fases, orientado a identificar antecedentes, patrones, tendencias, factores de influencia y formas de abordaje. A continuación, se detalla el desarrollo de cada una de estas fases metodológicas.

5.1 Fase uno. Revisión de la literatura: violencia y educación en danza.

En este apartado se describe el proceso metodológico de revisión de la literatura que permitió la elaboración del estado de la cuestión en torno a las manifestaciones de la

violencia, la educación y la danza, así como la construcción de un marco político-contextual y la selección de conceptos y teorías clave para su análisis. Esta revisión tuvo como finalidad conocer qué se ha investigado y qué permanece aún poco explorado respecto a las violencias que atraviesan la formación dancística en la educación superior.

En esta primera fase metodológica se llevó a cabo una revisión de literatura con el objetivo de construir un estado de la cuestión que permitiera situar el fenómeno de la violencia en la formación dancística en la educación superior. Como mencionamos en el capítulo dos, el corpus revisado estuvo conformado por 34 estudios, de los cuales 19 corresponden al ámbito nacional y 15 al internacional, abarcando un periodo de publicación entre 2007 y 2024, otorgándole prioridad a las publicaciones de la última década, con la intención de captar nuevos enfoques y visualizar la evolución del tema en distintos contextos.

La literatura revisada para este trabajo fue localizada en bases de datos académicas como Scopus, Google Scholar, Redalyc y Dialnet, así como en repositorios institucionales de diversas universidades de América Latina y España, entre ellas la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad de la República (Uruguay), la Universidad Pública de Navarra y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Asimismo, se consultaron artículos publicados en revistas académicas especializadas en las áreas de educación, ciencias sociales y psicología, tanto nacionales como internacionales, entre ellas se encuentran Higher Education, Critical Studies in Education y Transformation in Higher Education (educación); Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, El Cotidiano y Cuadernos de Filosofía Latinoamericana (ciencias sociales y humanidades); así como Revista de Psicología, Psychology, Society and Education e International Journal of Developmental and Educational Psychology (psicología), entre otras.

Como parte del procedimiento analítico, se llevó a cabo una sistematización cualitativa de los textos seleccionados mediante la construcción de fichas analíticas, esquemas de síntesis y una matriz comparativa, que permitieron organizar y agrupar los documentos revisados en tres categorías temáticas:

1) Violencia psicológica, simbólica y epistémica en espacios educativos:

   Esta categoría emergió del análisis de un conjunto de investigaciones que problematizan cómo distintas formas de violencia se manifiestan en los espacios de la educación superior. A partir de la revisión de estudios que abordan tanto el plano interpersonal como las estructuras institucionales y epistémicas, fue posible identificar una línea común que apunta a la naturalización, invisibilización y reproducción de desigualdades por medio de jerarquías, prácticas pedagógicas autoritarias, imposiciones institucionales y dispositivos discursivos que operan desde la política pública. Esta categoría permitió establecer un primer eje temático en el que se agrupan estudios que ofrecen claves para comprender la complejidad, persistencia y profundidad de la violencia en las instituciones educativas.

2) Manifestaciones y efectos de la violencia de género en la educación superior:

   Esta categoría se conformó a partir de la revisión de estudios que abordan la violencia por razones de género en el ámbito universitario, tanto desde las experiencias de las/os actoras/es educativas/os como desde los marcos institucionales que la regulan o reproducen. En el corpus revisado se identificaron trabajos que fueron organizados en dos subcategorías: 1) los estudios analizan las formas en que el diseño curricular puede mantener opresiones y 2) de qué manera las respuestas institucionales buscan prevenir, atender o erradicar la violencia de género en los entornos universitarios.

3) Formación dancística y violencia en la educación superior:
   La tercera categoría se conformó a partir del trabajo con estudios centrados en los procesos formativos de la danza en instituciones de educación superior. Por un lado, se consideraron investigaciones que abordan la reproducción de prácticas pedagógicas en la formación tradicional, estos estudios analizan la reproducción de violencias sistémicas y simbólicas la formación dancística, así como sus consecuencias emocionales, físicas y pedagógicas para el estudiantado. Por otro, se sistematizaron miradas que proponen alternativas

> pedagógicas más sensibles a la diferencia, al cuidado y a la transformación del campo, perspectivas centradas en la prevención de lesiones, la percepción del cuerpo durante el proceso formativo y la necesidad de repensar el currículo dancístico desde enfoques no excluyentes. Las propuestas revisadas coinciden en señalar que existen posibilidades para concebir prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad corporal, afectiva y epistémica de quienes se forman en danza.

Esta organización temática de la literatura permitió no solo orientar el desarrollo del estado de la cuestión, sino también establecer un punto de partida para la construcción de un andamiaje teórico y la formulación de las preguntas y objetivos de investigación.

5.1.1 Contextualización histórica de la danza en la educación superior en México.

Para Raymond Quivy y Luc Van Campenhoudt (2005) las operaciones de lectura dentro del proceso de exploración en la investigación buscan asegurar la calidad de los cuestionamientos mientras que las entrevistas exploratorias y los métodos complementarios nos ayudan a acercarnos de manera situada a la realidad que estamos estudiando, para mantener un enfoque profundo del objeto de estudio:

> Echar un vistazo sin obstinarse en una pista única; escuchar todo lo que se diga a su alrededor para no conformarse con un solo mensaje; penetrar los ambientes y finalmente buscar distinguir las dimensiones esenciales del problema estudiado, sus facetas más reveladoras y, en consecuencia, los modos de aproximación más esclarecedores (p. 77)

Tal fue el caso para la construcción del apartado histórico de la danza en la educación en México, en él recuperamos y describimos documentos contextualizar históricamente el campo de la danza en la educación superior. Esta revisión tuvo el propósito de ampliar la comprensión del problema de investigación al identificar narrativas y omisiones que han acompañado su desarrollo. Aunque el eje principal de

esta investigación se sitúa en el contexto mexicano, se incorporaron también aportes provenientes de Argentina, Bolivia y Centroamérica que permitieron contrastar y enriquecer la lectura del caso mexicano dado que se trata de una problemática inscrita en procesos históricos y culturales más amplios, atravesados por la colonialidad, la modernidad, la posmodernidad y el sistema económico capitalista, es decir, comparten ciertas características estructurales en la región.

El conjunto de documentos consultados incluye textos provenientes de distintas disciplinas –como la sociología, la filosofía, los estudios culturales y la historiografía de la danza–, que permitieron rastrear elementos sobre la llegada, institucionalización y representación de la danza en diferentes momentos históricos. Se consideraron aportes como los de Andreella (1994), Gastón (1998), Cadús (2019), Romero (2015), Delgado (2022), entre otros, que problematizan desde diversas perspectivas las construcciones culturales y simbólicas de la danza. Este recorrido no pretende ser exhaustivo ni cronológico, sino que funcionó como una herramienta exploratoria para situar la educación superior en danza en México dentro de un contexto más amplio que considera las disputas por el cuerpo en escena y por la legitimidad artística.

5.2 Fase dos. Construcción de la unidad de análisis

La investigación cualitativa, retomando a Flick (2007), considera tanto el contexto como los casos para entender un problema sometido a estudio, estos constituyen una parte significativa de la investigación pues la historia y la complejidad del fenómeno representa un contexto importante para entender lo que se estudia.

El proceso de construcción de nuestra unidad de análisis se nutrió de la revisión de la literatura para la obtención de un estado de la cuestión en torno a la violencia en la formación superior en danza, lo que nos permitió trazar un recorrido histórico-contextual del desarrollo de la educación superior en danza en México. Se lograron identificar algunos antecedentes que nos permitieron situar el problema de estudio dentro de un marco más complejo. Del mismo modo, el ejercicio de contextualización nos permitió la construcción de una aproximación al marco normativo institucional donde se mencionan las estrategias para la atención, tratamiento y prevención de la violencia en la educación y la cultura desde el marco de política pública nacional e internacional.

La unidad de análisis de esta investigación es la violencia dentro del proceso formativo de la danza en la educación superior considerándolo como un espacio educativo que, por sus condiciones estructurales, tiene el potencial para que la violencia ocurra y se reproduzca, o bien, de generar cambios desde la colaboración de todos los actores educativos.

El objeto de estudio de esta investigación es la configuración de la violencia dentro de la formación universitaria en danza, entendida como un entramado estructural que atraviesa las experiencias formativas del estudiantado. En este sentido, se exploraron algunas condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas que pueden incidir en la reproducción o resistencia a distintas formas de violencia en la educación superior dancística.

5.2.1 Exploración de planes de estudio

Como parte de la estrategia metodológica, se realizó una revisión exploratoria de los planes de estudio correspondientes a once programas de licenciatura en danza. Este ejercicio tuvo como propósito identificar patrones, omisiones o recurrencias que pudieran aportar indicios sobre los enfoques formativos, las ausencias temáticas relacionadas con el cuidado, la diversidad corporal o la prevención de violencias, así como los discursos pedagógicos implícitos en la organización curricular.

La exploración incluyó los siguientes elementos de cada programa: el perfil de ingreso y egreso, la descripción general de la licenciatura, los objetivos formativos, los campos de desarrollo profesional señalados y la relación de asignaturas que integran el plan de estudios, centrándonos exclusivamente en la información disponible de manera pública, por lo que no se accedió a los contenidos temáticos específicos de las asignaturas, ni a documentos complementarios como pudieran ser, los programas de curso.

En este sentido, las observaciones y reflexiones derivadas de este ejercicio deben entenderse como una aproximación preliminar, útil para identificar algunas coincidencias y diferencias en la estructura general y en la organización temática de los currículos. En el marco de esta investigación, este ejercicio resultó fundamental para comprender cómo

se construyen, desde el ámbito institucional, las lógicas de formación del cuerpo, el conocimiento disciplinar y la inserción profesional, permitiendo visibilizar tanto las presencias como las ausencias de temáticas que atraviesan la formación superior en danza.

5.2.2 Exploración de políticas nacionales e internacionales.

Como parte de la segunda fase metodológica, se llevó a cabo una revisión de documentos normativos y de política pública educativa y cultural, con el objetivo de identificar los marcos normativos y orientaciones institucionales que abordan la problemática de la violencia en la educación superior en danza. Esta revisión tuvo un carácter exploratorio y buscó reconocer el grado de presencia, tratamiento o ausencia de estas temáticas en los documentos oficiales que guían el diseño e implementación de políticas públicas en los contextos analizados.

El análisis de estos documentos se centró en la identificación de menciones relacionadas con la violencia, la cultura, el arte y, específicamente, la danza. Esta estrategia permitió mapear el lugar que ocupa el fenómeno de estudio en las agendas políticas y normativas, así como explorar las posibilidades que dichos marcos ofrecen para repensar la formación artística desde una perspectiva de dignidad y derechos humanos. Este ejercicio permitió reconocer tanto principios en torno a derechos, cultura y prevención de la violencia como vacíos en los marcos normativos, especialmente en lo que respecta a las manifestaciones de violencia en la danza, que abarcan desde la formación profesional hasta el ámbito laboral de los trabajadores de la cultura.

5.2.3 La problemática de estudio.

La construcción de la problemática de estudio se nutrió de los hallazgos obtenidos en las fases previas de la investigación: la revisión de literatura, la aproximación a elementos de planes de estudio y la exploración de documentos de política pública. Lo anterior nos permitió delimitar una problemática de estudio sobre la manera en que se manifiesta la violencia en la formación superior en danza a partir de su trayectoria histórica, las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas que la atraviesan.

Este abordaje nos permitirá dirigir nuestra investigación hacia futuras fases que contemplen la recolección de datos empíricos, con el fin de profundizar en las experiencias y percepciones de los actores educativos y avanzar en la comprensión del fenómeno de la violencia en la danza en la educación superior.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito comprender cómo se manifiesta la violencia en la formación superior dancística, atendiendo a su trayectoria histórica, las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas que la atraviesan. Desde un enfoque cualitativo y exploratorio, se buscó visibilizar las formas en que estas violencias se reproducen, se sostienen o, en algunos casos, se cuestionan dentro del proceso formativo. Más que ofrecer respuestas definitivas, este trabajo se propuso formular interrogantes que permitan problematizar las lógicas naturalizadas en la enseñanza de la danza en el nivel superior para contribuir a una reflexión crítica sobre las formas en que se habita el aula, el cuerpo y el conocimiento, abriendo la posibilidad de pensar alternativas pedagógicas orientadas al respeto mutuo y a la vinculación con la sociedad.

El desarrollo de esta investigación permitió visibilizar que la violencia en la formación de nivel superior en danza no se manifiesta únicamente a través de actos explícitos, sino que se configura en un entramado complejo de discursos, prácticas y estructuras que se han consolidado a lo largo del tiempo y que atraviesan la disciplina. Desde esta perspectiva, se identificaron tres puntos clave derivados de nuestros objetivos específicos que abarcan la trayectoria histórica de la danza institucionalizada, las dinámicas institucionales y pedagógicas presentes en la educación superior, y el andamiaje teórico que aportan herramientas para repensar la violencia, el cuerpo, la enseñanza.

En primer lugar, la contextualización histórica evidenció que la danza escénica, tal como se enseña actualmente en instituciones de educación superior en México, conserva una profunda impronta colonial y eurocéntrica. Su institucionalización ha estado marcada por la legitimación de determinadas estéticas, técnicas y corporalidades, lo cual ha producido formas de exclusión que aún persisten. El mantenimiento de estos marcos no ha sido neutral, sino que ha contribuido a consolidar criterios que jerarquizan el cuerpo y el conocimiento, es decir, que definen qué cuerpos, saberes y expresiones son considerados válidos o profesionales.

En este sentido, el recorrido histórico desarrollado junto con la revisión exploratoria de algunos elementos de 11 planes de estudio, permitieron situar a la danza escénica como un campo en permanente negociación entre tradiciones heredadas y

búsquedas de renovación, dado que algunas estructuras curriculares muestran una apertura hacia perspectivas más integrales. Este ejercicio no busca cerrar el análisis, sino abrir preguntas sobre cómo las transformaciones sociales y pedagógicas podrían traducirse en prácticas formativas más sensibles a la diversidad y al cuidado de los cuerpos y corporalidades, contribuyendo así a repensar el lugar de la danza en la educación superior.

En segundo lugar, la búsqueda de los elementos institucionales, curriculares y pedagógicos permitió identificar factores que contribuyen a la reproducción de lógicas de violencia simbólica, epistémica y de género dentro de la formación dancística. La revisión de literatura evidenció que las instituciones de educación superior, más allá de su función formativa, también pueden operar como espacios donde se consolidan diversas formas de violencia. Estas violencias se manifiestan a través de relaciones jerárquicas, prácticas pedagógicas autoritarias, omisiones curriculares y reticencias institucionales al reconocimiento de la diversidad.

En el caso específico de la danza, estas lógicas se expresan en prácticas arraigadas que normalizan el dolor físico, la exigencia desmedida y la invisibilización de saberes corporales no hegemónicos. La revisión exploratoria de los planes de estudio de once instituciones de educación superior permitió situar a la formación en danza escénica como un campo en disputa entre la reproducción de modelos tradicionales y ciertas aperturas curriculares hacia enfoques más integrales, sensibles a la diversidad y al cuidado del cuerpo.

A pesar de que algunas instituciones han implementado protocolos para atender la violencia de género, persisten limitaciones como la falta de difusión, la ambigüedad en los mecanismos de atención y la poca sensibilidad ante la diversidad sexo-genérica. No obstante, también emergen propuestas pedagógicas alternativas que, desde la crítica a la noción del cuerpo ideal y a las formas tradicionales de enseñanza, abren caminos hacia una formación más inclusiva, reflexiva y respetuosa del cuerpo. Este contraste entre reproducción y transformación dan cuenta de la posibilidad de incorporar curricularmente perspectivas que coloquen la dignidad, el respeto de la diferencia y el cuidado en el centro de la experiencia educativa.

En tercer lugar, la revisión teórica permitió identificar propuestas que abren horizontes para pensar alternativas formativas más sensibles los cuerpos, la diversidad y la subjetividad, en contraste con modelos que históricamente han disciplinado, normalizado y jerarquizado las experiencias corporales en la danza. Desde la pedagogía crítica, autores como bell hooks y Henry Giroux coinciden en reconocer el aula como un espacio de disputa que, a pesar de sus limitaciones, puede habilitar prácticas de resistencia y transformación cuando hay disposición a la conciencia crítica y a la valoración de la presencia plena del cuerpo en el aula.

Por su parte, las aportaciones de Michel Foucault y Silvia Federici permitieron situar el cuerpo en el centro del análisis como territorio de poder, conflicto y posibilidad. Desde la noción foucaultiana de cuerpo disciplinado y las tecnologías de poder que lo configuran en función de normas productivas y estéticas, hasta la mirada feminista y anticapitalista de Federici, que denuncia la apropiación del cuerpo por parte de los sistemas de explotación patriarcal, ambos enfoques coinciden en señalar que el cuerpo es una construcción histórica atravesada por relaciones de dominación. Estas perspectivas ofrecen herramientas para seguir pensando prácticas pedagógicas que reconozcan el cuerpo no solo como objeto de formación técnica, sino como territorio desde el cuál es posible crear y producir en la danza.

En suma, esta investigación representa un primer paso hacia la comprensión de las violencias que atraviesan la formación superior en danza. A partir de un enfoque cualitativo y exploratorio, se delinearon elementos históricos, institucionales, pedagógicos y teóricos que permiten problematizar lo que muchas veces se asume como parte natural del proceso formativo. Reconocer el cuerpo como territorio político, la educación como una práctica ética y la danza como un campo en disputa, nos permite imaginar otros horizontes posibles.

Aunque este estudio no agota el fenómeno, sí formula preguntas necesarias y ofrece una base sólida para futuras investigaciones que profundicen, desde el trabajo de campo, en las experiencias vividas por quienes enseñan y aprenden danza en contextos universitarios. En este sentido, consideramos pertinente explorar metodologías participativas que ayuden a visibilizar y desarticular las formas de violencia que atraviesan la formación dancística. Propuestas como las cartografías corporales ofrecen

un enfoque sensible al cuerpo y a la narrativa de las personas involucradas, permitiendo articular el saber situado con las experiencias formativas. Esta perspectiva, es sólo un ejemplo de cómo es posible diseñar espacios de indagación colectiva que, a través del arte y el movimiento, fomenten el diálogo entre estudiantes, docentes y directivas/os que sean de utilidad para continuar construyendo estrategias pedagógicas y diseños curriculares que respondan activamente a las transformaciones, retos y desafíos que atraviesa hoy la educación dancística. Apostar por metodologías sensibles al cuerpo, al contexto y a la subjetividad permite no solo comprender mejor las violencias presentes, sino también pensar en colectivo alternativas formativas comprometidas con la dignidad de quienes habitan los espacios de danza.

Bibliografía

Aguilar, M.A. (2012) Acercamiento a la danza escénica centroamericana del siglo XX. ÍSTMICA Número 15 2012 • ISSN 1023-0890. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8206494.pdf

Alonso, L. E. (2002). Pierre Bourdieu in memoriam (1930–2002). Entre la bourdieumanía y la reconstrucción de la sociología europea. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (97), 9–28. https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/731

Andreella, F. (1994) El cuerpo suspendido: códigos y símbolos de la danza al principio de la modernidad. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón: CONACULTA, 2010.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). ONU Mujeres. https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/12/cedaw

Asamblea Legislativa del Distrito Federal. (2018). Ley de los Derechos Culturales de los Habitantes y Visitantes de la Ciudad de México. Gaceta Oficial de la Ciudad de México. Última reforma publicada en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México el 27 de marzo de 2024. https://www.congresocdmx.gob.mx/archivo-acfee035f6b94d8bd2cff3d94e7f24fbbc9279b1.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022-2023). Informe en cifras México. Recuperado el 14 de marzo del 2023) Disponible en: http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Avendaño-Castro, W. R., Linares-Giraldo, M., & Morales-Mosquera, M. E. (2021). Violencia simbólica en instituciones de educación superior: Experiencia de docentes de una universidad pública. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 140–164. https://doi.org/10.21501/22161201.3392

Ávila-García, Y. y Vetya- Bucheli, M. (2019) Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza: una mirada en atención a la diversidad estudiantil. Educación y

Humanismo21(37):pp.67.85.Julio-Diciembre, 2019. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3410

Ávila-García, Y., Herrera, S. (2020). Diagnóstico sobre la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza en Educación Superior. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 6, Número 2, junio 2020, ISSN: 2387-0907. DOI: https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.3

Ayala-Carrillo, M. d. C. (2015) Violencia escolar: Un problema complejo. RA XIMHAI. ISSN 1665-0441. Volumen 11 Número 4 Edición Especial Julio - diciembre 2015. 493-509 https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf

Barahona-Meza L, Amemiya-Hoshi I, Sánchez-Tejada E, Oliveros-Donohue M, Pinto-Salinas M, Cuadros-Tairo R. Asociación entre violencia, estrés y rendimiento académico en alumnos de medicina del primer y sexto años de una universidad pública, 2017. An Fac med. 2018;79(4):307-11. DOI: http://dx.doi.org/10.15381/anales. v79i4.15635

Bauman, Z. & T. Leoncini (2018). Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0. Barcelona, ED:Paidós. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6742355.pdf

Bermúdez-Urbina (2014) “Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra”. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la universidad de ciencias y artes de Chiapas. Península Vol. IX, Núm. 2 julio-diciembre de 2014 pp. 15-40 https://www.redalyc.org/pdf/3583/358334022001.pdf

Bernal-Ríos, L. P. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo. Cuadernos De Filosofía Latinoamericana, 43 (126). https://doi.org/10.15332/25005375.7604

Blanco Jiménez, M. y Villalpando Cadena, P. (2012). Nociones científicas del protocolo de investigación. En Sáenz, K. y Gonzalo Quiroga, M. (comp.). Metodología para investigaciones de alto impacto en las ciencias sociales (pp. 9-46). Ed. Dykinson. http://eprints.uanl.mx/8565/1/r11_3.pdf

Bourdieu, P. (1988). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto (C. Ruiz de Elvira Trad.). Ed. Taurus, Alfaguara S. A (Trabajo original publicado en 1979). https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf

Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura (M. Pou, Trad.). Editorial Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (Trabajo original publicado en 1984). https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-y-cultura.pdf

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Ed. Anagrama http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondiu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico (J. L. García, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina S. A. (Obra original publicada en 1980) https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Bordieu%20-%20El%20sentido%20pr%C3%A1ctico-3_compressed.pdf

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). Respuestas: por una antropología reflexiva (H. Levesque Dion, Trad.). Editorial Grijalbo. (Trabajo original publicado en francés). https://www.academia.edu/36325392/Bourdieu_respuestas_por_una_antropologia_reflexiva_pierre_bourdieu

Brozas-Polo, M. P., & Vicente-Pedraz, M. (2017). La diversidad corporal en la danza contemporánea: una mirada retrospectiva al siglo XX. Arte, Individuo y Sociedad, 29(1), 71-87. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894795

Bueno, M. (2016) Consecuencias de una técnica incorrecta en dehors en danza clásica: análisis y prevención de lesiones. [Grado en Fisioterapia, Universidad Pública de Navarra] Facultad De Ciencias De La Salud. Universidad Pública de Navarra https://academica-e.unavarra.es/bitstreams/e92c9242-8192-4533-a15f-272d71be6aae/download

Cadús, E. (2019). Narrativas dominantes y violencia epistémica en la historiografía de las danzas argentinas: Posibilidades de desobediencia. Intersticios de la Política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas, 8(16), 143-166. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/24507

Caldera, G. (2019) Percepción de la Violencia de Género en la Universidad de Guanajuato. Un diagnóstico a partir de la creación e implementación del Programa Institucional de Igualdad de Género. Mujeres en las organizaciones / Elvia Espinosa Infante, coordinadora. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2019. 224 páginas. ISBN de la obra: 978-607-28-1649-7

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). Ley General de Cultura y Derechos Culturales. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges.htm

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 16 de diciembre de 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de abril de 2025.

Carreras Hernández, I. (2013). Violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte de Cuba. Tercio Creciente 3, págs. 29 – 36. Disponible en: http://www.terciocreciente.com

Carrillo, M. (2017) Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas. Vínculos. Sociología, análisis y opinión, núm.11, julio-diciembre 2017, pp. 85 - 110, issn 2007-7688 http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos11/V11_5.pdf

Cervantes, M; Sánchez, C. y Villalobos. (2013) Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en Instituciones de Educación Superior. Trabajo preparado para el "Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL". 28, 29 y 30 de agosto de 2013. Disponible en línea en www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx

Cervantes-Luna, B. S; Escoto-Ponce de León, M. d. C; Camacho-Ruiz, E. J. (2021) Estima corporal, insatisfacción corporal e índice de masa corporal en bailarinas de ballet y estudiantes. Psychology, Society & Education. ISSN 1989-709X. DOI 10.25115/psye.v13i2.3408 https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/3408

Corrales, A; Mena, M; García, J; López-Liria, R. (2017) Prevención de las principales lesiones en la danza y mecanismos de producción. International Journal of Developmental and Educational Psychology. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220024.pdf

Delgado, E. A. (2022). Algunas omisiones de la danza en la historia y en la filosofía. Revista De Estudios Interdisciplinarios Del Arte, Diseño Y La Cultura, (6), 42–51. http://masam.cuautitlan.unam.mx/seminarioarteydiseno/revista/index.php/reiadyc/article/view/44

Díaz, E. (1999) Posmodernidad. Biblos. Buenos Aires. ISBN: 950-786-221-8. https://cursoshistoriavdemexico.files.wordpress.com/2019/07/diaz-esther-posmodernidad.pdf

Durazo, M; Ojeda, B. (2013) Violencia y deserción de estudiantes de educación superior. Revista Internacional Administracion & Finanzas. Vol. 6. No. 2. 2013 INFAD Revista de Psicología, No1 - Monográfico 1, 2017. ISSN: 0214-9877. pp:239-248

El Universal (23 de abril del 2021) Protestan alumnas de la Academia de la Danza Mexicana contra la violencia sexual que padecen. https://www.eluniversal.com.mx/cultura/protestan-alumnas-de-la-academia-mexicana-de-la-danza-contra-la-violencia-sexual-que-padecen/

Federici, S. (2004). Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria (V. Hendel & L. S. Touza, Trads.). Traficantes de Sueños.

Federici, S. (2018). El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo (M. A. Catalán Altuna, Trad.). Traficantes de Sueños.

Federici, S. (2021). Brujas, caza de brujas y mujeres (A. Catalán Altuna, Trad.). Traficantes de Sueños.

Federici, S. (2022). Ir más allá de la piel: Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo (A. Catalán Altuna, Trad.). Traficantes de Sueños.

Flick, U. (2007) El diseño de Investigación Cualitativa. Ed. Morata Trad.: Tomás del Amo y Carmen Blanco https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed., trad. Jorge Mellado). Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. Journal of Peace Research, 6(3), 167–191. https://doi.org/10.1177/002234336900600301

Galtung, J. (2003). Violencia cultural (T. Toda, Trad.). Gernika Gogoratuz. (Obra original publicada en 1990) https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf

Galtung, J. (2017). La violencia: cultural, estructural y directa. En M. Martínez (Ed.), Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva (pp. 147-168). Editorial Universidad del Rosario. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797

García, A. (2010) La violencia simbólica en el ámbito universitario: El caso de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional de la UNAM.

https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/la-violencia-simbolica-en-el-ambito-universitario-el-caso-de-la-carrera-de-psicologia-en-la-facultad-de-estudios-superi-91138?c=0eB0er&d=false&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Gastón, E. (1998) Sociología del ballet. Entre lo único, lo mediatizado y lo racional. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS) 84 pp.155-172 doi:10.2307/40184081 fatcat:3xbeyvdyi5fizebf5b3yqyeqd4

Girard, R. (1998). La violencia y lo sagrado (M. A. Galmarini, Trad.). Editorial Anagrama

Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (A. T. Méndez, Trad. Sexta ed. Siglo XXI Editores.

Gobierno de México. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025–2030*. Presidencia de la República. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/990987/Plan_Nacional_de_Desarrollo_2025-2030.pdf

Góchez, A. (2025, abril 29). Danza en México, entre la precariedad, la falta de públicos y menos apoyos. La Razón. https://www.razon.com.mx/cultura/2025/04/29/danza-en-mexico-entre-la-precariedad-la-falta-de-publicos-y-menos-apoyos/

González Victoria, R. M., & Gress Lira, M. R. (2023). Tendederos de denuncia y emociones: Una aproximación al tipo de violencia sexual experimentado por estudiantes universitarias. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (198), 167-183.

Güereca Torres, E. R., Huacuz Elías, M. G., & Martín Moreno, E. (Coords.). (2020). *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/367

Güereca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 29(74), 11–32. Recuperado de https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929

Han, B.C. (2016). Topología de la violencia (P. Kuffer, Trad.). Herder. (Trabajo original publicado en 2013). http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/45599.pdf

Harvey, D. (1990). La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu Editores. http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae2/u2l2.pdf

Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. Transformation in Higher Education 1(1), I.S.B.N: 978-956-00-0007-1 http://dx. doi.org/10.4102/the. v1i1.9

Hernández del Villar, S. A. (2020). Bailar la Revolución: El Ballet Folklórico de Bellas Artes en el Año de la Patria (1960). En A. Azuela de la Cueva (Coord.), 1960: Artilugios celebratorios en el Año de la Patria (pp. 136-179). UNAM. ISBN 978-607-30-3985-7. https://www.academia.edu/80648570/Bailar_la_Revoluci%C3%B3n_el_Ballet_Folkl%C3%B3rico_de_Bellas_Artes_en_el_a%C3%B1o_de_la_patria_1960_

hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico (G. Herczeg, Trad.). En Pedagogías transgresoras (pp. 1–12). Bocavulvaria Ediciones.

hooks, b. (2021) Enseñar a transgredir. La educaión como práctica de la libertad. Madrid, Capitán Swing.

INBAL. (s.f.). *Guillermina Bravo, una vida en la danza*. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Recuperado de https://inba.gob.mx/guillerminabravo/

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). (s.f.). *Historia del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. https://adm.inba.gob.mx/historia.html

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (2021, 22 de marzo). El INBAL avanza en la atención a denuncias de acoso, hostigamiento sexual y otras violencias de género en escuelas y centros de trabajo. Gobierno de México. https://inba.gob.mx/prensa/15100/el-inbal-avanza-en-la-atenci-oacuten-a-denuncias-de-acoso-hostigamiento-sexual-y-otras-violencias-de-g-eacutenero-en-escuelas-y-centros-de-trabajo-nbsp

Jiménez Bautista, F. (2019) Educación neutral y Educación para la Paz neutra. Revista de Cultura de Paz. Ene-Dic 2019. Vol. 3: 367-387.Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/61

Kaplan, T. (2020) El movimiento #MeToo y la larga marcha contra el acoso sexual en los Estados Unidos. Ayer, ISSN-e 2255-5838 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7569026

Libuy, C., Lührs, M. (2012) Danza interacción como agente re-ligante ser humano-naturaleza: propuestas desde una educación escolar transformadora. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 191-210, 2012. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400011

Los Metro (6 de junio del 2022) Calle Amor, una carta de amor a nuestra generación. [Video]. YouTube. https://youtu.be/GkTB9fuBxQE

Magaña Villaseñor, L. del C. (2014). Cuestión de género: algunos aspectos clave del feminismo en la creación artística posmoderna. Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe, 11(2), 319–327. https://doi.org/10.15517/c.a.v11i2.16709

Males, E. y Díaz, D. (2017) Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación inmersas en el currículo oculto en las prácticas de formación de docentes en los grupos artísticos de danzas folclóricas. DOI: http://dx10.17081/eduhum.21.37.3410 México.

Marini, R. M. (1991). Dialéctica de la dependencia (11ª reimpresión). México: Ediciones Era

Marqués, I. (2001) Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe. UNESCO, 2001. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133377_spa

Mira, E., & Guirao, C. (2018). Crítica y producción artística en el capitalismo académico: De la crisis del modelo empresarial de universidad al giro educativo en las pedagogías del arte. Arte, Individuo y Sociedad, 30(4), [número de páginas si está disponible]. https://doi.org/10.5209/ARIS.59499

Molina, R. N. E., López, M. S. A., Martínez-Guzmán, A., & Cobarrubias, C. K. Y. (2016) La ilusión de autonomía: violencia simbólica hacia las docentes en el espacio universitario. MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales. Vol. III. N° 5 (pp. 153-182) / 2016. ISSN: 2362-616x. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5665451

Montesinos, C., Carrillo, M. (2012) Violencia en las IES. La erosión institucional en las universidades públicas. Iztapalapa Revista de Ciencias sociales y Humanidades núm. 72, pp. 67-87 https://www.redalyc.org/pdf/393/39348326003.pdf

Mora, A. (2007) El aprendizaje de la danza en un campo de creencia y de luchas. la perspectiva analítica de pierre Bourdieu y su contribución a la antropología de la danza. Maguaré. Núm. 21. 2007. ISSN 0120-3045. https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/download/10406/10885

Naciones Unidas. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 14–25 de junio de 1993. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action

Naciones Unidas. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, China, 4–15 de septiembre de 1995. https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf

Nikischer (2019) Vicarious trauma inside the academe: understanding the impact of teaching, researching and writing violence. Higher Education. 77:905–916 https://doi.org/10.1007/s10734-018-0308-4

Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales. (2007). *Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales*. Universidad de Friburgo. https://www.unifr.ch/ethique/fr/assets/public/Files/declaration-esp3.pdf

Ojeda Marchioni, N., Villagrán Giannelloni, F., & Urrutia Méndez, E. (2024). Ser persona trans en la educación superior chilena: Cuatro casos de estudio. Revista ProPulsión, 8(1), 88–109. https://doi.org/10.53645/revprop.v8i1.127

Olaya, D. (2020) Cuerpos delgados y virtuosos: representaciones del cuerpo de las bailarinas en el ballet clásico y la danza contemporánea desde la voz de un grupo de docentes e intérpretes. [Tesis de licenciatura] Facultad De Artes Escénicas, Pontificia Universidad Católica Del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/items/1cf0b038-8e92-4d9d-a9ab-ba6138360350

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 7–17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/Material_difusion/convencion_BelemdoPara.pdf

Pacheco, E. (2007) Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística no. 2: La voz de los alumnos. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional UPN. http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/66860

Palacios, L., (2006). El valor del arte en el proceso educativo. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios núm. 46, p. 0. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/578

Pérez-Soto. (2000) Proposiciones en torno a la historia de la danza. LOM Ediciones, 2008.

Quintana Arias, R. F. (2019). La danza en las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares. Plumilla Educativa, 23(1), 93-120. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6943363.pdf

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). Manual de investigación en ciencias sociales (3.ª ed.). Editorial Limusa. https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/manual-de-investigacion-en-ciencias-sociales-quivy-campenhoudt.pdf

Robles, M. (2019) El ballet clásico desde una mirada de género. Alternativas en Psicología. Número 42. Número especial 2019. https://alternativas.me/attachments/article/207/El%20ballet%20clásico%20desde%20una%20mirada%20de%20género.pdf

Rodríguez, H., Rogríguez, B. (2021) Violencia de género en instituciones de educación superior. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VIII Número: Edición Especial. Artículo no:14 febrero, 2021 https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe1/2007-7890-dilemas-8-spe1-00014.pdf

Romero, J. R. (2015) Aquello que llamamos danza: Danza-ritual y “danza artística” en Oruro, Bolivia. Revista Calle 14, Volumen 10, Número 16 / mayo - agosto de 2015, ISSN 2011-3757. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/9559

Ros, C. (2009). Laban Movement Analysis. Una herramienta para la teoría y la práctica del movimiento. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, (35), 81–90

Salgado, D. E. G. (2018) La enseñanza universitaria en una licenciatura en danza: prácticas, actores y didáctica. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos] Repositorio Institucional – Universidad Autónoma del Estado de Morelos. http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/556?show=full

Sánchez, G. (2010) Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. Aula, 16, 2010, pp. 21-32 Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 0214-3402 https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7429

Secretaría de Educación Pública. (2015, 23 de abril). Instituciones de Educación Superior. Gobierno de México. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/instituciones-de-educacion-superior

Segura, F. (2016) Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. Secretaría de Cultura, INBAL, Laripse Editorial, Cenidid. ISBN: 978-607-605-648-6. http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/bitstream/11271/2818/1/382invpubENDNGC01.pdf

Serrano-Barquín, C., Rojas-García, A., Ruggero, C., López-Arriaga, M. (2015) depresión y ansiedad desde los estudios de género en estudiantes universitarios. Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Vol. 4, No.8, julio - diciembre 2015 pp. 99-114 http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/40385/Depresi%F3n+y+ansiedad+desde+los+estudios+de+g%E9nero.pdf?sequence=1

Solano Meneses, E. E. (2021). La Bauhaus y el proceso de racionalización del diseño: una mirada retrospectiva y prospectiva. *Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura*, (2), 23–33.

Stavenhagen, R. (1981). *Siete tesis equivocadas sobre América Latina*. En *Subdesarrollo: crítica y alternativas* (pp. 15–84). México: Editorial Nuestro Tiempo.

Tlalolin, M. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. El Cotidiano, (206),39-50. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005

Tomlinson, M, Enders, J & Naidoo, R 2018, 'The Teaching Excellence Framework: Symbolic Violence and the Measured Market in Higher Education', Critical Studies in Education. https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1553793

Tortajada (2011) Danza y género. México: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA. ISBN: 9786076050729 http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/228

Tortajada, M. (2001). Frutos de mujer. Las mujeres en la danza escénica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/335

UNESCO (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación: Resumen (ED-2021/WS/20). UNESCO. Recuperado de https://www.unesco.org/es/articles/reimaginar-juntos-nuestros-futuros-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion

UNESCO. (1980). Recomendación relativa a la Condición del Artista (actualización 2023). https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-concerning-status-artist

Urtiaga de Vivar, J. (2017) Evolución de la danza y su lugar de representación a lo largo de la historia. A x A: Una revista de Arte y Arquitectura, Nº. 9. ISSN 1989-5461 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8309707

Vaquero-Cristóbal, Kazarez, Esparza-Ros (2017) Influencia de la modalidad de danza en la distorsión e insatisfacción de la imagen corporal en bailarinas preadolescentes, adolescentes y jóvenes Nutrición Hospitalaria, vol. 34, núm. 6, 2017, pp. 1442-1447 Sociedad Española de Nutrición Parenteral y Enteral Madrid, España http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112017000900026

Varela, G. (2020) Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año lxv, núm. 238. enero-abril de 2020. pp. 49-80. ISSN-2448-492X DOI: http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301

Villalobos, P; Ríos, L. y Joanico, B. (2020): Violencia educativa en el nivel superior. ¿Formación o deformación?, es el dilema. En Factores críticos y estratégicos en la interacción territorial, Desafíos actuales y escenarios futuros. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C, Coeditores, Ciudad de México. http://ru.iiec.unam.mx/5227/

Wilcox, E. (2018). When place matters. Provincializing the “global”. En Morris G. y Larraine N. (Eds.), Rethinking Dance History: Issues and Methodologies, vol. 2, pp. 160-172. Londres/ Nueva York: Routledge.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

CIIDU

CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO

Maestría en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior

ACTA DE DICTAMEN

VOTOS PROBATORIOS

Los integrantes de la Comisión Revisora del borrador de Tesis titulado: **Violencias en la educación superior en danza: un estudio exploratorio.** Trabajo de tesis dirigido y asesorado por la **Dra. Áurea Rojas Mendoza** y que presenta la estudiante del programa educativo: **Maestría en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior,** Mariana Mejía Velázquez con número de matrícula: **10055204** otorgan el dictamen siguiente:

ACREDITADO [X] **NO ACREDITADO** [ ]

Observaciones: el documento cumple con las especificaciones propias de una tesis de maestría, conforme a lo establecido en el plan de estudios correspondiente**.**

Directora de tesis: Dra. Áurea Rojas Mendoza	
Lectora: Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero	
Lectora: Dra. Adriana Gutiérrez Díaz	
Lectora: c. Dra. Mayra Isabel Espada Flores	
Lectora: Mtra. Flor Angelica Bautista Bahena	

Cuernavaca, Morelos, a **02** del mes de **junio** de **2025.**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANÓ INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2025-06-03 09:26:16 | FIRMANTE

ceTDLC27kjow/v1LGcNwW8lmIcVMS484bZQ0JhKvcz3WDw0k68OW1y4ZRosHU6LEOoPaQrubePkNv2BIT/Vbgwr2YJW58JWMrZu1SMBOWXIPAeIbPnrgMPCpqCn1wSO1KAcRVdFYJobi1dkEKyWJLC0TIkDuf4j6HL248vrEI0GnnstMjSOmBGkxygk1KkWBAWYB/oS8oEa9y5g9oVbL0FaSV7u8S+XdevItfm9HiuHmcftHASwJFqmPHtfJ2uN2krP4EbagZmdRZSuop51Ev+pOhEaP67ae8+ZIUoKpyw37daOMNS2j22wgLYNBCkHLT+H3U7dzKKCoMbZ/R0H3NQ==

ADRIANA GUTIERREZ DIAZ | Fecha:2025-06-03 10:24:01 | FIRMANTE

cmKx1UUtdvCGOnflYOH29ykgYy3Xcqf2JhbVkJBTuuYS9uDSEnVili/tO6DkUpUEkHKwtn8Zp/CqrVGyRepRl9aRK9D4VJK9s3LXP+29FzWAC5khCExYdARco5FReRAToOLPHT00nD1/QKwQAz4bLDogtsXa9QWaunfxcls+/vfMGVKGfmjebbTiuSjVT1N/CvyCcbLzJXUsbhTtgDGzruSwGUkqmjUyq0GVWZi8B3WWdq4j9shpLJMNzKRhVmH96GGhguHv2faNm9aigB0+mCQdIW5rvc5Jjn44aK2OcmYP/k0BLfyuj703A54Lzg0N+3BC3Fc08yjEBN4WSmPPcg==

AUREA ROJAS MENDOZA | Fecha:2025-06-03 10:38:01 | FIRMANTE

piWS2rrwK80byyT7NnRCpU+eF6Apc1ZQnqvdrvty85PyTbRL1jcG65p7AWEtAgzkDrYCIcMcmO0I7Zdizv9Qy0T286l1KTiacIu50KG1Kup8T4YYfB9c87YVKzG7wZjjjJEzq6LujMnKzAKgqikPUaH1OVclf3vUXR/jA/pMSw45LKdoe2QTFRdFj5ZkbYRk36gcTggVmmoUnYZyODv0gzddpmpqFchBqun1iiQ0ELet8zbEkQxORnEj9ealiOiTGFLD/ZusQ43Slemhdtmdf2Oe44Btqic5BTZ2DYqTx6IZvsKMLg9fvqH1PC26WmtXyfa9ZeoRgl0ZfNan/tY/zw==

FLOR ANGELICA BAUTISTA BAHENA | Fecha:2025-06-03 10:48:39 | FIRMANTE

OTGxiYgSDB1sFgqW390/p57yYZWJ5tFlgwNEwjDCLV8TFhNTa6idVQ3wS/KAFdXvN/uhaUGZZih28+2yDPwANgIIkD4NDFoSqmoAshBZ97U/KE7ScxjuA2Hg41M4okIRabm3hGGbrr3ogZRNPbsA37ggBpJAmooenAMalODFd9rIDxJB/gXcsU9LxIfi3hl4Lmn5gbWIXusRMbXnxetiCl2855LduP0mn+pEJybWZHtzHc6BGfYjEf+ACk6ZMJ3TcTwdziaW/F2MiPG+pHzT2FHHEIKSg2WwjBGOIP/GU9UdAidYsIyw4eCkMkIw8E/XSFfzSNjpY5Y5K1JM20hlBw==

MAYRA ISABEL ESPADA FLORES | Fecha:2025-06-03 11:13:37 | FIRMANTE

RqZ8CO88c2daKCxLu57GNr5kqHiwnQQKZhvfbjZAHUQVzudTTq6ebWPpFe0ac34kZ607x/Brri0QNOKFKji1zqIW+Rszl1oP9UtWfMSDeCwsmRTbCacKVr+PZAyOcSmnjjA+pj+hmtU/KqcIj/SnVulZLpDF3hMJvaeY1bj5au3NoTVXzPZ/3mvhooUfdqMqhpaQj5LRxsR6Ma0J7on5qzaOX7gf72b1SxWVerwsQEwlx12f226lw7+30KxlDEW3+n5kPkwQbKUN9lUCz3CLxnQSRIFKnQCOYOvMpqNncjh2PiGga34FkUKvOiE5y9SoMzcjyWLVtYjy/ZvX390CJg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

6UV5WGsmN

https://efirma.uaem.mx/noRepudio/nh0gkDIBFDJTKTCm7Xs7jPlaMz5oN9hb