

**LAS POTENCIALIDADES DE LAS
ARTES EN PROYECTOS
PEDAGÓGICOS FEMINISTAS CON
INFANCIAS. UNA ALTEROTOPIA EN
EL ESPACIO ESCOLAR**

**THE POTENTIALITIES OF THE ARTS
IN FEMINIST PEDAGOGICAL
PROJECTS WITH CHILDHOOD. AN
ALTEROTOPY IN THE SCHOOL
SPACE**

JUANA VIRIDIANA BECERRIL FERNÁNDEZ¹

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Correo electrónico: viriviajera@gmail.com

Resumen

El presente artículo presenta parte de los resultados obtenidos en mi investigación de Doctorado en Pedagogía realizada en la UNAM. Su objetivo fue indagar sobre las potencialidades de las artes en proyectos feministas con infancias, profundizar en sus fundamentos pedagógicos teóricos y metodológicos, así como ubicar sus complejidades y límites.

DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7493>

REVISTA DE ESTUDIOS DE GÉNERO, LA VENTANA, NÚM. 57, ENERO/JUNIO 2023, PP. 177-208, ISSN 14059436/E-ISSN 2448-7724

Para ello, se realizó un proyecto de intervención pedagógica en la primaria Virgilio Uribe en Iztapalapa, una de las delegaciones con mayores índices de violencia de género.

El corazón de esta intervención lo constituyeron dos laboratorios de experimentación artística, uno desde la dramatización y otro desde la lectura y escritura creativa. Ambos espacios se pensaron desde las coordenadas metodológicas de la Investigación Basada en las Artes (IBA) (Barone y Einser, 2006), las pedagogías feministas (Maceira, 2007) y las nuevas perspectivas de las infancias (Gaitán, 1990; Qvortrup, 1992; Medina, 2016).

Estos laboratorios constituyeron escenarios pedagógicos significativos para los desaprendizajes de género (Camnitzer, 2017; Deleuze y Guattari, 2009). Estos espacios permitieron “habitar la diferencia” y desde ahí vivenciar otra forma de vincularse fuera de las expectativas de los estereotipos de género y finalmente constituyeron espacios para imaginar otros escenarios posibles, otros finales a las situaciones de violencia y desigualdad que las y los personajes de los cuentos les presentaron y que fueron un pretexto para espejear sus propias historias.

Palabras clave: pedagogías feministas, pedagogías a través de las artes, alterotopías en la escuela, pedagogías corporales, imaginación radical

Abstract

This article presents part of the results obtained in my PhD research in Pedagogy carried out at the UNAM. The objective of this research was to investigate the potential of the arts in feminist projects with children, to delve into their theoretical and methodological pedagogical foundations, as well as locate its complexities and limits.

For this, a pedagogical intervention project was carried out with 24 fourth-grade boys and girls from Virgilio Uribe Elementary School located in the town of San Juanico Nextipac, in Iztapalapa, CDMX, one of the delegations with the highest rates of gender violence.

An alterotopy at school, in which the heart was constituted by two laboratories of artistic experimentation, one from dramatization and the other from creative reading and writing. Both spaces were thought from the methodological coordinates of Research Based on the Arts (IBA) (Barone y Einser, 2006), feminist pedagogies (Maceira, 2007) and the new perspectives of childhood (Gaitán, 1990; Qvortrup, 1992; Medina, 2016). These laboratories constituted significant pedagogical scenarios for gender unlearning (Camnitzer, 2017; Deleuze y Guattari, 2009). On the one hand, they allowed children to express themselves in a real listening environment —according to their own words— on the other, these laboratories allowed them to “inhabit difference” and from there experience another way of bonding outside of the expectations of the stereotypes

of gender and finally they constituted spaces to imagine other possible scenarios, other endings to the situations of violence and inequality that the characters in the stories presented to them and that were a pretext to reflect their own stories.

Keywords: feminist pedagogies, pedagogies through the arts, alterotopy at school, body pedagogies, radical imagination

RECEPCIÓN: 10 DE OCTUBRE DE 2021/ACEPTACIÓN: 31 DE ENERO DE 2022

INTRODUCCIÓN

En México, las infancias vivencian diversas condiciones de inequidad y desigualdad. Mi participación en la Colectiva Feminista Artes en Resistencia y mi formación profesional me llevó a situar el arte como un elemento fundamental para el trabajo con las infancias y preguntarme ¿de qué manera el arte puede lograr una transformación en los sujetos que participan en él?, ¿qué recursos pedagógicos se necesitan para construir infancias activas en este proceso? Asimismo, hice más las reflexiones de Maceira quien se preguntó ¿cuáles podrían ser los horizontes de sentido feminista para trabajar con las infancias?

Así, desde el enfoque de la investigación-acción, diseñé y analicé una experiencia pedagógica que me permitiera indagar sobre las posibilidades y límites de la experimentación artística (Moreno, 2010; Antivilo, 2013; Read, 2011; Acaso, 2009; Camnitzer, 2017) como espacio fundamental de los desaprendizajes de género. En este sentido, *desaprender*, en esta investigación, es una noción fundamental recuperada de las propuestas teóricas de Camnitzer (2017), Deleuze y Guattari (2009), Rancière (2010). Dichos autores coinciden en que hablar de desaprender permite enfatizar que los cambios no pueden predecirse, ni garantizarse, pero sí brindan la posibilidad de desestabilizar el terreno, para que algo pueda acontecer. En este sentido, la apuesta por los desaprendizajes de género refiere a un ejercicio para romper con las prácticas y costumbres aprendidas de aquella poderosa diferenciación que están inscritas en los hábitos, los cuerpos y las acciones (Stenfeld, 2016). ¿Es posible que la experiencia artística potencie estos desaprendizajes? Según Eisner (2016, p. 54) la experiencia artística “permite aprender a observar el mundo, aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades”. ¿Qué escenarios y narrativas para el desaprendizaje a partir de los lenguajes y experimentación artística propició el laboratorio *Y si... La imaginación al poder?*.

METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo dado que en este tipo de estudios “se examinan los comportamientos tanto verbales como no verbales con el objeto de comprender los puntos de vista, actitudes y perspectivas” (Casley y Kumar, 1990).

Asimismo, destaco los trabajos de Hernández, Alvarado y Luna (2015), quienes plantearon que el fin de la investigación cualitativa está encaminado más hacia el descubrimiento y no a la comprobación o verificación.

Son tres las perspectivas teórico-metodológicas consideradas para el diseño de esta investigación: las que abordan el trabajo con infancias como sujetos sociales, la investigación a través de las artes y las generadas en los estudios feministas.

Respecto a la *metodología de trabajo con infancias* recupero la propuesta de Alisson y Moss (2011) quienes propusieron un enfoque mosaico con niños y niñas, el cual recuperó y combinó metodologías tradicionales con nuevas herramientas de participación: el dibujo-conversación, el fotograma, las conversaciones informales, las hojas de trabajo, etc. Este enfoque mosaico intenta acercarse a los y las niñas de una forma lúdica, no invasiva ni autoritaria.

Lo que respecta a las *metodologías feministas*, recupero lo que Sandra Harding formuló “la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en tomo al género, las creencias y los

comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar” (2002, p. 25). Esto significa que la investigadora es vista como un individuo real con intereses específicos, no como un sujeto invisible, neutral.

Si bien hay un debate y distintas posiciones respecto a lo que se entiende por metodologías feministas (Harding, 2002), algunos puntos que tienen en común son:

- Buscan desnaturalizar los fenómenos que atañen las formas de desigualdad entre los seres humanos.
- Hacen una crítica al desapego y al desconocimiento de lo emocional en la construcción del conocimiento.
- Señalan que todo conocimiento es un conocimiento situado.
- Apuestan por metodologías no sexistas.

Finalmente, sobre la Investigación Basada en las Artes (IBA). Barone y Einser (2006) puntualizaron:

- Utilizan elementos artísticos y estéticos.
- Buscan otras maneras de mirar y representar la experiencia.
- Tratan de desvelar aquello de lo que no se habla.

La Investigación Basada en las Artes (IBA) (Arts Based Research —ABR— en inglés) se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinin, 1995) en la investigación en ciencias sociales a principios de los años ochenta y pone en el centro de la educación la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos y musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión.

Para el caso de esta investigación se recuperaron los procedimientos literarios. Estos tratan de conectar en un relato las diferentes formas de experiencia de los sujetos, la inserción de diferentes tipos de relatos —incluso de ficción— con la finalidad de que las historias de las que se da cuenta no solo contengan las experiencias de quienes “hablan” sino que permiten a los lectores encontrar espacios en los cuales ver reflejadas sus propias historias y desencadenar nuevos relatos.

En el caso del laboratorio *¿Y si...? La imaginación al poder* el cual constituyó uno de los elementos centrales de esta investigación—acción se propuso como texto evocativo (Denzin, 1997) el cuento *Oliver Button es un marica* como una posibilidad para interrogar la realidad y desencadenar nuevos relatos. A partir de los principios de la ficción (Andruetto, 2008) y la escritura feminista especulativa, se realizaron dos ejercicios primordiales en este laboratorio. Por un lado, a partir del cuento *Oliver Button es un marica*, se propuso potenciar un ejercicio imaginativo de redacción de posibles finales a la situación que en el cuento se problematiza (texto y dibujo).

UNIVERSO DE LA INVESTIGACIÓN

San Juanico Nextipac es uno de los 16 pueblos originarios ubicados en Iztapalapa, alcaldía que concentra la mayor parte de niños y niñas de la CDMX (Laboratorio para la Ciudad, 2018); sin embargo, sus condiciones no son las más favorables para su desarrollo. Algunos datos que sostienen esta afirmación son:

- Iztapalapa es una de las delegaciones con mayor reporte de casos de maltrato infantil (Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, 2018).
- Asimismo, la mayoría de casos de violencia contra la infancia reportados proviene de escuelas de educación básica que se ubican en Iztapalapa (Silva y Corona, 2010).
- Es una de las alcaldías que tiene altos porcentajes de uniones antes de los 18 años. También está entre las que registran mayores niveles de embarazo infantil y adolescente (Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, 2018).
- Iztapalapa es la alcaldía con más secuestros de menores (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).
- Iztapalapa, GAM, Cuauhtémoc, Tlalpan, Coyoacán y Álvaro Obregón son las demarcaciones con más incidencias de violencia de género (Pérez, s. f.).

SOBRE LA POBLACIÓN

Inicialmente, el grupo 4B estaba formado por 27 niños y niñas; sin embargo, este se redujo debido al ausentismo de algunos por factores como enfermedades propias o de algún familiar y dificultades para llevarlos a la escuela.

ANÁLISIS Y REFLEXIONES

Lejos de buscar aleccionar a través de la lectura, como lo hace la perspectiva llamada “literatura de valores”, con este laboratorio se buscó agitar o mover un tema o una problemática mediante el juego con las palabras (Rodari, 2005). Asimismo, generar espacios para la construcción de nuevas narrativas que permitan subvertir las visiones dualistas o reduccionistas respecto al género (Cranny, 1990; Larralde, 2010; Goodman, 1982; Oatley, 1999). Finalmente, se recurrió a la literatura por su potencia para desarrollar la empatía y la interrogación de la realidad (Barbero, 2003; Petit, 2001, 2008, 2015; Andruetto, 2014; Colomer, 2005; Reyes, 2005).

TODO CAMBIO EMPIEZA EN LA IMAGINACIÓN

La dinámica clásica con las infancias a partir de la cual se abordan los textos literarios comúnmente

responde, en las escuelas, a una lógica de la respuesta anticipada, es decir, la profesora pregunta algo que ya sabe, pues las respuestas están contenidas en la proposición misma del problema.

Sin desconocer la importancia de la comprensión de un relato, el objetivo de este laboratorio no fue sino ahondar en las maneras como niños y niñas están interpretando los textos y el vínculo que construyen con su experiencia “el problema pedagógico no consiste en responder a las preguntas, sino en ayudar a imaginar y descubrir, a sugerir caminos” (como se cita en Laferrière, 1999, p. 56).

De ahí la apuesta a la conversación a partir de un texto, en el entendido de que este: “se constituye como un acto en el que confluyen las múltiples voces del ser humano, las cuales reflejan la actividad humana y representa maneras concretas de manifestarla” (como se cita en Bolívar, 2017, p. 76).

Desde esta perspectiva, el cuento con el que se trabajó en el taller es una estrategia pedagógica,

Un escenario de acogida, un espacio donde la pregunta y el genuino cuestionamiento por la otredad se permiten, lugar donde se supera la visión monolítica de la realidad y en cambio se aprende el complejo lenguaje de la policromía de lo humano (Agudelo, 2016, p. 27).

Sin embargo, la propuesta de conversar por medio de un cuento es un tanto azarosa pues, como señala Jackson:

Puede que los relatos no tengan siempre los efectos que se desean. Incluso puede pasar que no tengan ningún efecto [...] para algunas personas un solo relato puede ser insuficiente para cambiar, a otras en cambio un relato les bastaría para que se produjeran en su persona cambios (1998, p. 26).

El cuento *Oliver Button es un marica*, escrito por Tomie de Paola, forma parte de los cuentos feministas en que “el subtexto se trasforma en texto y el cuento se convierte en una historia acerca del género” (Davies, 1994, p. 82). La narración presenta la historia de un niño a quien le gusta danzar, y narra las actitudes que otros niños y niñas tienen a raíz de este y otros gustos. El relato fue elegido porque en los primeros acercamientos de la intervención pudimos ubicar cómo *la feminización* constituía entre los niños del grupo un objeto de burla y agresión; rescatando la función *transfigurativa* de la literatura, la cual permite el cuento, puede reflejar con cierta distancia una acción que es cotidiana en la interacción escolar.

Se narró la introducción y desarrollo del cuento, sin el final. Al concluir la narración, conversamos sobre la palabra *marica/nena*. Algunas de las preguntas para motivar el diálogo fueron: ¿las habían escuchado antes? ¿A qué se referían?

¿Por qué los niños del cuento decían esa palabra para referirse a Oliver? Al respecto, algunos comentaron:

Jeni: Quizá le dicen así porque le gusta llevar collares que son de niñas.

Tania: Quizá porque su comportamiento es algo diferente.

Edwin: Porque le gusta algo que no le debería de gustar.

Lo señalado en las participaciones nos permite ubicar que niños y niñas consideran que existe algo “propio de niñas”, o algo diferente, fuera de lo “normal” o “propio”, sucede con Oliver. Fue así que la propuesta de escritura creativa de Rodari cobró sentido en este momento del laboratorio, en particular mediante la actividad de *imaginar finales*.

En este caso, provocar la imaginación colectiva o imaginación social, como la llama Greene, fue fundamental para el desaprendizaje de género, en el entendido de que esta es “la capacidad de inventar visiones de cómo debería y podría ser nuestra deficiente sociedad, de cómo deberían y podrían ser las calles en las que vivimos o nuestras escuelas” (Greene, 2005, p. 145). ¿Qué visiones imaginaron niños y niñas para Oliver? Fueron tres los finales que se inventaron grupalmente:

Jeni: Que, este... ¡Ay, maestra...! Pues aquí según sus amigos le están haciendo burla porque tiene un collar, una pulsera y zapatillas, y le están haciendo burla.

Tania: Le están haciendo burla sólo porque creen que él es... este...

Edgar: Femenino.

Tania: Sólo porque creen que es una niña, entonces... ellos se están burlando de cómo es que él se viste, de cómo es que se maquilla, y le están diciendo que no, que eso no lo hacen los niños...

Viri: ¿O sea que los niños son los que se burlan de él?

Jeni: Ajá.

Viri: Y luego ¿qué más pasa, Edgar?

Edgar: Se pone triste.

Jeni: Se pone triste, pero al final sus papás le dicen que... que...

Edgar: Lo llevan por un helado.

Jeni: Le dicen que no les haga caso porque a lo mejor ellos no tienen muchos amigos y por eso les da envidia.

Viri: Tania, ¿tú quieres agregar algo?

Tania: Sí, que su papá le dice: "Cálmate, a ellos no les hagas caso, tú eres como eres", y entonces el niño se va a su casa y le cuenta a su mamá y ella le

empieza a decir que no les haga caso, que quizá ellos están viviendo algo más y se están desquitando con él. Entonces Oliver dice: "Ok" y se sale a jugar.

Es importante situar cómo, a partir de este relato, niños y niñas trazan elementos primordiales para el trabajo con la diferencia: sitúan las emociones que esta acción genera, también la importancia de las figuras adultas como apoyo y consejeras, así como la necesidad del empoderamiento en las infancias; finalmente, instalan un desplazamiento en la mirada para pensar que el "problema" de las *crueledades normativas* (Ringrose y Renold, 2010) no se sitúa en Oliver por ser "diferente", sino en los otros, quienes lo agreden.

En el caso del segundo equipo, el relato fue diferente:

Viri: ¿Ustedes qué dibujaron?

Edwin: Pues le cambiamos el nombre, ahora se llama Oliver Atom (nombre del personaje principal de una serie japonesa de futbol, Súper campeones).

Viri: ¿Cómo? ¿Crearon otro personaje?

Edwin: No, es el mismo, pero ahora es otra persona.

Iván: Es que, para que los niños ya no lo molestaran, dejó de ir a danza y aprendió a jugar futbol, porque así ya no lo van a molestar.

Viri: ¡Ah! ¿Entonces era mejor que cambiara y así evitaba que lo molestaran?

Edwin: Sí.

Viri: ¿A ustedes les ha pasado lo que a Oliver alguna vez?

Iván: No.

Edwin: No.

Viri: ¿No? Quizá si tratamos de recordar un poquito, la situación en otros años...

Edwin: No, más bien yo molesto a otro, un poquito.

Según Brieley (2014), la literatura permite agitar un tema a partir de la perspectiva de quien escucha el relato, que puede adoptar o no la perspectiva de los personajes de acuerdo con las propias experiencias y recursos emocionales. En el caso del final descrito por el segundo equipo, los niños no coinciden con las formas de Oliver y dan cuenta de la necesidad de que éste se ajuste a lo que “debe de ser” para evitar las agresiones. ¿Es posible que esta mirada fuese la única en los niños?

Si bien se reconoce que la capacidad imaginativa en la infancia facilita la flexibilidad frente al cambio y la creación de significado de nuevas relaciones y elementos, situaciones alternas y formas, llama la atención que, para algunos, imaginar algo distinto es más complicado. Quizá esta dificultad se deba a la reducida oportunidad de estímulos y oportunidades para imaginar, pues, como señala Vigotsky sobre esta capacidad creativa: “Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto

más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será la actividad de su imaginación” (1987, p. 6). O posiblemente su narrativa está asociada al lugar que ocupan los niños que forman parte de este equipo; ¿el hecho de que quienes lo conforman sean *niños peleoneros* (Jordan, 1999) es una variable importante? ¿Por qué alguien que obtiene “un beneficio” con la situación cotidiana quisiera cambiarla o, al menos, imaginar algo distinto?

Al respecto, Stoetzler y Yuval-Davis señalan que la experiencia imaginativa es una experiencia encarnada, no es la misma para todos ni tampoco se instala en un discurso de “lo que imaginas será”, sino que se inscribe en un proceso inacabado delimitado por nuestro lugar en el mundo:

Our sense of what is possible and what is imaginable, they argue, is shaped by our privilege, our experience of exploitation and how we are intersected by vectors of oppression like racism, sexism, class, ableism, or citizenship status. (Stoetzler y Yuval como se citó en Haiven y Kashnabish, 2010, p. 18).

En este sentido, la actividad también permitió cuestionar: ¿cuáles son los costos para algunos de pensarse en una realidad diferente? Al respecto, me gustaría destacar lo que Joel señaló en el desarrollo de uno de los ejercicios de este laboratorio:

Viri: ¿Y por qué Oliver no puede seguir bailando como a él le gusta?

Joel: Pues si quiere sobrevivir, maestra, y que no lo agarren de bajada.

Viri: ¿Te has sentido en esa situación, Joel?

Joel: Pues sí, maestra, que luego te pegan y aunque no quieras te tienes que defender; si no, te agarran de su cochinito.

Sumado a la idea de imaginación social que Grenne (2005) plantea, considero relevante para lo que Joel comenta los señalamientos de Haiven (2011) sobre la imaginación radical “[ésta] no solo es el acto personal de pensar diferente aunque muchos asombrosos héroes creativos y radicales y otras inspiraciones han hecho precisamente esto, es un asunto de actuar de otra manera, juntos”.

Así, considero que la imaginación es un proceso vital para el desaprendizaje de género:

Ésta puede ser extremadamente peligrosa y poderosa. Después de todo, la mayoría de los sistemas de poder coercitivo, de privilegio y de autoridad, que definen nuestras vidas depende de la imaginación. El racismo, el patriarcado y la homofobia son terriblemente reales y materiales, pero también se basan en distinciones imaginarias entre personas o en el modo

en que se imaginan las diferencias reales (Haiven, 2011, párr. 2).

**PENSAR AL OTRO, PENSARNOS A
NOSOTROS MISMOS**

Hablar del otro implica hablar de uno mismo. En este caso, reflexionar acerca de lo que le sucedía a Oliver, e imaginar colectivamente las posibles alternativas respecto a su conflicto, permitió transitar de la ficción a la realidad y reconocer situaciones similares en sus propias historias.

Por ejemplo, cuando Jeni empezó a relatar por qué se cambió de escuela:

Jeni: A mí antes, en tercero, a mí y a una compañera nos hacían burla. A mi amiga era porque estaba mala de su cadera, y pues a mí porque yo estoy gordita y me hacían burla de que no podía correr y quién sabe qué... Mi mamá pasó a hablar con el director y él dijo que a ese niño ya no lo iban a aceptar en esa escuela, que si iba a seguir así que ya no lo iba a aceptar en esa escuela.

O cuando Tania relató sobre una niña de su escuela:

Tania: A mí no me ha pasado nada de eso, sino que he visto que hay una niña que iba conmigo en

tercero y le hacían mucha burla porque ella estaba chiquita, así como Cintia. Y una vez la llevamos y un niño, al ver que estaba muy chiquita, pensó que era de primero y la empujó. Y esa vez yo, con unas amigas, nos quedamos en una banquita que está por allá y ahí nos quedamos, y a Shali la empujaron y entrando al salón nos mandaron a llamar a la dirección, que si nosotros habíamos visto qué era lo que había pasado; dijimos que no habíamos visto nada, entonces Cintia la acompañó a los salones a ver si reconocía a ese niño que la tiró.

En el caso de Edgar noté una resistencia a hablar al respecto, pero finalmente comentó:

Es que luego mi primo juega como con muñecas y mi primo grande le dice que no juegue, si no, no voy a ser niño, y yo no dejo que me diga cosas. [Es curioso cómo al principio del comentario parece que Edgar habla de su primo, luego cambia la persona a la que refiere, ¿será que tiene dificultad para reconocer que es un caso propio?].

En este sentido, como González (2004, p. 157) señala, a partir de la identificación con el personaje se crea un subtexto emotivo que permite la expresión de sus propias experiencias.

Este subtexto emotivo permitió a niños y niñas expresar y entender su realidad, de ahí que considere que la lectura de un texto se convierte en un acto político al permitir leer su propio mundo (Freire, 2005).

No solo se contaron episodios personales sino que emergió una especie de denuncia al levantar la voz sobre el malestar de varias niñas con respecto a la actitud de uno de sus compañeros del grupo.

A continuación, recupero la transcripción del episodio:

(Después de que cada equipo explica sus finales, Sayuri levanta la mano y pide la palabra para decir algo).

Sayuri: Que la otra vez Iván o... este Mauro dijeron de que una niña no podía jugar futbol y yo le dije que sí porque tenemos las mismas, mmm... que sí podemos y no se pueden burlar.

(De forma sorpresiva, y a modo de contagio, otra de las niñas se levanta del círculo).

Mimí: A mí me dijeron que yo no podía jugar futbol, me dijo Iván.

Diana: Sí, a mí no me dejan jugar porque dicen que no soy niño o que si soy marimacha.

Addison: Sí, porque luego ni nos dejan jugar y nos corren del patio para que ellos jueguen.

(Iván, a quienes las niñas han señalado, baja la cabeza y empieza a escribir en su cuaderno, como ignorando la situación).

Este episodio, aunque breve, fue potente para pensar varias cuestiones acerca de los alcances del arte en proyectos feministas con infancias. Como lo señalé en mi nota de campo, tomar la palabra por parte de las niñas emergió de manera similar a un contagio, es decir, la voz de una de ellas actuaba como catalizador para que otra se levantara y dijera su palabra, y así sucesivamente. ¿Qué sucedió para que se diera este contagio? Es difícil saberlo con exactitud; sospecho que la corporalidad y presencia física tienen mucho que ver. Los aportes de Collins respecto a la noción de contagio emocional tienen sentido: “el núcleo central de todo ritual de interacción implica un proceso en que los participantes de dicho ritual desarrollan un foco de atención común y en el que sus ritmos corporales y, sobre todo, sus emociones, entran en consonancia recíproca” (Collins, 2009, p. 71).

También los aportes de Brennan (2004) y Toye (2015) respecto a la noción de atmósfera afectiva e intercambios de energía tienen sentido. Brennan insiste en que es posible sentir la atmósfera y, con esto, captar los estados emocionales de los otros; por tanto, dejarnos influir por ellos.

Finalmente, incorporo lo que Summers señala sobre la corporalidad y la resonancia cuando estamos con otras(os):

When we put our bodies on the lines, we are not standing for something; we are standing as something. Clearly it is the power of emotion, not rational calculation or high-flying ideological commitment, that generates a palpable sense that one is not only a part of something larger, one is something larger (2012, p. 18).

CONCLUSIONES

Realizar en las instituciones escolares laboratorios artísticos con las infancias desde una perspectiva que da un lugar central al juego, la exploración, el movimiento y la palabra requiere un proceso de *desescolarización* y disposición de los espacios y los cuerpos así como la creación de *espacios otros*. Es necesario producir experiencias artísticas fuera del orden escolar producto de la imaginación pedagógica moderna, fuera del orden como disciplina, de la tensión o exclusión de la diferencia, del privilegio del pensamiento racional, del aula como espacio central del aprendizaje y del moldeamiento de cuerpos dóciles (Foucault, 1992; Dussel y Carusso, 1999). El laboratorio constituyó un escenario pedagógico de escucha real con niños y niñas lo que les permitió constituirse como *nombradores de sus realidades* a través de un conjunto de *gestos mínimos* (Ribbeto, 2014; Skliar, 2011, 2017) que permitió el reconocimiento de sus lecturas particulares del mundo. Así, escuchar es un gesto que, aun

cuando se considere obvio o menor, es vital en los procesos educativos. Para muchos niños y niñas, ser escuchadas puede ser una novedad incluso en los espacios donde viven diariamente y tendrían que ser escuchados, como su casa o la escuela

Me parece también que este episodio permite cuestionarnos sobre lo que buscamos cuando invitamos a niños y niñas a levantar su voz, en este caso, en el contexto escolar. Ellsworth nos permite pensar esta situación:

Pedagogos críticos hablan de las voces de estudiantes que comparten sus experiencias y sus interpretaciones de la opresión con otros/as compañeros/as y con el/la docente, con el propósito de ensanchar las posibilidades de lo que significa ser humano. Sin embargo, las mujeres blancas, las de color, los hombres de color, los que se oponen a la cultura *masculinista*, los obesos, gays, las lesbianas, los/as discapacitados/as y los/as judíos/as no hablan de las formaciones opresivas que condicionan sus vidas con el ánimo de compartir. Más bien, el discurso de los grupos de oposición es una protesta, un discurso desafiante (1999, pp. 71-72).

Es decir, las niñas que, provocadas por el texto de *Oliver Button es un marica*, levantaron su voz no sólo como una forma de compartir lo que piensan, sino como una protesta ante algo

que les parece injusto, debería obligarnos a repensar el orden escolar del cual se derivan estas situaciones. Se abren las cuestiones, ¿cómo actuar para no exacerbar el conflicto y la diferencia entre, en este caso, niños y niñas, para no replicar la dicotomía culpable/víctima? ¿Cabe hablar de la pluralidad de voces, aun cuando estas sean las hegemónicas u opresivas?

Asimismo, esta intervención permitió ubicar la potencia pedagógica para las propuestas feministas con infancias de *ficcionar la realidad* para poder transformarla, en una suerte de doble movimiento niños y niñas se alejaron de ellos y ellas mismas, al ubicar en otro (personajes) una problemática y a la vez espejaron y profundizaron en sus propias vivencias. La *imaginación colectiva y radical* como un ingrediente fundamental en la invención de otros escenarios posibles distanciados de la reproducción de las crueldades normativas producto de los mandatos de género. Reimaginar el mundo juntos se vuelve una maniobra pedagógica necesaria en proyectos feministas con infancia, en tanto implica posibilitar y resguardar la existencia de la esfera imaginaria de cada niño y niña, es decir, “la necesidad de un espacio psíquico y moral de lucha simbólica por convertirnos en nuestro propio personaje” (como se cita en Suarez, s.f., p. 7).

La expresión de sus propias lecturas del mundo constituye una mediación importante en las pedagogías feministas:

La expresión es una de las mediaciones de la pedagogía feminista en tanto que sirve para la

elaboración y reconstrucción personal, sirve para nombrar y validar temas, es útil para elaborar y revalorar la memoria colectiva de las mujeres y de los grupos oprimidos y marginales para comunicar la propia palabra, para preguntar y cuestionar a las otras, a los otros, al mundo (Maceira, 2007, p. 16).

BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- AGUDELO, J. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se narrar-se en el aula*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- ALISSON, C. Y MOSS, P. (2011). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. National Children's Bureau.
- ANDRUETTO, M. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. *imaginaria.com*.
<https://imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>
- ANDRUETTO, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- ANTIVILO, J. (2013). *Entre lo sagrado y lo profano se tejen rebeldías. Arte feminista latinoamericano*. Desde Abajo.
- BARBERO, M. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencia y transversalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>

- BARONE, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. Routledge.
- BOLÍVAR, A. (2017). *Comunidad de lectura, un tejido de relaciones entre la literatura y los niños*. Pontificia Universidad Javeriana.
- BRENNAN, T. (2004). *The Transmission of Affect*. Cornell University Press.
- BRIERLEY, D. (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad*. Fundación Botín.
- CAMNITZER, L. (2017). ¿Es posible la enseñanza del arte? *Antología de textos críticos 1979-2006 Arte en Colombia*, (Vol. 25, pp. 38-52). Ediciones Uniandes.
- CASLEY, D. Y KUMAR, K. (1990). *Recopilación, análisis y uso de los datos de seguimiento y evaluación*. Mundi Prensa Editores.
- COLLINS, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Antrópos.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- CONNELLY, M. Y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Morral, V. Ferrer, N. Pérez, F. Connelly, D. Clandinin y M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- CRANNY, F. (1990). *Feminist fiction: Feminist Uses of Generic Fiction*. OPUS Editorial.
- DAVIES, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Cátedra.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2009). *El anti-edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.

- DENZIN, N. (1997). Ethnographic Poetics and Narratives of the Self. En *Interpretative Ethnography* (pp. 199-228). Sage Publications.
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- ELLSWORTH, E. (1999). ¿Por qué esto no es empoderante? En M. Belasteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos* (pp. 55-89). Paidós Género y Sociedad.
- EISNER, E. (2016). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. McMillan.
- FOUCAULT, M. (1992). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- GAITÁN, L. (1990). Bienestar social e infancia: La distribución generacional de los recursos sociales. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 331-348. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2012243>
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO. (2018). *Portal de datos abiertos de la Ciudad de México*. <https://datos.cdmx.gob.mx/pages/home/>
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2004). *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Burgos.
- GOODMAN, K. (1982). El proceso de la lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura* (pp. 13-28). Siglo XXI Editores.
- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Editorial Grao.

- HAIVEN, M. (2011). ¿Qué es la imaginación radical? *GASTV*. <http://gastv.mx/rumbo-al-v-conversatorio-que-es-la-imaginacion-radical-por-max-haiven/>
- HAIVEN, M. Y KHASNABISH, A. (2010). What is Radical Imagination? A Special Issue. *Affinities: A Journal of Radical Theory, Culture and Action*, 4(2), 1-37. <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/affinities/article/view/6128>
- HARDING, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- HERNÁNDEZ, I., ALVARADO, J. Y LUNA, M. (2015). Creatividad e innovación. Competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620>
- INSTITUTO DE LAS MUJERES DE LA CIUDAD DE MÉXICO. (2018). Reporte Especial. Situación de las niñas y de las adolescentes en la Ciudad de México. *México: Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México*. https://www.semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Estudios_Diagnosticos/reportesituacionninasyadolescentescdmx.pdf
- JACKSON, P. (1998). El lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. Mc Ewan y K. Egan (Coords.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 125-220). Amorrortu.
- JORDAN, E. (1999). Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas: La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. En M. Belausteguigoitia Rius y A. Mingo (Coords.), *Géneros prófugos:*

- feminismo y educación* (pp. 225-250). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- LABORATORIO PARA LA CIUDAD. (2018). *Peatonillos*. <https://labcd.mx/experimentos/peatoninos/>
- LAFERRIÈRE, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 13, 54-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=254133>
- LARRALDE, G. (2010). *Los mundos posibles. Un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niños*. https://www.academia.edu/20087916/Los_mundos_posibles_Un_estudio_sobre_la_literatura_LGBTTTI_para_ni%C3%B1os
- MACEIRA, L. (Noviembre 2007). Una propuesta pedagógica feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas [Ponencia]. I Coloquio Nacional Género en Educación, Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro, AC. México. https://www.academia.edu/3348598/Una_propuesta_de_pedagog%C3%ADa_feminista_teorizar_y_construir_desde_el_g%C3%A9nero_la_pedagog%C3%ADa_y_las_pr%C3%A1cticas_educativas_feministas
- MEDINA, P. (2016). *Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- MORENO, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista iberoamericana de educación*, 52(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5221797>

- OATLEY, K. (1999). Meetings of minds: Dialogue, Sympathy and Identification in Reading fiction. *Poetics*, 26, 439-454. https://sites.ualberta.ca/~dmiall/Cognitive/Readings/Oatley_Meetings.pdf
- PÉREZ VÁZQUEZ, T. (S. F.). *Diagnóstico sobre la violencia de género y social en la Ciudad de México*. Centro de Investigaciones para la Equidad Política Pública y Desarrollo, S.C. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/OVS/ovs_df1.pdf
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- PETIT, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- PETIT, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- QVORTRUP, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y sociedad*, 15, 169-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4354094>
- RANCIÈRE, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- READ, H. (2011). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- REYES, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- RIBBETO, A. (2014). Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. *Polis*, 37. <https://journals.openedition.org/polis/9785#quotation>
- RINGROSE, J. Y RENOLD, E. (2010). Normative Cruelties and Gender Deviants: The Performative Effects of Bully Discourses for Girls and Boys in School. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. <https://doi.org/10.1080/01411920903018117>

- RODARI, G. (2005). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Editorial Colihue.
- SILVA MÉNDEZ, J. L. Y CORONA VARGAS, A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 739-770. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/454>
- SKLIAR, C. (2011). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 153-164. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130153A>
- SKLIAR, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- STENFELD, N. (2016). Aprender/desaprender. *Errata#* (16). <https://revistaerrata.gov.co/contenido/aprender-desaprender>
- SUAREZ, R. (S.F.). El ideal de la esfera imaginaria. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94842/1/El%20ideal%20de%20la%20esfera%20imaginari.pdf>
- SUMMERS EFFLER, E. (20 de diciembre de 2012). Bringing the Body [Back] in: Where the Action Really is. *Mobilizing Idea*. <https://mobilizingideas.wordpress.com/2012/12/20/BRINGING-THE-BODY-BACK-IN-WHERE-THE-ACTION-REALY-IS/#MORE-4432>
- TOYE, M. (2015). Love as affective energy. En A. García, L. Gunnarson y A. Jonasdottir (Eds.), *Feminist and the Power of Love. Interdisciplinary Interventions*. Routledge.
- VIGOTSKY, L. (1987). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.