

La experiencia artística y el desarrollo de lo sensible: desaprender y sentir con las infancias

*Juana Viridiana Becerril Fernández**

Resumen

Las artes en la escuela están presentes, sin duda. Sin embargo, la mayoría de las veces como un contenido secundario, de adorno o limitado a las manualidades; impidiendo el reconocimiento de su potencial en la resignificación de la subjetividad y lo colectivo. En este artículo me propongo reflexionar sobre un proyecto de intervención pedagógica realizado en 2019-2020 en la primaria Virgilio Uribe en Iztapalapa, CDMX. Particularmente, me interesa explorar los elementos y las maniobras pedagógicas para construir una propuesta afectiva y estética con las infancias para producir *desaprendizajes de género*, entendiendo estos como una posibilidad de desestabilizar el terreno de lo normal y natural. La experiencia fue significativa ya que se llevó a cabo en Iztapalapa, una de las delegaciones con mayor reporte de maltrato infantil y con más incidencias de violencias de género (Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, 2018). Para ello, recupero los apuntes de mis diarios de campo, así como algunas reflexiones de los y las niñas sobre sus sentires y des/aprendizajes durante el proyecto.

Palabras clave: experiencia estética, corporalidades, afectividades, pedagogías críticas feministas, desaprendizajes de género.

* Docente e investigadora UNAM. Correo electrónico: [jviridianabecerrilf@filos.unam.mx] / ORCID: [0009-0002-5196-7644].

Abstract

The arts are undoubtedly present in schools. However, most often as a secondary subject, decorative, or limited to crafts, preventing recognition of their potential in redefining subjectivity and the collective. In this article, I propose to reflect on a pedagogical intervention project carried out in 2019-2020 at Virgilio Uribe Elementary School in Iztapalapa, Mexico City. I am particularly interested in exploring the pedagogical elements and maneuvers used to construct an affective and aesthetic proposal with children to produce gender unlearning, understanding this as a possibility of destabilizing the terrain of what is normal and natural. The experience was significant because it took place in Iztapalapa, one of the boroughs with the highest reports of child abuse and the highest incidence of gender-based violence (Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, 2018). To do this, I retrieve notes from my field diaries, as well as some of the girls' reflections on their feelings and un/learning during the project.

Keywords: aesthetic experience, corporeality, affectivities, feminist critical pedagogies, gender unlearning.

La experiencia artística y el desarrollo de lo sensible con las infancias: una forma de desaprender y sentir juntos/as

Bueno, yo quisiera hacer muchas actividades artísticas con ellos, pero es imposible.

No saben trabajar con los materiales, con las acuarelas, por ejemplo; lo hacen mal.

La pintura la tiran, la desperdician, no saben dibujar.

Entonces mejor no realizó ninguna actividad de esas con ellos, nos quedamos en el salón de clase, o a veces sólo lo hago con quienes se portan mejor.

(Profesora de grupo de 5° año de primaria)

Introducción

La experiencia que describo en este artículo se deriva del trabajo comunitario que como parte de la *Colectiva Artes en resistencia*, estuve realizando desde el 2015 en San Juanico Nextipac, Iztapalapa. A partir de diversas actividades realizadas en este barrio, tuvimos un acercamiento con la primaria Virgilio Uribe, concretamente a partir de una serie de entrevistas que realizamos para el proyecto radiofónico *Ni príncipes, ni princesas*¹ lo cual nos permitió percibir la disposición de la escuela para continuar realizando proyectos conjuntos. Por un lado, trabajar los temas de violencia de género le pareció al director de la escuela relevante y por otro, el interés se debió a que, en 2018, se implementaron los cursos de Educación socioemocional como un eje de formación docente de educación básica reconociendo la importancia pedagógica del cuidado socioemocional.

La intervención consistió en el diseño de un proyecto pedagógico en el que el arte tuviera un lugar central, ya que desde la mirada de la colectiva, afirmábamos que la experiencia artística permitiría dos operaciones importantes: desnaturalizar y desaprender los mandatos de género en las infancias.

En lo que respecta a desnaturalizar, parafraseando a Larrosa (1995), esta maniobra implicaría una suspensión de nuestros modos habituales para pensarlos de otro modo, a otra escala, con otras conexiones; salirse del camino para obtener un nuevo ángulo de mirada, un nuevo mirar. Este *salirse del camino* va acompañado de una viva actitud de interrogación. Por su parte, desaprender refiere a “la posibilidad al desestabilizar el terreno, movilizarlo para que algo pueda acontecer” (Deleuze, citado en Gallo, 2015: s.p.).

La experiencia pedagógica desplegada se compone de tres etapas: acercamiento, experimentación y valoración de la experiencia.

La *primera* de ellas se realizó durante septiembre de 2019 y se conformó por cinco sesiones en las que se llevaron a cabo entrevistas

¹ [<https://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/108-18.html>].

individuales a cada uno de los y las niñas participantes. Tuvo como objetivo conocer de manera particular a cada uno de ellos y ellas, para lo cual se pensó el *juego entrevista*.

La *segunda etapa* ocurrió durante noviembre y diciembre, con dieciséis sesiones distribuidas en dos por semana. Esta etapa se conformó por un momento de sensibilización e introducción a la experiencia artística, la cual tuvo como objetivo la desescolarización de tal experiencia y la disposición de los cuerpos lúdicos de quienes participaron en ella, así como el desarrollo de dos laboratorios artísticos. En la sensibilización se hicieron cuatro actividades: *un ejercicio de puesta en común sobre la palabra arte*, *un ejercicio de exploración con pintura a partir de la actividad Pensar la escuela*, *un ejercicio de improvisación retomando la técnica de cuento motor*, y *dos ejercicios de escucha y meditación*. Por otra parte, los laboratorios que se desarrollaron fueron dos: laboratorio de experimentación dramática “Máscara gestual. El cuerpo dice antes que la palabra” y laboratorio de escritura “¿Y si...?”. Los resultados de ambos laboratorios se presentaron en la última sesión mediante un ejercicio de Radio Bocina.

La *tercera etapa* fue la valoración de la experiencia. Se llevó a cabo en febrero de 2020 y tuvo el objetivo de valorar el proyecto y los aprendizajes de niños y niñas desde sus propias voces. Para ello, se retomó la propuesta de *integración de saberes a partir de una matriz de aprendizaje* que retomara las acciones, emociones, superpoderes e *insights* que cada un@ recuperó a través de la charla, la escritura de cartas o dibujos.

Particularmente, en este artículo exploro y reflexiono sobre los elementos y las maniobras pedagógicas para construir una propuesta afectiva y estética con las infancias que les permita producir esta desnaturalización y desaprendizajes de género, desde la ficción y lo lúdico. Para ello, recupero los apuntes de mis diarios de campo, así como las reflexiones de los y las niñas sobre su sentir y aprendizaje en el proyecto.

1º Maniobra. Descentrar el imaginario del artista-genio

Que niños y niñas se visualicen como sujetos creativos, posibilitadores de vivir o generar experiencia artísticas no se da de forma inmediata diciendo “¡sé creativo!”, o “¡pinta!”, implica por un lado una serie de maniobras pedagógicas para potenciar un espacio donde se desplieguen estas capacidades a tiempos y ritmos distintos; y por otro mirar las infancias fuera de ciertos prejuicios como “toda infancia pasada fue mejor” y reconocerles como sujetos complejos que “piensan con su propia cabeza”, distanciándonos de su idealización o esencialismo.

Así, la etapa de sensibilización al proyecto implicó una actividad con pintura, que nos permitiera reconocer la disponibilidad de los y las niñas para el trabajo artístico. Los y las niñas del grupo manifestaron una serie de comentarios respecto a sus experiencias previas con el arte:

Kevin: Estoy contento de que vayamos a trabajar arte, pero nervioso porque no sé dibujar.

Maylin: Pero va a tener que ser muy paciente porque algunos hacen puras porquerías.

Édgar: ¿Qué es eso de arte? Yo no sé hacer eso, lo hago todo mal.

Carlos: Nunca se me ha dado eso del arte.

Esta visión, que como en el epígrafe lo señalé, también compararía la profesora del grupo, se relaciona con lo que el artista y educador Augusto Boal llama analfabetismo estético:

Ésta es una forma igual, o peor, de analfabetismo: la ciega y muda sordera estética. Si aquél prohíbe la lectura y la escritura, este otro tipo de analfabetismo aliena al individuo respecto a la producción de su arte y de su cultura, y respecto al ejercicio creativo de todas las formas de Pensamiento Sensible. Reduce a individuos, potencialmente creadores, a la condición de espectadores (Boal, 2008: 15).

El reconocimiento de ser analfabetas estéticos se logra también por la forma en la que se ha abordado la educación artística en la escuela, como un contenido más abordado desde la matriz escolarizada, donde el goce y el proceso quedan de lado para enfatizar la forma correcta de hacerlo y el producto. Así, la actividad de pintura la complementamos con un ejercicio de conversación que tuvo como objetivo poner en común qué se entendía por arte. Más que una definición, lo que se buscó fue ubicar con qué nociones, ejemplos, prácticas, etcétera, niños y niñas relacionan esta palabra:

Salimos al patio, nos sentamos en el suelo y extendimos un papel kraft en el que se pudieran hacer las anotaciones. Al principio se mostraron nerviosos, decían no saber qué era arte, preguntaron si tenían que hacer una definición y señalaron no tener un diccionario. Ante estos comentarios fue importante enfatizar que no buscábamos la definición del diccionario, pues si así hubiese sido, lo hubiéramos consultado; nos interesaba saber si alguna vez habían escuchado la palabra: ¿en qué medios?, ¿con qué se relacionaba? De la misma forma, señalamos que si no escribían nada, también era válido.

En el papel, niños y niñas escribieron lo que se muestra en la figura 1. Recuperando algunos de los comentarios pudimos ver que la figura del *artista genio* era uno de los primeros elementos necesario en cuestionar junto con las y los niños, ya que esta postura, heredada del legado modernista, aún presente en el imaginario social, limita el reconocimiento de que todos los seres humanos somos seres creativos y, en potencia, artistas. Los feminismos en ese sentido, han colaborado a la formación de un corpus crítico, que desde diversas disciplinas, ha cuestionado esta idea del genio artista, y su práctica como un don.²

² Sin desconocer la multiplicidad de trabajos teóricos, al respecto destaco dos que me parecen relevantes: el texto de Walter Benjamín *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (2003), el cual problematiza esta figura desde la intersección arte, aura y política; y el texto de Linda Nochlin “¿Por qué no ha habido mujeres artistas?” (2015), que desde una crítica de arte feminista también cuestiona dicha figura.

Figura 1. ¿Qué es el arte para niñ@s?



Fuente: Elaboración propia.

En la etapa final del proyecto, recuperamos a partir de una matriz de aprendizaje, algunos comentarios que se dijeron respecto a este imaginario del genio “me di cuenta que sí podía pintar” o “me di cuenta que tenía imaginación”. En ese sentido, la posibilidad de los niños y niñas de reconocerse con potencial creativo fue fundamental, en resonancia con Inés Sanguinetti:

El potencial creativo es el grado más alto de aprendizaje porque nos aleja de la acción meramente reproductora. Es el conocimiento más

profundo que podemos alcanzar sobre cualquier temática desde nuestro potencial humano. El poder de aprendizaje de una mente creativa se constituye sobre su capacidad de hacer conexiones poco comunes o remotas; construir categorías inusuales; encontrar nuevos puntos de inicio; ir más allá de la información que se le otorga; construir redes amplias; producir configuraciones novedosas; aprender a confiar en la intuición; no desalentarse con nuevos desafíos o cambios de escenario. (2018: 5).

Esta posibilidad pueden llegar a constituirse en un *pensar artísticamente* (Camnitzer, 2017) o un *art thinking*:

El *art thinking* busca convertirse en un modo de trabajo desde el cual abordar no sólo cualquier materia, sino cualquier tema, apoyando por ejemplo al profesor para que pueda organizar mejor la arquitectura de la transmisión de ese tema en su aula. Para tratar sobre un movimiento social, por ejemplo, un profesor de historia puede elegir la lección magistral u organizar una acción performativa que incorpore metáforas, representaciones y el movimiento del cuerpo. En este caso el *art thinking* sería esa metodología de poner en escena, de performar la historia. También se conecta con la pregunta de la escuela del futuro ya que es una metodología que incorpora el inconsciente, el placer, el cuerpo, la renovación de los sistemas de evaluación (Acaso, 2017: 119).

2º Maniobra. Desescolarizar la experiencia artística: desestabilizar la matriz estética construir otro tiempo, otro espacio

Siguiendo este orden de ideas, en la escuela se reproduce una visión de las artes en la que se privilegia más el producto que el proceso, considero que esto se debe a que se sigue leyendo desde las coordenadas de un *orden escolar moderno*. ¿A qué me refiero? Al respecto, cabe una escena, recuperada del diario de campo, que presencié en el grupo, pero que considero recurrente en las escuelas:

Niños y niñas regresan de su clase de Educación Física, se dirigen al salón donde les estamos esperando, van corriendo y, de inmediato, la maestra les grita: “¡Alto! ¡Vamos, ingresemos al salón[1], como soldaditos, al unísono! ¡Listos! ¡1, 2, 3!”. El grupo camina hacia el salón simulando marchar. Cuando llegan al salón, la maestra les señala que se sienten y empieza a entonar la canción del candadito: “ Un candadito nos vamos a poner, el que se lo quite va a perder. Tiramos la llave, no sé dónde está... 1, 2, 3[3] ”.

En esta escena, se puede ver cómo el orden escolar moderno (Foucault, 1992; Dussel y Caruso, 1999) se sostiene en ejes como el orden como disciplina, la tensión con la diferencia, el privilegio del pensamiento racional, el aula como espacio central de aprendizaje y el moldeamiento de cuerpos dóciles.

¿Cómo podría darse bajo estos lineamientos la experiencia artística, cuando ésta apuesta a lo afectivo, lo grupal, lo lúdico, lo inesperado?

Así otra de las piezas que tuvimos que mover fue modificar la matriz estética escolar, esta refiere a los aspectos sensoriales y estéticos que configuran un entorno escolar. Dentro de esa matriz un elemento central es el espacio, este no es un elemento cualquiera, sino que delinea la propuesta pedagógica que se quiere promover (Guillén, 2017; Marini, 2018; Mayoral y Pozo, 2017). Notamos que el espacio de la escuela poco permitía esta emergencia de la potencia creativa. Así, mediante mínimas alteraciones como la incorporación de elementos que no pertenecen al universo escolar, se busca un efecto de extrañamiento de este espacio cotidiano. Una canción, un reloj de arena y un muñeco de peluche fueron los tres elementos que, de manera simbólica, delinearon ese otro espacio dentro de lo escolar, esa heterotopía. La canción del grupo chileno *31 Minutos* “Bailen si cesar” representó una puerta de entrada a ésta.

En cada sesión, mientras la escuchábamos, desmontábamos el espacio escolar: apilar mesas y bancas; guardar cuadernos, lápices u otros objetos utilizados en la clase anterior; y salir del salón en el caso del trabajo en el patio. No necesitábamos gritar u ordenar; la canción guiaba el desmontaje.

Por su parte, el reloj de arena fue un símbolo de un espacio donde el tiempo burocrático de la matriz escolar occidental (Hargraves y Shirley, 2012; Mandoki, 2007) era desplazado por el tiempo lúdico y creativo, que es heterogéneo y admite las pausas, la demora, el ocio incluso. Finalmente, el muñeco de peluche terminó de delinear un espacio de calidez y acompañamiento; niños y niñas lo tomaban para acompañarse a hacer alguna actividad; a modo de objeto transicional (Winnicott, 1993), charlaban con él. *Por ejemplo, Kevin lo sostenía en sus manos cuando quería participar, pues le “quitaba la pena”, o a Diana, quien lo acariciaba mientras hablaba, “la tranquilizaba su suavidad”.*

3° Maniobra. Desescolarizar la experiencia estética: permitir la emergencia del desorden vinculante

Desescolarizar la experiencia estética, es decir mirarla desde otro lugar al del orden escolar moderno no es sencillo, por ello aparte de darle otro sentido a la matriz estética escolar a partir del tiempo y del espacio, fue necesario también otra maniobra, resignificar la noción de desorden. A continuación profundizaré respecto a ello, para lo cual me parece pertinente describir una escena que fue recurrente en las primeras sesiones de trabajo:

Niños y niñas salen al patio cantando, platicando, brincando, haciendo juegos con sus manos. No lo impedimos, pero observamos y procuramos el cuidado. Pasamos por varios salones, en los que, a través de las ventanas, observan con mirada curiosa quienes se encuentran en silencio y en el pupitre. En la siguiente sesión, la maestra nos dice que ha tenido quejas de otras maestras por el ruido y porque los niños “pasan bailando y echando relajo y distraen a sus grupos, los contagian y luego no los pueden controlar”. Aunque la maestra Norma nos señala que entiende que las actividades que se realizan deben ser de esta forma, se muestra nerviosa porque puede ser mal evaluada por estos motivos.

¿Por qué seguimos entendiendo el orden como negación del cuerpo, del ruido, del movimiento? El orden escolar moderno en su configuración inicial devino en disciplinamiento. Desde esta lectura, el caos representó todo aquello que desborda lo esperado y fue visto con una connotación negativa, un obstáculo o problema. De ahí que el castigo o la exclusión de quienes promueven este desorden sea la mejor forma de eliminarlo. Sin embargo, pude notar que ese desorden, al dejarlo suceder, daba lugar a un orden distinto. Esto me permitió preguntar: ¿es el caos o desorden necesariamente un estado improductivo en el que el hecho educativo no puede acontecer? ¿Cuándo éstos son espacios que coartan posibilidades y cuándo pueden potenciar experiencias educativas que abran otros caminos y otra forma de hacer común de manera quizá más autónoma?³ Durante la actividad de pintura, pude mirar una escena que me permitió seguir pensando en torno a esta última pregunta:

(En el suelo se distribuyen pinturas, agua, pinceles, vasos y las telas donde se realizarán los dibujos sobre la escuela. Se hacen tres grupos, niños y niñas van de un lado a otro, platican respecto al dibujo que quieren realizar).

Carlos: ¿Qué es eso?

Derek: Es un árbol.

Carlos: Yo sé pintar un árbol.

Kevin: ¿Tú fuiste al museo ayer?

Carlos: No, no fui.

Saúl: ¿Van a hacer el cielo oscuro?

Kevin: Maestra, es que ya no tenemos gris, ¿qué hacemos?

³ Es interesante la reflexión que algunos autores como Deleuze y Guattari o Rolnik introducen para pensar la transformación. Para ellos, es fundamental la *descolonización del inconsciente*. “Si el imaginario moderno todavía no puede abrirse hacia un nuevo campo de la imaginación pedagógica, es porque aún está investido por nuestro deseo. Por algún motivo seguimos deseando la escuela moderna, de la misma manera en que para Deleuze y Guattari seguimos deseando el capitalismo, aunque nuestras conciencias digan otra cosa” (Rolnik, 2008: 20).

Katherine: Trabajen con lo que tienen, busquen alguna combinación, ¿qué color puede dar gris?

Miranda: Pero yo digo que no sea tan grande el árbol para que podamos hacer el cielo y la luna.

Saúl: Todo verde, ¿no?

Derek: Oigan, ¿por qué no después de la escuela hacemos un río?

Carlos: Ándale, sería padre. ¿Dónde?

Derek: Aquí, al lado de la escuela.

Carlos: ¿Quién vota por que hagamos el río? Yo, uno, dos, tres. ¿Y cuántos votan por qué no hagamos un río? ¿Ganamos!

Katherine: ¿Qué van a hacer?

Carlos: Un río.

Saúl: Ya hicimos nuestro río con el agua. Mire, maestra, lo que hicimos con el azul.

Katherine: ¿Cuál de las dos es la escuela de sus sueños? (Ésta).

Kevin: Ésta.

Katherine: ¿Por qué?

Saúl: Para que no hubiera violencia como en la de ellos (se refiere a la escuela pintada por otro grupo) y fuera tranquila.

Derek: Tranquilón, tranqui, tronco.

(La maestra observa a lo lejos y se acerca para comentarme que le sorprende cómo están trabajando juntos, solos).

En este caso, frente al desorden inicial, en lugar de asumirlo con una actitud inmunizante, es decir, de “protegerlos de él”, o pensarlo en términos de déficit a partir de lo cual lo único que puede surgir es el gesto evitativo que sanciona, nos situamos con otra mirada que permitió que el desorden sucediera. Sin embargo, poco a poco, las voces, los cuerpos encontraron una regulación propia. Esta reflexión encontró eco con lo que el colectivo argentino *Filosofar con Chicxs* ha reflexionado respecto a la pedagogía del caos, y particularmente al concepto de *caos acontecimiento*. Para este colectivo, dicha noción refiere a:

Un concepto de caos diferente, que no se coloca en el juego de opuestos. Es el caos entendido como condición de posibilidad de la creación, como plano múltiple de producción de sentido. No es un caos que obtura el hacer, sino que se vuelve condición de ese hacer [...] como momento que da lugar a algo nuevo (Filosofar con Chicxs, 2018: 23).

Este caos que se suscitó a partir de la actividad de pintura fue un desorden vinculante que permitió la circulación de la palabra sin la figura del adulto que la otorgara, condicionara o señalara qué y cómo trabajar. Esto es fundamental, pues frecuentemente la disciplina es uno de los factores que influyen en el aislamiento de lo artístico en la escuela; los mensajes del docente hacia la disciplina escolar limitan la experiencia creativa cuando su principal preocupación se encuentra en que se conserve el orden.

Es necesario señalar que en este desorden, si bien hay una cierta autorregulación, no se exenta de momentos de conflicto o de confrontación que es necesario abordar. Pero, ¿qué comunidad se construye exenta del conflicto? Creo que la experiencia artística provee de otros escenarios, herramientas, disposiciones y habilidades para afrontarlo.

4° Maniobra. Permitir la emergencia de los cuerpos lúdicos y sensibles para desaprender colectivamente

Como ya señalé, en la etapa de sensibilización, fue necesario transformar la matriz estética y escolar para transitar de los cuerpos disciplinados o dóciles⁴ del orden escolar moderno (Scharagrodsky y Southwell, 2007) al reconocimiento de los cuerpos lúdicos y sensibles como cuerpos que están aprendiendo. En ese sentido, otra maniobra consistió en habilitar en los cuerpos, desde el juego y ejercicios de dramatización, una disponibilidad corporal.

⁴ *Cuerpos dóciles* es una noción que Foucault acuñó para referirse a los cuerpos sometidos y disciplinados a través de una anatomía política del detalle.

Al respecto, Ros (2001: 10) señala “implica darse permiso para mover el cuerpo, para sentirlo, escucharlo, mirarlo, descubrirlo, explorarlo. Atreverse a jugar con el cuerpo, emocionarse, transformar estereotipos corporales y permitirse el placer a través de la energía y el sentido del humor”.

En particular, son tres los ejercicios que me gustaría recuperar para mostrar cómo la disponibilidad del cuerpo lúdico permite la emergencia de una experiencia conjunta sensible, con otra manera de estar juntos/as.

La propuesta de disponernos como cuerpos lúdicos inició con dos actividades de exploración y experimentación corporal. El primero, fue un ejercicio de improvisación que se realizó a partir del cuento “Pedro es una pizza” y el segundo una actividad colectiva que tenía como objetivo reconocer los sonidos del cuerpo y construir con estos una sincronía grupal. Veamos las notas de mi diario:

Iniciamos con la segunda lectura en voz alta del relato Pedro es una pizza, en la cual se propone contar el cuento sólo con gestos corporales y la menor cantidad de palabras. Niños y niñas empiezan a hacer algunos gestos a partir de ciertas peticiones: “gesto de enojo, de tristeza, cuando estamos nerviosos, etcétera”. El ejercicio se desarrolla en medio de risas y cierta curiosidad por ver lo que hará cada uno. Édgar y Jimena, quienes al principio se niegan a participar, cuando se señala la consigna del “gesto de enojo de sus papás” descubren su potencial histriónico. Quienes escuchamos nos sorprendemos. Al finalizar la improvisación, la presentamos ante la profesora y el resto del grupo, quienes permanecían en el salón terminando una tarea.

Uno de los primeros ejercicios de exploración corporal que hicimos fue “lluvia con el cuerpo”, el cual consiste en evocar el sonido de la lluvia, del viento, y crearlo con diferentes partes de éste. El ruido va desapareciendo a medida que emergen los sonidos del cuerpo: frotarse las palmas de las manos entre ellas, golpecitos en los muslos con la palma abierta, chasquidos de dedos como símiles de gotas de lluvia. Cuando finalizamos el ejercicio, Mimi se acerca tocándose el pecho y me dice que con el ejercicio sintió algo atorado en esta parte, “como ganas de llorar, no sé por qué...”.

En estas escenas fluidez y placer fueron dos elementos que acompañaron la disposición del cuerpo lúdico. Csikszentmihalyi señala:

El estado de fluidez es la experiencia óptima que las personas sienten al estar implicadas en una tarea que les resulta divertido hacer, implica un estado de conciencia por el que la persona se incorpora de lleno a una actividad, que se mantiene fijamente involucrada en ella y pasa el tiempo casi sin percibirlo, absorto (1999: 21).

También estas actividades permitieron centrar el cuerpo como un elemento de aprendizaje y de indagación de nuestras necesidades emocionales. Construir vínculos distintos fuera de la violencia implica una profunda alfabetización emocional que trata de reconocer las emociones, darse cuenta de que ahí están, nombrarlas, volver a mirar y preguntarse por ellas.

Algunas sesiones más adelante, realizamos un tercer ejercicio que llamamos *Encarnar el gesto del otro*, el cual consistió en llevar al cuerpo el gesto de la diferencia. Para ello, se enlistaron a modo de lluvia de ideas gestos y posturas “anormales”: boca chueca, cojear, mirada bizca, pies chuecos, traer una mano arriba de la cabeza, tener la cabeza torcida, etcétera. Al principio, el señalamiento era hacia algún niño o niña que portaba algún gesto semejante; fue inevitable escuchar comentarios del tipo “los pies chuecos como tú los tienes”, “la mirada bizca como la de Maylin”. Posterior a la lluvia de ideas, se hicieron caminatas en silencio incorporando la postura del gesto indicado e interactuando con los y las otras desde ese otro cuerpo. Percibí que, conforme se encarnaba esta particularidad, la atmósfera de burla se disipaba.

En una de las caminatas se suscitó la siguiente escena:

Niños y niñas empiezan a mostrar su gesto adoptado. La consigna de Daniela para el grupo es reproducir el gesto en sus propios cuerpos. Hay diversas reacciones: risas, nerviosismo, burlas, exageración de los movimientos. Poco a poco, las burlas desaparecen y niños y niñas se muestran concentrados en realizar el gesto como se indica. Addison,

una de las niñas a quienes más trabajo les ha costado la expresión corporal, camina —como la consigna lo señala— arrastrando el pie como gesto de cojera y observo que no deja de hacer el ejercicio, pero comienza a llorar. La actividad se interrumpe y se abre un espacio para compartir lo que sucede. Comenta que sentir en su cuerpo este gesto y verlo actuado en los y las otras le había recordado a su abuelita enferma que ya no puede caminar y eso la había puesto muy triste. Otros niños, sincronizados con esta emoción, expresaron otros casos que recordaban a partir del ejercicio.

Esta escena me permitió ubicar el tránsito que niños y niñas experimentaron de considerar el cuerpo como un espacio de autorreconocimiento hacia un lugar al que pueden recurrir para entender al otro. El ejercicio correspondiente a este episodio del laboratorio se configuró como un lugar de construcción de empatía, de sentir al otro y de sentirnos afectados(as) por éste.

El juego corporal propuesto permitió aproximarse al otro, según los relatos de niños y niñas, desde una afectación y conexión emocional con el otro, así como desde la expresión y reconocimiento de situaciones de desigualdad y exclusión, desplegar lo que González Grandón señala como experiencia empática primaria es decir,

una experiencia que puede entenderse en esa habilidad primaria de comprender a los otros cuerpos, a partir de las selecciones afectivas y motoras que se hacen habitualmente. Es decir, según las posibilidades aprendidas de sentir y de actuar en cada contexto, así como según las invitaciones que las situaciones o los entornos ofrecen a cada subjetividad (2023: s.p.).

Siguiendo a Jean-Luc Nancy (2021), construir comunidad implica reconocernos *ser con otros*. ¿Qué sentido tiene la empatía en las relaciones de género desiguales y marcadas por las distintas violencias? Andruetto marca una pista para pensar al respecto:

Quien lee la experiencia del otro tal vez podría comprenderlo y al comprenderlo, no podrá hacerle la guerra; que, si ese otro se nos vuelve más humano, no podremos desaparecerle tan fácilmente. Escribir desde el otro, intentando entrar en su punto de vista, en su percepción del mundo. Escribir desde otro distinto de nosotros (mirando con profundidad todo otro es distinto y único) es atrevernos a estar por un momento en su pellejo (2014: 152).

Resultados

Para valorar el proyecto y los aprendizajes de niños y niñas, desde sus propias voces, se retomó la propuesta de *integración de saberes a partir de una matriz de aprendizaje* que retomara las acciones, emociones, superpoderes e *insights* que cada un@ recuperó a través de la charla, la escritura de cartas o dibujos.

Figura 2 . Valoración de resultados. Cartografía corporal



Fuente: Elaboración propia.

Un segundo registro se conformó a partir de la escritura de cartas y de la charla grupal. En el siguiente cuadro se agrupan los comentarios señalados en ambos ejercicios:

Figura 3. Matriz de aprendizajes

Acciones/actividades	Recuerdos	Superpoderes
• El primer ejercicio de la telaraña • La entrevista • La elaboración de la libreta • Escribir sus emociones • El juego <i>Hospital de Hormigas</i> • Pintar la manta • Jugar con el guante de Thanos • Jugar fútbol • Hacer los libros • Hacer las historias • Hacer la historia inventada • Hacer la historia de <i>Pedro es una pizza</i> • Platicar	• Las niñas recuerdan haber sentido enojo varias veces porque los niños no eran respetuosos, así como felicidad cuando repetíamos actividades del taller	• La amistad • La paciencia y esperar • No burlarse y ayudar a las personas • Hacerse invisible • Aprender más cosas • Estudiar • Correr más rápido • Ganas de estudiar • Pintar • Aprender a hablar • Dibujar • Que puedo ser feliz

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El arte puede posibilitarnos distanciarnos de lo educativo como sermón y censura (Vallespín, 2019), así como de una lógica pedagógica impositiva, y puede ser un abordaje pedagógico que permita a las infancias desnaturalizar y desaprender las relaciones desiguales e injustas, desde lo lúdico y lo experimental.

Para promover en la escuela la transformación social con las infancias, desde la experimentación artística, es necesario el reconocimiento

y desarrollo de un potencial creativo para nombrar lo inédito viable, en el entendido de que, para transformar una situación, es importante nombrarla. Esto no se da de forma automática, sino que requiere de una serie de maniobras, para posibilitarlo: conversar y desbaratar la idea del artista genio, transformar la matriz estética de la escuela, pensar el movimiento, lo lúdico y el goce, más allá de desorden o un elemento secundario, es decir, como condiciones necesarias para el aprendizaje.

También requiere de ciertos gestos pedagógicos como la confianza, el tacto y la promoción como adultos aliados de las infancias para que estos espacios de experimentación sean lugares seguros donde niños y niñas sean felices. En el caso del proyecto realizado permitió identificar que el arte puede promover y crear un espacio seguro y lúdico en el que el desaprendizaje de género implica: conversar, desnaturalizar la idea de género, impulsar una autonomía y agenciamiento a través del cuerpo, abrir posibilidades de expresión y reconocimiento como sujetos y sujetas con experiencias, es decir, *devenir sujetos*, desde el juego, lo corporal y lo afectivo en un momento donde lo que parece predominar, en palabras de Araceli Mingo, es el deseo de aniquilación del Otro (2010: 41). Un testimonio importante al respecto fue lo señalado por Tania Fernanda:

V: Muy bien. Susana, ¿qué emoción predominó en ti durante el proyecto?

Susana: Cuando Gemma nos entrevistó.

V: ¿Qué sentiste cuando Gemma los entrevistó?

S: Alegría, porque se sentía muy bien que nos escucharan.

T.F.: Pues cuando nos conocimos fue una alegría, porque esa vez que estábamos trabajando lo de la entrevista, bueno, tú me estuviste preguntando que yo qué quería ser, y cuando nos conocimos yo sentía alegría porque ustedes... este... nos escuchaban... observaban todo, cada que alguien nos pegaba se fijaban y le decían algo, y luego así ya fueron entendiendo esos niños y ya no lo hicieron más... Entonces, mi superpoder en el proyecto fue la alegría.

V: ¿Alguna otra cosa que quieran mencionar?

T.F: Yo sí, maestra, cuando hicimos la de las superheroínas y nosotras nos metimos mucho en los personajes, fuimos otras, eso me gustaría que hagan de nuevo en otros grupos con otras niñas, para que se les quite la pena, porque antes yo era muy penosa, no me gustaba decir lo que estaba pensando, lo que estaba sintiendo, no me gustaba y hasta que en uno de los ensayos para presentar el cuento dramatizado me dijo la maestra Dani: “¡Sin miedo!”, y volví a hacer mi personaje y lo hice sin miedo, saqué más la voz, más fuerte, y ya...

V: Y lo hiciste muy bien.

T.F: Y también aprendí que no debemos de estar apenados, que si vamos a hacer una obra tenemos que estar ahí, no tenemos que estar así humillando, ni tímidas, ni que estés penoso y así, a mí ya no me importó que te puedan bajar calificaciones, no me importó que Andrea o José Luis se burlaran cuando hacíamos *Pedro es una pizza*, y yo nada más lo hice.

V: Entonces ¿eso descubriste de ti con el proyecto?

T.F: Sí, que si yo voy a actuar algo, que no me importa que se rían de mí o me importan nada, sólo hago lo que sé hacer.

Como podemos ver los juego dramáticos constituyeron para Fernanda, una forma de autoconocimiento y de formación de la mis-midad, en el entendido de que ésta es “una afirmación de cada una en su vida, en su cuerpo y en su subjetividad, a través de sus poderes vitales y sus libertades, es una síntesis de la autoestima y la auto identidad, producto de la autoría subjetiva entrada en el yo , en la génesis de cada mujer individuada y libre” (Lagarde, 1997: 194). Lo lúdico desplegó habilidades de expresión en Fernanda que, quizá en otros contextos escolares, han pasado desapercibidas y que constituyen un gesto mínimo del acto de emanciparse. La emancipación es el acto del alejamiento del lugar que se tiene asignado en el orden social, el acto con el cual se altera la configuración en que se tiene cierta posición desde la que se puede ver, decir y hacer algo, y por el cual uno se distancia de sí mismo. La emancipación no es un cambio en términos meramente de conocimientos, sino de ubicación o de posicionamiento de los cuerpos; por ello, esta configuración se relaciona con la dimensión estética de la política.

Autorretrato de Tania Fernanda

Finalmente, las actividades descritas permitieron construir un conocimiento sensible para reconocer “la diferencia” entendido este como un proceso que pone en juego los conceptos, las percepciones, los afectos las sensaciones (Gallo, 2015). Encarnar al otro y habitarlo constituyó un punto de partida fundamental para entenderlo, a fin de construir otro tipo de vínculos con la otredad y la diferencia.

Referencias

- Acaso, María (2009), *La educación artística no son manualidades*, Catarata, Madrid.
- Acaso, María (2012), “Elogio del pensamiento crítico: o como las cosas nunca terminan sino que simplemente se transforman en otras”, [<https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/2012-elogio-del-pensamiento-critico-o-como-las-cosas-nunca-terminan-sino-que-simplemente-se-transforman-en-otras/>] (consultado el 16 de febrero de 2018).
- Acaso, María (2013), *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*, Paidós Contextos, Barcelona.

- Acaso, María (2015), “¿Por qué hay una zanahoria en mi bolsa? Los dispositivos de extrañamiento y la importancia de romper el formato”, [<https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/por-que-hay-una-zanahoria-en-mi-bolsa-los-dispositivos-de-extrañamiento-y-la-importancia-de-romper-el-formato/>].
- Acaso, María (2017), *Art thinking*, Paidós, Barcelona.
- Andruetto, María (2014), *La lectura, otra revolución*, FCE, México.
- Bárceñas, Karina (2007), *La evaluación de la educación artística en la escuela primaria: los procesos de comunicación y creación de sentido*, UNAM, México.
- Benjamin, Walter (2003), *La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica*, Herder, México.
- Boal, Augusto (2008), *La estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*, Alba Editorial, Barcelona.
- Camnitzer, Luis (1984), “¿Es posible la enseñanza del arte?”, *Arte en Colombia*, núm. 25, pp. 38-52.
- Camnitzer, Luis (2017), *Ni arte, ni educación. Grupo de educación de Matadero*, Pedagogías invisibles, Madrid.
- Csikszentmihalyi, Mijail (1999), *Flow*, en Alan E. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of Psychology* (vol. 3, pp. 381-382), Oxford University Press, Washington.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Filosofar con Chicxs (2018), *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo imposible*, Ediciones Seisdedos, Buenos Aires.
- Foucault, Michael (1992), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, México.
- Gallo, Luz (2015), “Líneas pedagógicas para una educación corporal”, *Cuaderno de Pesquisa*, vol. 45, núm. 157 (julio-septiembre), pp. 619-629.
- González Grandón, Ximena (2023), “Coordinando los afectos: experiencias empáticas cuerpo a cuerpo”, *Trabajo social* [versión en línea], vol. 25, núm. 1, pp. 55-82.

- Guillén, Goretti (2017), “La arquitectura, un elemento clave en la innovación educativa”, *Àmbits de psicopedagogia*, núm. 46, pp. 40-50.
- Hargreaves, Andy y Shirley, Dennis (2012), *La cuarta vía. El promotor futuro del cambio educativo*, Octaedro, Barcelona.
- Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México (Inmujeres) (2018), *Reporte Especial. Situación de las niñas y de las adolescentes en la Ciudad de México*, Inmujeres, México, [https://www.semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Estudios_Diagnosticos/reportesituacionninasyadolescentescdmx.pdf] (consultado el 3 de abril de 2018).
- Lagarde, Marcela (1997), *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Horas y Horas, Madrid.
- Larrosa, Jorge (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid.
- Mandoki, Katya (2007), *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*, Siglo XXI Editores, México.
- Marini, Guillermo (2018), “Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela”, *Educação & Sociedade*, vol. 39, núm. 143, pp. 361-378.
- Mayoral-Campa, Esther y Pozo-Bernal, Melina (2017), “Del aula a la ciudad. Arquetipos urbanos en las escuelas primarias de Herman Hertzberger”, *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, núm. 17, pp. 100-115, [<https://doi.org/10.12795/ppa2017.i17.07>].
- Mingo, Araceli (2010), *Desasosiego. Relaciones de género en la educación*, UNAM, México.
- Nancy, Jean-Luc (2021), “Ser-con y democracia”, *Pléyade*, núm. 7 (julio), pp. 11-31.
- Nochlin, Linda (2015), “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”, UNAM-PUEG, México, [<http://carladeabreu.com/wp-content/uploads/2015/10/Nochlin-Linda-Por-qu%C3%A9-no-ha-habido-grandes-mujeres-artistas.pdf>].
- Rolnik, Suely (2008), *Esferas de la insurrección. Apuntes para decolonizar el inconsciente*, Tinta Limón, Buenos Aires.

- Ros, Nora (2001), “Expresión corporal en educación, aportes para la formación docente”, *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, núm. 2, pp. 1-10.
- Sanguinetti, Inés (2018), *Pedagogías corporales*, [[https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento\[1\]/eed-2015-pedagogias-corporales-cabeza-cuerpo/](https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento[1]/eed-2015-pedagogias-corporales-cabeza-cuerpo/)] (consultado el 12 de abril de 2018).
- Scharagrodsky, Pablo, Southwell, Miriam (coords.) (2007), *El cuerpo en la escuela*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Vallespín, Ivana (2019), “Vetada ‘La Caperucita Roja’ por sexista”, *El país*, 11 de abril, [https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html?].
- Winnicott, Donald (1993), *Realidad y juego*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Fecha de recepción: 12/05/25

Fecha de aceptación: 17/09/25

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202564261-284