



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.19723>

La pedagogía de la performance como paradigma del feminismo y de la diversidad sexual y de género en la ESO

Performance Pedagogy as a Paradigm of Feminism and Sexual and Gender Diversity at Secondary School

Víctor PARRAL. *Universitat de València (España)*. vicparsan@hotmail.com

Resumen: Este artículo se ubica en el ámbito de la Educación Artística que se desarrolla dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Explica en qué consiste una investigación artística propia que trata de fusionar la pedagogía de la *performance*, el feminismo y la celebración de la diversidad mediante diferentes prácticas artísticas (del dibujo a la *performance*) dentro y fuera del aula y también mediante las redes sociales. Además, este proyecto educativo de investigación artística plantea una metodología diferente a través de la acción artística desarrollada con el propio cuerpo de los estudiantes con el fin de promover la creatividad, la autoestima, la empatía, la convivencia y toda una serie de valores y políticas inclusivas relacionadas con la igualdad y principalmente con la diversidad sexual y de género.

Palabras clave: Educación artística, diversidad sexual y de género, feminismo, pedagogía de la *performance*, redes sociales.

Abstract: This article is located in the field of Artistic Education that is developed within the Compulsory Secondary Education (ESO). It explains my artistic research that tries to merge performance pedagogy, feminism and diversity by means of different artistic practices (from drawing to performance) in and out the classroom and by using social networks. Furthermore, this educational project of artistic research proposes a different methodology through the artistic action developed by students' own bodies in order to promote creativity, self-esteem, empathy, coexistence and a whole series of inclusive values and policies related to equality and mainly to sexual and gender diversity.

Keywords: Art Education, Sexual and Gender Diversity, Feminism, Performance Pedagogy, Social Networks.

Contextualización de la investigación e introducción a la pedagogía de la performance

En este artículo se expone una parte esencial de mi trabajo de doctorado en Didácticas específicas en Artes Visuales (Universitat de València). Este trabajo se fundamenta a partir de investigaciones tanto teóricas como prácticas y también a partir de mis experiencias vivenciales como profesor de Secundaria en la especialidad de Dibujo en varios institutos públicos. A través de este doctorado, mi alumnado y yo desarrollamos toda una serie de prácticas educativas y de proyectos artísticos en los cuales se fusionan la igualdad, el respeto hacia la diversidad sexual y de género, la producción artística y corporal y el uso de las redes sociales (YouTube, Instagram, Blogs, etc.). Para conseguir todo ello, trabajamos la producción artística bajo el paraguas del feminismo, de la teoría *queer* y de la pedagogía de la *performance*.

El contexto actual en el que nos encontramos, tanto en España como en otros países de nuestro entorno próximo continua siendo machista, xenófobo, homófobo, tránsfobo, discriminatorio y violento para muchos sectores de la población tanto mayoritarios como es el caso de las mujeres como minorizados entre los cuales destacamos a la población LGTBI, a personas con diversidad funcional o a colectivos pertenecientes a culturas y etnias no hegemónicas. Todo esto también se refleja en nuestros centros educativos en los cuales la rica diversidad de nuestro alumnado también padece situaciones de invisibilidad, de racismo, de violencia de género o de acoso escolar homofóbico (Pichardo, 2009).

Además vivimos en un momento en el cual la digitalización y el mundo virtual avanzan rápidamente configurando una sociedad en red (Castells, 2000) sin dejar de reflejar y contribuir también con todo este tipo de discriminaciones. No sólo mediante textos, sino también a través de imágenes y mediante audiovisuales nuestro alumnado es bombardeado constantemente con mensajes estereotípicos en relación a la diversidad cultural, funcional, sexual y principalmente al género (Feixa, 2014). Estos mensajes suelen ser binarios y violentos y se relacionan con dos modelos rígidos de entender lo que tiene que ser un hombre y de cómo debe ser una mujer en relación a su género y a su sexualidad (Butler, 2007).

Dentro de este panorama incierto de dificultades, miedos, injusticias y discriminaciones, también existe espacio para el anhelo de una sociedad mejor, más justa y equitativa en la cual todas las personas sean respetadas en su propia diversidad (cultural, lingüística, funcional, sexual, relativa al género, etc.) y puedan así encontrar su propio lugar en este mundo. Para ello es interesante y ciertamente conveniente no dar de lado a las redes sociales y aprovechar al máximo todas sus posibilidades para promover mensajes de igualdad, respeto y celebración de toda nuestra diversidad humana. Tenemos que ser conscientes de cómo viven nuestros jóvenes actualmente, hiperconectados (Jubany, 2017) y de las posibilidades técnicas, de comunicación, de aprendizaje y de expansión de mensajes que tiene el uso coordinado de las redes sociales a través de Internet (Rheingold, 2004).

A partir de este contexto social planteo a través de mis estudios de doctorado y de investigaciones previas a los mismos toda una serie de proyectos educativos y artísticos en la educación secundaria obligatoria (Parral, 2015). A continuación destaco algunos de los objetivos de esta investigación de doctorado y que tienen una mayor relación con este artículo y con la pedagogía de la *performance* tal y como la entienden el artista internacional, *performer* y organizador de diversos festivales de acción Valentín Torrens¹ y Bartolomé Ferrando², artista y profesor de *performance* de la Facultad de BBAA de la Universitat Politècnica de València:

- Promover la igualdad, la convivencia y el respeto y la celebración de la existencia de cualquier tipo de diversidad, especialmente aquella que está relacionada con nuestra sexualidad y nuestro género, más allá de los conceptos binarios y rígidos de hombre masculino heterosexual y de mujer femenina heterosexual.
- Erradicar la violencia de género y todo tipo de discriminación, así como también el acoso escolar homofóbico, transfóbico, etc.
- Flexibilizar el proceso de construcción y de deconstrucción de nuestra identidad, descubriendo otras opciones relacionadas con el género fluido, la pansexualidad, lo queer y todo tipo de diversidades relacionadas con nuestra sexualidad y nuestro género tanto en lo relativo a la identidad como a la expresión.
- Valorar en positivo la disidencia social y el fenómeno transgresor que cuestiona las normas del género tal y como plantean algunas autoras y autores queer y post-feministas como por ejemplo Judith Butler, Donna Haraway o Paul B. Preciado.
- Aprender a hacer un uso adecuado de las redes sociales y a expandir mensajes relacionados con la igualdad y la diversidad a través de la red.
- Introducir la performance como fuente de producción artística corporal, de empoderamiento personal y de reflexión sobre la igualdad y la diversidad sexual y de género.
- Desarrollar la comunicación corporal, el espíritu crítico, el juego y la creatividad en tres ámbitos: social-cultural, artístico-personal y metodológico-digital.
- Fomentar la autoestima, la motivación, la autonomía personal, la empatía, el trabajo en equipo, la intuición, la abstracción, la coordinación, la curiosidad, la capacidad de improvisación, etc. que plantea la pedagogía de la performance a través de la dinámica relacional según los planteamientos de Valentín Torrens y Bartolomé Ferrando.

Esta pedagogía de la *performance* es entendida bajo mi propia óptica como paradigma para el aprendizaje por competencias. Se trata de desarrollar todo un conjunto de metodologías corporales relacionadas con el medio y con nuestras inteligencias múltiples (Gardner, 2012) que el alumnado practicará, aprenderá, cuestionará y llegará a aceptar con pasión (Robinson, 2015). Estas metodologías servirán, desde la creatividad, el juego

1 <http://valentintorrens.com/>

2 <http://bferrando.com/>

y la comunicación corporal, para desarrollar, entre otras cosas, transformaciones sociales identitarias y la mejora de la convivencia en relación a la igualdad y a la diversidad sexual y de género.

La pedagogía de la *performance* hacia el empoderamiento individual y la transformación social

Es fundamental entender el lugar que ocupa la *performance* y su propia pedagogía en el desarrollo de esta investigación de doctorado en ámbito educativo. Desde 2017 y en los últimos 4 cursos escolares he implementado esta metodología en grupos de 3º de ESO. A continuación explico brevemente el orden cronológico en el cual a lo largo del curso escolar se van desarrollando por etapas todas las prácticas artísticas con el alumnado con el fin de conseguir los objetivos anteriormente mencionados:

- Etapa 1: Esta etapa se concibe como teórica. En primer lugar hay que entender y conocer todos los conceptos teóricos relacionados con el patriarcado y los diferentes tipos de feminismos (Varela, 2005), la teoría queer y la diversidad sexual y de género. Para ello leemos el libro *Dibuixant el gènere* de Gerard Coll-Planas y visualizamos diversos audiovisuales en YouTube y en <http://www.dibgen.com/>.
- Etapa 2: Tras haber adquirido a nivel teórico un nuevo bagaje cultural vinculado a la igualdad y a la diversidad, pasamos a desarrollar prácticas artísticas bidimensionales como el diseño de personajes, el cómic, el grabado, el mural, el cartel publicitario, etc. A través, del texto, el dibujo, la pintura y el collage denunciemos situaciones de discriminación, contemos historias de reivindicación social y visibilizamos la realidad de personajes ricos en diversidades de todo tipo (cultural, lingüística, funcional, sexual, de género, etc.).
- Etapa 3: Continuamos contando historias contra la discriminación y creando personajes diversos y transgresores que cuestionan las normas del género, como por ejemplo drag-kings (Preciado, 2008), drag-queens (Butler, 2013), cíborgs (Haraway, 1991), etc. En esta ocasión utilizamos técnicas tridimensionales con el fin de acercarnos en mayor medida a la realidad a través de la corporalidad. Diseñamos una falla y construimos sus ninots. Transformamos a las Barbies (entendidas culturalmente como princesas bellas) y a los Action-Men (guerreros y soldados) en personajes diferentes, llenos de creatividad, fluidos y no normativos en relación al sistema sexo-género-sexualidad. Y también realizamos animaciones de tipo Stop-Motion articulando los personajes ya creados o construyendo otros nuevos a través del modelado con plastilina.
- Etapa 4: De esta manera el alumnado empieza a interiorizar el discurso de la igualdad y de la diversidad, a través de lecturas, vídeos, debates y prácticas artísticas 2D y 3D. En esta cuarta etapa este discurso se consolida a través del propio cuerpo, de la acción, de la performance y de su propia pedagogía. Estudiamos y entendemos los conceptos relacionados con la pedagogía de la performance (Torrens, 2007e). Seguidamente visualizamos performances y analizamos sus múltiples significaciones. Posteriormente desarrollamos

toda una serie de ejercicios sencillos y principalmente grupales que se fundamentan en la dinámica relacional, es decir en la relación que existe entre idea, cuerpo, espacio, tiempo y objeto (Ferrando, 2009). Y finalmente diseñamos y creamos nuestras propias acciones y performances. En esta etapa se consolida el empoderamiento del alumnado a nivel individual (autoestima e identidad) y a nivel social (empatía, convivencia y transformación social).

Toda esta rica y diversa producción artística se encuentra almacenada en formato fotografía y video y además expande su mensaje de igualdad y de celebración de la diversidad a través de diferentes redes sociales. Algunas son propias del alumnado (mayor de 14 años) que se siente orgulloso y reivindicativo y exhibe sus propias obras. Otras redes, en cambio, pertenecen al profesor Víctor Parral Sánchez. A modo de ejemplo y para que el lector pueda visualizar el material artístico producido, a continuación mostramos los enlaces en los cuales se puede encontrar dicho material:

- Instagram vicparsan: <https://www.instagram.com/vicparsan/?hl=es>
- Canal de YouTube de Víctor Parral Sánchez:
- <https://www.youtube.com/channel/UC2BvZMCMdMggTm7f6seXmBQ>
- Blog: <https://igualtatidentitatsidiversitatsdeldibuixalaperformance.art.blog/>

Una vez entendido el lugar que ocupa la *performance*, seguidamente explico en qué consiste y los beneficios que tiene la dinámica relacional y la pedagogía de la *performance* según Valentín Torrens y Bartolomé Ferrando, profesor de *performance* de quien he sido alumno y de quien he aprendido *in situ* multitud de dinámicas relacionales y de ejercicios prácticos para la enseñanza de la *performance* (Ferrando, 2007).

Entiendo la *performance* como una acción con intención artística que realiza un cuerpo en un lugar determinado y durante un período de tiempo acotado. En palabras de Rosalind Krauss la *performance* se ubica en el denominado campo expandido del arte, corrientes que surgieron después de la Segunda Guerra Mundial, principalmente a finales de los años 50 y décadas posteriores y que se alejaron de las concepciones clásicas de arte y bello ubicándose en un lugar que hasta el momento no estaba catalogado ni como escultura, ni como pintura ni como arquitectura (Krauss, 1985). Este lugar que ocupa la *performance* se entiende que es artístico y contemporáneo. Sin embargo, no se trata de una interpretación actoral, sino de una acción artística que debe huir de lo evidente y de lo teatral (Ferrando, 2009). Este lugar se ubica entre la vida real y la representación teatral; entre las artes plásticas (dibujo, pintura, escultura, arquitectura, etc.) y las artes escénicas (danza, mimo, teatro, etc.). Desde sus orígenes (años 50 y 60), la *performance* recoge de los movimientos sociales su ética comprometida con la transformación social y retoma del happening el desarrollo de la facultad ética en el campo del arte ya que se trata de un arte democrático que no produce objetos que vender (Torrens, 2007a). Según Valentín Torrens los aspectos y beneficios personales, artísticos y sociales de la pedagogía de la *performance* se estructuran en 4 ejes: cualidades comunicativas, naturaleza creativa, relación con el juego y transformación a nivel social.

Con lo que respecta a las cualidades comunicativas (Torrens, 2007d), la dinámica relacional conecta visual y plásticamente idea, cuerpo, espacio, tiempo y objeto. Promueve la interacción corporal y mental con el medio que nos rodea (incluyendo cuerpos y objetos) y por tanto fomenta el desarrollo de la curiosidad y de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, aquellas que tienen que ver con el autoconocimiento de uno mismo y la autoestima, así como también con la empatía y nuestra capacidad para relacionarnos socialmente con los demás (Gardner, 2012). Además, desarrolla también la inteligencia kinestésica permitiéndonos conocer nuestros propios ritmos, energías corporales, así como también nuestra capacidad de coordinación. A través de estas dinámicas se crea otro abecedario propio de la *performance* capaz de comunicar de una manera diferente y a través del cual prácticamente todo, desde el respeto, está permitido: la improvisación, la abstracción, la intuición, la libertad de acción y de interpretación del significado y por supuesto el error. Esta manera de entender la *performance* libre (aunque coordinada) y flexible (pero bien pensada) permite dejarse llevar, abrir la mente y multiplicar las significaciones posibles de una acción artística en nuestro cerebro.

En relación con su naturaleza creativa (Torrens, 2007b) es fundamental destacar que esta manera de trabajar la idea a través del cuerpo, de la acción y de la abstracción la convierte en pura creatividad en movimiento. En este caso, el tipo de creatividad que se desarrolla a través de la *performance* tiene que ver con el pensamiento lateral o divergente, con el hecho de no dar una respuesta evidente, estereotípica y académica sino diferente a la esperada (Gardner, 2013). Además la creatividad se desarrolla en mayor grado si se vincula el trabajo con el juego y con la pasión (Ken Robinson, 2011) y esto es básicamente lo que pretende esta pedagogía: aprender, jugar y disfrutar. Las interacciones corporales que se producen a lo largo de una *performance* están pensadas, coordinadas y también improvisadas por los artistas que las llevan a cabo. La idea inicial no tiene por qué explicitarse en la acción como si se tratara de una obra de teatro clásico en la cual hay que contar una historia que deba llegar al público de manera clara. Es decir, que las interpretaciones libres que de las acciones hace el público se convierten en perfectamente válidas, generando toda una serie de opciones interpretativas posibles que se consideran abiertas, permeables, reversibles e incluso contradictorias entre sí. La *performance* trabaja desde la libertad del individuo y del grupo y promueve la pérdida del miedo al error, ya que cualquier idea siempre se considera válida, así como también siempre son válidos tanto el propio desarrollo a través de la acción como su interpretación.

En cuanto a su relación con el juego (Torrens, 2007c), en la pedagogía de la *performance* se trata de aprender jugando, de generar pasión, de disfrutar para poder asimilar mejor el conocimiento (Robinson, 2011) explorando nuevos mundos y desarrollando más fácilmente la creatividad. La *performance* es un juego artístico con reglas (de respeto, de concentración y de cooperación) pero en el cual se participa desde la libertad creadora. Tan válido es el sí como el no. Se trabaja mediante un sinfín de elementos; desde las emociones, el placer, la sorpresa, la incertidumbre, la magia, la contradicción, el absurdo hasta cuestiones más físicas como la velocidad, la lentitud, la sonoridad, los ritmos, las energías, los movimientos, el contacto, etc. Todos estos elementos unidos desde la propia idiosincrasia de cada participante hacen que en ocasiones se generen situaciones

diferentes, extrañas e ilógicas relacionadas con el pensamiento lateral, multiplicando las posibilidades tanto de la acción del *performer* como de la interpretación del público (Ferrando, 2009).

Por último hay que destacar la capacidad de transgresión y de transformación a nivel social que tiene la *performance*. Esta pedagogía fomenta el espíritu crítico, reivindicativo y de transformación social ya que es motivadora y rompedora del bloqueo en tres aspectos: emocional, perceptivo y cultural (Torrens, 2007a). Es emocional porque trabaja desde las emociones y el pensamiento y desarrolla la autoconfianza, la flexibilización identitaria y la empatía en la relación del cuerpo a cuerpo. Es perceptiva porque las dinámicas relacionales tienen que ver con la relación del sujeto con el medio. En este sentido la mente y el cuerpo, siguiendo una idea, buscan nuevas maneras de percibir y de relacionarse con el entorno a través del objeto, de otros cuerpos, del espacio y del tiempo. Y es cultural porque es reivindicativa, rompe con los estereotipos, con lo que se espera de la norma y de lo académico, abre la mente y multiplica las significaciones posibles. Esta pedagogía que trabaja para la transformación social se fundamenta también en la pedagogía del oprimido (Freire, 1970) y en el teatro del oprimido (Boal, 1989), corrientes marxistas ambas que surgieron en los años 60 y que básicamente pretenden un cambio social para las clases oprimidas quienes deben hacer su propia revolución y promover su propio empoderamiento a partir del espíritu crítico, del diálogo, de la cooperación, de la horizontalidad y de la libertad.

La dinámica relacional y la pedagogía de la *performance* en el aula de Plástica

A partir de los textos de la pedagogía de la *performance* de Valentín Torrens y de Bartolomé Ferrando, como también de la experiencia propia como alumno *performer* de Bartolomé Ferrando, explico a continuación cómo abordar, pensar y realizar una *performance* con intención de cambio social en el ámbito educativo. Para explicar adecuadamente este apartado lo acompañaré a través de ejemplos realizados por alumnado de los dos grupos de 3º ESO D del IES Marjana de Chiva a lo largo de los cursos 2018-19 y 2019-2020.

Tal y como ya vimos en el apartado anterior la etapa 4 de esta investigación educativa es la relativa a la pedagogía de la *performance* y también se estructura a partir de 4 planteamientos. El primer planteamiento tiene que ver con el estudio y la comprensión de todos los elementos y conceptos que intervienen en la pedagogía de la *performance* y en las dinámicas relacionales (Ferrando, 2009). Es fundamental que el alumnado entienda que una *performance* nace a partir de una idea pero que puede mutar a lo largo del proceso, incluso en el mismo momento final de su ejecución. Esta idea se performa en el espacio a través de la relación del cuerpo con otros cuerpos y con el objeto a lo largo de un tiempo determinado. En nuestro ámbito educativo de ESO no solemos trabajar con ejercicios de *performance* o acciones que duren más de 30 minutos. En esta fase el alumnado debe entender varios planteamientos resumidos en los siguientes ítems:

- Que la performance es comunicación, juego, creatividad y transformación social.
- Que la performance es energía y se fundamenta en la dinámica relacional (fusión de idea, cuerpo, objeto, espacio y tiempo).
- Que la performance trabaja desde la libertad, libera la represión, genera conflictos y multiplica las posibilidades formales y de interpretación.
- Que la performance debe huir de la interpretación teatral, de lo lógico y de lo evidente y que debe acercarse a lo conceptual y a la abstracción.
- Que cualquier idea tiene potencial energético y es un buen punto de partida para la acción.
- Que la idea ha de activar la mente del público y promover cambio social y cultural, fomentando las significaciones múltiples.
- Que la performance fusiona pensamiento, emoción y acción.
- Que la concentración y la coordinación son fundamentales pero que también existe espacio para la improvisación, la intuición, el absurdo, el azar, la sorpresa, la magia, la incertidumbre, el error, etc.
- Que la performance debe estar estructurada temporalmente, marcando pausas, ritmos, repeticiones, jerarquías, etc.
- Que cada cuerpo tiene una energía, un ritmo interno y una temporalidad propios.
- Que el cuerpo debe entenderse como materia, como centro de energía y como presencia concentrada.
- Que el gesto, el movimiento y la expresión son elementos importantes para trabajar la plasticidad desde el cuerpo.
- Que la concentración y el respeto son fundamentales y que el habla y la risa (tanto del performer como del público) no están permitidas a no ser que formen parte de la acción.
- Que cada cuerpo tiene un espacio que debe ser respetado en el acercamiento y en la interacción corporal a través del consentimiento implícito y/o de la coordinación.
- Que la colaboración entre performers es fundamental. Se debe trabajar la concentración para ser consciente en todo momento del tiempo, del lugar, del objeto y de los cuerpos que intervienen en la performance con el fin de facilitar la acción de todos los participantes.
- Que el objeto se debe tratar con la misma importancia que tiene el cuerpo.
- Que la elección del lugar y el uso de los objetos deben estar justificados.
- Que el cuerpo y el objeto son generadores de sonoridad y que el grito o el ruido ocupan también el espacio.
- Que el espacio no sólo es un vacío, sino un volumen con densidad dentro del cual nos movemos.

- Que la iluminación otorga cualidades expresivas y volumétricas al espacio.
- Que la estructura espacial de la performance considera todas las opciones y posiciones posibles (arriba-abajo, dentro-fuera, etc.).
- Que creemos en aquello que hacemos y que pretendemos con ello una transformación social y cultural.

En segundo lugar, una vez entendido el corpus teórico de nuestra metodología, se visualizan y analizan imágenes y vídeos de artistas y *performers*. En el análisis se comentan las posibles significaciones y en ocasiones también se desvela el fin último de la *performance*, el cual no siempre concuerda con las respuestas del alumnado. El alumnado comenta las imágenes de *performers* solitarios y de otros pertenecientes a movimientos artísticos colectivos como Fluxus, Gutai, etc. Todos estos referentes están seleccionados según su importancia y reconocimiento en la historia del arte contemporáneo y también por su relación con temas de cambio social, feminismo y/o relativos a la diversidad. Estos ejemplos suelen ser muy variados y están ubicados temporalmente desde los años 50-60 hasta la actualidad. A modo de ejemplo destaco algunos artistas como Zanele Muholi, Esther Ferrer, Lorenza Böttner, Judy Chicago o Saburo Murakami (GUTAI) quien en su *performance Breaking Trough Many Paper Screens* (Tokio, 1956) nos plantea una acción (el artista atraviesa y rompe con su cuerpo varias pantallas de papel) para hablarnos de lo que representa la ruptura con todo tipo de normas y sistemas rígidos que coartan la creatividad y la libertad de las personas. Destacamos también un grupo de mujeres artistas feministas que denuncian a través de sus acciones la violencia patriarcal tales como Valie Export (*Aes der Mappe del Hundigkeit*, Viena, 1968 y *Touch Cinema*, 1968), Ana Mendieta (*Facial Cosmetics Variations*, 1972), Faith Wilding (*Waiting*, 1974), Fina Miralles (*La dona-arbre*, 1975), Rebecca Horn (*Fingerhandschuhe*, 1972 y *Arm Extensionen*, 1977), Marina Abramovic (*Relation in Time*, 1977), Jana Sterback (*Remote Control II*, 1989), Rachel Lachowitz (*Red not Blue*, 1992), Águeda Bañón (*Meando en la Gran Vía de Murcia*, 2015). En relación a los temas relacionados con la identidad y la expresión de género flexible, la sexualidad, la transexualidad, el mundo *drag-king* y *drag-queen*, la diversidad sexual y de género no normativas, el SIDA, etc. destaco a continuación algunas obras y artistas con los cuales trabajamos en el aula como por ejemplo Jürgen Klauke (*Transformer*, 1973), Andy Warhol (*Self-Portrait in Drag*, 1980), Pepe Espaliú (*Carrying*, 1992), Catherine Opie (*Chicken, From Being and Having*, 1991), Juan Hidalgo (*Calcetines blancos, un hombre y algo*, 2001 y *El mundo en un condón*, 2006), Helena Cabello y Ana Carceller (*Un rebelde sin causa*, 2004 y *Bollos*, 1996) o Leland Bobbé (*Half-Drag*, 2012) entre otros.

En tercer lugar se llevan a cabo ejercicios corporales propios de la pedagogía de la *performance* y de la dinámica relacional como por ejemplo el hecho en sí de caminar grupalmente en forma de círculo manteniendo la distancia entre los participantes y llegando a conseguir un ritmo homogéneo de grupo. Otro ejercicio característico de la dinámica relacional consiste en organizar en el suelo un círculo de personas sentadas y poner en el centro un objeto, de manera que los participantes llevan a cabo, de manera ordenada, una acción individual o en grupo con dicho objeto. Posteriormente se lleva a cabo un debate sobre significaciones y formalismos plásticos relacionado con lo acontecido y se decide

como coordinar el siguiente ejercicio de manera grupal. Estos ejercicios se inspiran en la metodología del profesor Bartolomé Ferrando (Ferrando, 2007). Muchos de estas dinámicas tienen que ver con el trabajo de la concentración y con la relación física y mental del cuerpo con el objeto a nivel individual y también con otros cuerpos. Los objetos con los que se suele trabajar en estas dinámicas suelen ser cuerdas, botellas, piedras, cintas de carroceros, bolsas de plástico, periódicos, etc. Estas dinámicas también desarrollan la intuición y la improvisación en primera instancia y finalmente el trabajo pasa también por desarrollar la coordinación en equipo y el entendimiento implícito entre cuerpos. Para clarificar en qué consisten y cómo se desarrollan estos ejercicios seguidamente planteo dos enlaces con ejemplos prácticos performados por alumnado de 3º de ESO:

<https://igualtatidentitatsidiversitatsdeldibuixalaperformance.art.blog/2-per/>

<https://igualtatidentitatsidiversitatsdeldibuixalaperformance.art.blog/7-exercicis-daprenentatge-i-concentracio-de-performance-ies-marjana-chiva-curs-2019-20/>

Por último, el cuarto planteamiento de esta etapa 4 consiste en trabajar en equipo y diseñar *performances* a partir de las experiencias previas y aplicando todos los conocimientos ya aprendidos. De esta manera el grupo de trabajo decide un tema y elabora una idea inicial relacionada con la igualdad o con la diversidad con el fin de poder expandir un mensaje de transformación social. Las *performances* finales son el resultado de la transeducación (Huerta, 2016), es decir del hecho en sí de introducir la diversidad como elemento transversal dentro de la práctica artística en la docencia que puede y debe entenderse como motor de cambio social (Huerta, 2014). A continuación muestro algunos enlaces donde se puede ver el resultado de las piezas finales que performa el alumnado de estos grupos de 3º de ESO:

<https://igualtatidentitatsidiversitatsdeldibuixalaperformance.art.blog/4-performances-finals-i-grupals-de-3r-eso-d/>

<https://igualtatidentitatsidiversitatsdeldibuixalaperformance.art.blog/performance-a-3r-deso-2018-19/>

<https://igualtatidentitatsidiversitatsdeldibuixalaperformance.art.blog/78-2/>

Conclusiones

Al final de esta etapa 4 el alumnado y yo siempre llevamos a cabo una autoevaluación y obtenemos conclusiones que en general siempre son positivas. Durante el curso escolar 2019-20 realicé un estudio de caso en un grupo de 3º de ESO, pasando un pre-test y un post-test al alumnado. El resultado de este estudio de caso está en pleno proceso de análisis para una vez finalizado poderlo compartir a través de otra publicación. Mientras tanto a continuación expongo algunas de las conclusiones relacionadas con parte de mi investigación de doctorado y con la pedagogía de la *performance* aplicada en el ámbito educativo, las cuales:

- Desarrollan el aprendizaje del alumnado relativo a cuestiones artísticas contemporáneas relacionadas con la performance y la acción y a cuestiones transversales relacionadas con la igualdad y la diversidad a partir del juego, la comunicación la corporal y la creatividad.
- Incentivan la curiosidad y la apertura de la mente hacia otras posibles significaciones sociales.
- Desarrollan el trabajo por competencias y las inteligencias múltiples del alumnado.
- Fomentan la concentración, la capacidad de improvisación, la intuición, el trabajo autónomo, la iniciativa personal, la coordinación y el trabajo en equipo desde la libertad para la creación.
- Fomentan la pérdida del miedo y el desarrollo de la autoestima, del espíritu crítico y reivindicativo.
- Trabajan la eliminación de prejuicios sociales y la flexibilización identitaria en relación a la sexualidad y a la identidad y a la expresión de género.
- Generan transformaciones sociales relacionadas con el feminismo y con movimientos sociales LGTBIQ.
- Fomentan la igualdad, la empatía, la convivencia y la reducción de situaciones de acoso escolar por motivos de violencia de género, homofobia y transfobia.

Referencias bibliográficas

- Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. México: Patria.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2013). *Bodies That Matter*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Castells, M. (2000). *La sociedad red*. Madrid: Alianza editorial.
- Coll-Planas, G., y Vidal, M. (2013). *Dibuixant el gènere*. La Pobla Llarga: Edicions 96.
- Feixa, C. (2014). *De la generació@ a la #generació. La juventud en la era digital*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Ferrando, B. (2007). Bartolomé Ferrando. *Pedagogía de la performance. Programas de cursos y talleres*, 79-98. En V. Torrens (ed.). Huesca: Diputación de Huesca.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Mahali Ediciones (Stella Cometa, S.L.).
- Foucault, M. (2005): *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2013). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Generelo, J., y Pichardo, J. I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Visor.
- Haraway, D.I. (1991). *Simions, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. Londres: Free Association Books.
- Huerta, R. (2014). La educación artística como motor de cambio social. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 48-50.
- Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*. Madrid: Egales.
- Huerta, R. (2020). Tres performances para un país que lucha con arte (Ensayo visual), *Revista Gearte*, 7(3), 639-646. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.101933>
- Jubany, J. (2017). *¿Hiperconectados? Educarnos en un mundo digital*. Barcelona: Eumo.
- Krauss, R. (1985). La escultura en el campo expandido. En H. Foster (ed.). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Parral, V. (2015). Nueve años de diversidad afectivo-sexual e identidad de género en el aula de Plástica. En R. Huerta y A. Alonso (eds.). *Educación artística y diversidad sexual*, 107-124. Valencia: Universitat de València.
- Pichardo, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid, Ópera Prima.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*. Pozuelo de Alarcón: Espasa Calpe.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes: Las redes sociales y las posibilidades de las tecnologías de cooperación*. Barcelona: Gedisa.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Penguin Random House.
- Robinson, K. (2011). *Out of Mind: Learning to Be Creative*. Chichester: Capstone.
- Torrens, V. (2007a). Raíces, micelos y rizomas de la performance. En V. Torrens (ed.). *Pedagogía de la performance. Programas de cursos y talleres*, 13-26. Huesca: Diputación de Huesca.
- Torrens, V. (2007b). Creatividad en acción. En V. Torrens (ed.). *Pedagogía de la performance. Programas de cursos y talleres*, 27-30. Huesca: Diputación de Huesca.
- Torrens, V. (2007c). La performance como juego. En V. Torrens (ed.). *Pedagogía de la*

performance. Programas de cursos y talleres, 31-36. Huesca: Diputación de Huesca.

Torrens, V. (2007d). Naturaleza comunicativa. En V. Torrens (ed.). *Pedagogía de la performance. Programas de cursos y talleres*, 37-44. Huesca: Diputación de Huesca.

Torrens, V. (2007e). La pedagogía de la acción. En V. Torrens (ed.). *Pedagogía de la performance. Programas de cursos y talleres*, 45-48. Huesca: Diputación de Huesca.

Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, Ediciones B.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.