

Prácticas artísticas y resistencia pedagógica en contextos educativos de exclusión social. *La performance en el aula*

Artistic practices and pedagogical resistance in educational contexts of social exclusion. Performance in the classroom

<https://doi.org/10.58265/pulso.8800>

Joaquín Artime Pinilla¹
Mireia-Mirco Gascón Gimeno²
Ezequiel Julio Montagud³

Recibido: 05-02-2026
Aceptado: 27-04-2026

Resumen

Este artículo analiza el potencial de las prácticas artísticas como formas de resistencia pedagógica en contextos educativos atravesados por la exclusión social. A partir de una investigación situada desarrollada en el IES Jordi de Sant Jordi (València), se explora cómo la práctica artística —y, en particular, la performance— puede desbordar la lógica normativa de la institución escolar y activar espacios de experimentación colectiva. Mediante una metodología cualitativa, híbrida, cuir/queer e indisciplinada, que entrelaza pedagogía crítica, investigación artística y experiencia vital, se examina el *Projecte ACORD: Accions Col·laboratives i Recerca Docent*, con especial atención a una práctica performativa realizada con alumnado de 1º de ESO. El análisis muestra cómo la activación del cuerpo, la resignificación de los espacios y el tacto pedagógico generan prácticas *islas-tregua* para cuestionar jerarquías, problematizan la noción de normalidad y abren grietas en las dinámicas escolares hegemónicas. Lejos de proponer un modelo replicable, el artículo comparte un proceso en curso que concibe la educación como una experiencia cultural y política orientada a imaginar formas más vivibles de habitar la escuela.

Palabras clave

Pedagogía crítica, Tacto pedagógico, Educación secundaria, Investigación artística, Performance

Abstract

This article analyses the potential of artistic practices as forms of pedagogical resistance in educational contexts marked by social exclusion. Based on situated research carried out at IES Jordi de Sant Jordi (Valencia), it explores how artistic practice—and performance in particular—can transcend the normative logic of the school institution and activate spaces for collective experimentation. Using a qualitative, hybrid, queer and undisciplined methodology that intertwines critical pedagogy, artistic research and life experience, the article examines *Projecte ACORD: Accions Col·laboratives i Recerca Docent* (ACORD: Collaborative Actions and Teaching Research Project), with a special focus on a performative practice carried out with first-year secondary school students. The analysis shows how the activation of the body, the re-signification of spaces and pedagogical touch generate *island-truce* practices to question hierarchies, problematise the notion of normality and open cracks in hegemonic school dynamics. Rather than proposing a model to be replicated, the article shares an ongoing process that conceives education as a cultural and political experience aimed at imagining more livable ways of inhabiting the school.

Keywords

Critical pedagogy, Pedagogical Tact, Secondary education, Artistic research, Performance

Cómo citar (APA)

Artime Pinilla, J.; Gascón Gimeno, M. M. y Julio Montagud, E. (2026). Prácticas artísticas y resistencia pedagógica en contextos educativos de exclusión social. *La performance en el aula*. *Pulso. Revista de Educación*, 49, e8800. <https://doi.org/10.58265/pulso.8800>

¹ Universidad Complutense de Madrid
<https://orcid.org/0000-0002-9373-901X>
jartime@ucm.es

² IES Jordi de Sant Jordi, València
<https://orcid.org/0009-0002-6007-9737>

³ IES Jordi de Sant Jordi, València
<https://orcid.org/0009-0008-0312-7521>

1. Introducción

En los márgenes de la institución escolar, donde se concentran la vulneración, la desafección y la desigualdad, las prácticas artísticas pueden activar formas de resistencia pedagógica (Giroux, 1992). El IES Jordi de Sant Jordi (València, en adelante el Jordi) se ha convertido en un territorio donde las expresiones artísticas han permitido cuestionar la lógica normativa de la escuela y abrir espacios de experimentación colectiva para la comunidad educativa y artistas, en “una apuesta por atender la pluridimensionalidad de [los agentes implicados] en su faceta física, cognitiva, emocional, manual, social y espiritual” (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2025, p. 142). En su contexto, marcado por la diversidad, el fracaso escolar y la brecha institucional, las prácticas artísticas han operado como un lenguaje movilizador para imaginar otras formas de pensar colectivamente la relación educativa (Acereda, 2023).

Este artículo se enmarca en una investigación situada (Haraway, 1995) que entrelaza pedagogía, arte y experiencia vital. Quienes escribimos, habitamos identidades *cuir/queer* y trayectorias históricamente excluidas. Entendemos la práctica artística como un elemento para repensar la escuela y sus violencias sistemáticas. Desde esta posición, nuestras propuestas buscan desbordar los límites del currículo, activar un tacto pedagógico¹ (Flores, 2018) sensible y crítico con las estructuras de poder. Hemos encontrado en las *metodologías indisciplinadas* (Flores, 2018) un lugar que permite al alumnado producir relatos propios, disputar la norma y transitar la institución sin renunciar a la singularidad.

En el Jordi, proyectos como *Resistències Artístiques*, *Residències Artístiques* y *ACORD: Accions Col·laboratives i Recerca Docent*, han permitido consolidar un ecosistema de prácticas donde la comunidad educativa y artistas exploran lenguajes creativos que propician transformaciones visibles en la relación pedagógica —en lo que hemos denominado el *deseo de quedarse un rato*²— y en la cultura del centro, a partir de una metodología cualitativa experimental que combina teoría y práctica. Concretamente, hemos situado la práctica artística como motor de resistencia y como condición para concebir escuelas más acogedoras. Analizamos cómo la performatividad de los espacios, la potencia creadora de los cuerpos y la producción de narrativas alternativas permiten disputar jerarquías, activar vínculos comunitarios y problematizar aquellas normalidades que aún sostienen exclusiones de clase, género, raza y capacidad. Entendemos estas prácticas como una *isla-tregua*, un lugar metafórico donde el cuerpo sobrevive a la institución. Una pausa donde el profesorado no alecciona, la rutina se desdibuja, el aula no tiene forma, no existe el dedo que señala, ni la mochila que pesa, ni el cuerpo adecuado. El profesorado y quienes desarrollan la práctica artística podemos generar estas condiciones, como un dispositivo de contrapoder que tensiona las obediencias curriculares y abre imaginarios de futuridad (Muñoz, 2020).

Nos detendremos en la práctica de *performance*, desarrollada por el artista e investigador Joaquín Artime con un grupo de 1º de ESO, con el fin de profundizar en los procesos de creación, las estrategias performáticas y la manera en que se negociaron cuerpos, espacios y relatos dentro del aula, como el campo de posibilidad más radical en la academia (Hooks, 2021)³. Mostraremos cómo una intervención artística específica provocó dinámicas de resistencia pedagógica, originó nuevas formas de presencia y participación, y evidenció la potencia de las prácticas artísticas para cuestionar, resignificar y transformar las estructuras escolares.

Metodológicamente, el estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de investigación artística y situada, que combina observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de producciones artísticas. El diseño se organiza en fases —ruptura, construcción y constatación— y se apoya en un análisis de carácter inductivo basado en categorías emergentes, incorporando criterios de reflexividad y triangulación.

Este artículo comparte una indagación colectiva sobre cómo la educación puede devenir un acto cultural y político capaz de transformar subjetividades, redistribuir autoridad y forjar condiciones más vivibles (McNeilly, 2016) para quienes habitamos la escuela.

2. Contexto Institucional: El Jordi y su entorno

El Jordi es un centro situado en el barrio de Na Rovella de la ciudad de València. Cuenta con casi 1.200 estudiantes que cursan Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Básica de Servicios Administrativos y Ciclos Formativos de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Por un lado, el alumnado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional Básica presenta una elevada diversidad en términos socioeconómicos, culturales y de procedencia. Destaca la presencia de adolescencias vulneradas, atravesadas por distintas problemáticas sociales y con experiencias acumuladas de frustración y absentismo escolar. Según la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*:

[...] la incidencia del absentismo en la Comunidad Valenciana durante el curso 2021-2022, partiendo de los datos recogidos en la plataforma ITACA de la administración educativa [...], analiza las presencias y ausencias de más de 560.000 estudiantes estructuradas en 113.237 registros [...]. Los resultados indican que el 4,56 % del alumnado es absentista [...]. Sin duda se trata de un serio desafío que requiere mayor atención, análisis más detallados e intervenciones más eficaces (Cruz Orozco et al., 2025, p. 1).

En este contexto, parte del alumnado expresa desafección hacia la escuela normativa, que percibe como un espacio que invisibiliza sus experiencias y refuerza narrativas de fracaso. En palabras de Giroux (2016) "las escuelas públicas se convertirán en 'zonas muertas de la imaginación' reducidas a espacios no-públicos que desatan una guerra contra el pensamiento crítico, la alfabetización cívica y la memoria histórica" (p. 13).

Ante esta situación, el departamento de Servicios a la Comunidad promueve metodologías participativas que incorporan el arte para repensar identidades, relaciones de poder y límites institucionales, evitando un uso instrumental o terapéutico.

Ello hace posible una labor hace(pensa)dora ensanchada desde la investigación artística en relación a la construcción identitaria de los sujetos sociales y sus márgenes de actuación, que por tanto reflexionará sobre cuestiones relacionadas con el sexo, el género, la sexualidad, la clase, la nacionalidad, la etnia o la capacidad, entre otros aspectos, especialmente desde un posicionamiento interseccional, reflexivo y crítico (Sentamans, 2023, p. 38).

En esta línea, se retoma el concepto de *desbordes reversivos* propuesto por Tomás R. Villasante (2011), que analiza la transformación de las relaciones de poder a través de estructuras comunitarias de acción colectiva. Trasladado al ámbito educativo, desde una posición de pedagogía radical crítica, se plantea el *desborde pedagógico* como una estrategia que amplía los límites de la práctica educativa y favorece la construcción de espacios más abiertos, participativos y situados. Este enfoque ha contribuido a consolidar al Jordi como un referente territorial de acción educativa crítica.

3. *Striptease* y reflejos: Cuerpos y deseos que atraviesan la práctica

Esta sección incorpora una aproximación autoetnográfica⁴ (Ellis et al., 2015) orientada a explicitar la posición desde la que se construye el estudio. El objetivo es situar el marco de enunciación y comprender cómo las trayectorias personales influyen en el diseño y desarrollo de la investigación.

Quienes escribimos nos reconocemos como sujetos atravesados por experiencias de disidencia sexual y de género⁵. Hemos resistido —y seguimos resistiendo— las violencias estructurales de la heterosexualidad obligatoria impuesta en la escuela. Además de padecer normas rígidas sobre nuestros cuerpos y afectos, hemos transitado itinerarios marcados por un sistema que nos definió como “fracasadas” (Halberstam, 2018), “incapaces” o “inadecuadas”. En este contexto, la identificación de espacios alternativos dentro de la institución —islas-tregua— ha resultado fundamental para sostener procesos de subjetivación y permanencia. Desde esta perspectiva, este *striptease* no consiste en revelarnos, sino en rebelarnos académicamente. Este gesto político delimita cómo se conceptualiza el tacto pedagógico, cómo se interpreta la relación educativa y qué lugar ocupan los cuerpos en el proceso de investigación.

El equipo lo conforman profesionales de la educación y del ámbito artístico con espíritu *cuirizante*. En este marco se constituye Geometries. Grup de Recerca en Formació Professional, conducido por Mirco Gascón y Ezequiel Julio, investigadoras noveles. Su objetivo es trasvasar estas condiciones anti-normativas a las prácticas pedagógicas, facilitando herramientas de enunciación capaces de crear espacios liberadores donde poder expresar quiénes somos y el mundo en el que vivimos.

La incorporación de la práctica artística de Joaquín Artime, vinculada a lo *queer*, amplía el marco de análisis y permite profundizar en la relación entre cuerpo, deseo, pedagogía y creación artística. Esta articulación entre trayectorias personales y práctica profesional configura el enfoque situado del estudio.

4. *Projecte ACORD: Accions Col·laboratives i Recerca Docent*

Durante el curso 2022-2023 se gestaron las primeras experiencias de hibridación entre artes y encargo educativo en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística (ASC). Este ciclo se configuró como escenario ideal, por su orientación habitual hacia prácticas sociales, culturales, artísticas y comunitarias, así como por la disposición del equipo docente —impulsor del proyecto— a incorporar la mediación artística como parte del currículo.

Se implementaron dos proyectos: en *Resistències Artístiques* (Consorti de Museus de la Comunitat Valenciana) la artista Anna Talens desarrolló una iniciativa dentro del Programa de Aula Compartida⁶. En *Residències Artístiques* (Ajuntament de València), la artista Mar Dols Merle propuso al alumnado de Formación Profesional Básica un proceso creativo colaborativo. En ambos casos, el alumnado asumió el rol de mediador artístico, facilitando procesos de encuentro, interpretación y diálogo entre artistas y participantes.

Estas experiencias permitieron identificar el potencial de las prácticas artísticas para problematizar la relación pedagógica. Nos situamos críticamente con la intención de *no querer cambiarlo todo*, quedándonos solo con una parte de la propuesta de Gago (2019)⁷, para así pensar el encargo educativo desde otros márgenes. En este sentido, retomamos el concepto de *esporas de indisciplina* (Flores, 2018) como modos alternativos de hacer, capaces de desestabilizar la norma escolar sin sustituirla por un nuevo orden cerrado.

En el curso 2023-2024, el Grup de Recerca Geometries recibió un *Projecte ACORD: Accions Col·laboratives i Recerca Docent* de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport⁸. Este proyecto de innovación educativa, de carácter bianual, introdujo a cinco docentes⁹ del Jordi en el mundo de la investigación artística, vinculándolo con investigadoras universitarias. Ricard Huerta (Universitat de València), director de CREARI Grup d'Investigació en Pedagogies Culturals —en el que participaba Joaquín Artime— fue quien formó y asesoró en el programa; Almudena Navas (Universitat de València), en ciencias sociales clásicas; y Tatiana Sentamans (Universidad Miguel Hernández), en investigación artística.

Para el desarrollo del *Projecte ACORD*, Geometries empleó una metodología híbrida y *queer* —término acuñado por Jack Halberstam (2008)—. Una metodología indisciplinada con la academia y desbordada por la cantidad de recursos utilizados. Según Sentamans (2023), estas aproximaciones cuestionan la efectividad de los mecanismos de producción de conocimiento, incluidos aquellos que se activan durante el desarrollo de la propia investigación, lo que permite buscar respuestas fuera del objeto de estudio inicial y abrir nuevas vías de indagación. Esta experimentación asumió y abrazó el error, la discontinuidad y el fracaso con tal de escapar de las estructuras rígidas de la academia. En este sentido, desde la intuición, mezclamos metodologías torcidas y otras propias de la investigación en ciencias sociales. Y articulamos tres fases —ruptura, construcción y constatación— orientadas a problematizar la arquitectura escolar hegemónica, generar nuevas formas de pensamiento y práctica educativa, y confrontarlas críticamente con la realidad.

4.1. Ruptura (2023-2024)

En la primera fase nos preguntamos, como hipótesis inicial, cómo crear condiciones islas-tregua mediante estrategias que profundizaran en el tacto y la sensibilidad pedagógica. Este punto de partida se concibió con la finalidad de descubrir nuevas formas de representación e identificar territorios aún desconocidos, sin ideas preestablecidas sobre los resultados. Lo que nos permitió indagar y pendular a medida que las prácticas artísticas incorporaban evidencias y despertaban intuiciones frente a los métodos tradicionales de enseñanza y las formas de percepción, aquellas mediante las cuales alumnado y profesorado experimentan, interpretan y relatan la realidad escolar.

4.2. Construcción (2023-2024)

En la segunda fase diseñamos y activamos cinco prácticas de investigación artística vinculadas a cinco áreas específicas:

Práctica 1- Artes sonoras (4º ESO, Programa de Diversificación Curricular): creación de paisajes sonoros con objetos cotidianos y construcción de un sintetizador catatona con Corazón de Robota (Constanza Piña).

Práctica 2- Artes visuales (1º ESO): ejercicios de *performance* con Joaquín Artime.

Práctica 3- Artes escénicas (CFGM Atención a la Dependencia): propuestas de teatro de las oprimidas, expresión corporal y ejercicios de *Keep Moving* con Manuela Acereda (Lalioparda).

Práctica 4- Artes plásticas (CFGS Educación Infantil): creaciones colectivas de estructuras inflables con Rosanayaris.

Práctica 5- Museografía (profesorado): reinterpretación museográfica de los espacios del centro, creación de itinerarios y exposiciones efímeras con Ricard Huerta.

Cada práctica se desarrolló en tres sesiones de tres horas de duración. Cada sesión incluyó ejercicios de calentamiento, una propuesta central y un espacio final de reflexión compartida. Una vez concluidas las prácticas, se organizó una jornada de transferencia educativa¹⁰, articulada a través de propuestas artísticas —mediadas por artistas— dirigidas a profesionales de la educación, las artes y la cultura.

4.2.1. La muestra y técnicas de recogida de información

La muestra está compuesta por cinco grupos educativos de diferentes niveles, el profesorado participante y artistas colaboradores. Durante esta fase empleamos las siguientes técnicas: entrevistas semiestructuradas a las personas involucradas, observación participante, y registro documental (fotografías, videos, actas), y la recopilación de las producciones artísticas generadas.

Para ello, el equipo investigador *ACORD* recibió formación específica en archivo, registro y conservación de evidencias y producciones del proyecto, impartida por l'Armari de la Memòria¹¹ —un servicio público de la Generalitat Valenciana orientado a la labor de mantener, custodiar y difundir la memoria histórica del colectivo LGTBIQ+ en la Comunitat Valenciana—.

4.3. Constatación (2025)

En la fase final, concebida como cierre provisional del proyecto, el equipo investigador *ACORD* se centró en recoger, sistematizar y reflexionar sobre las evidencias y producciones artísticas generadas. El análisis se realizó mediante un enfoque inductivo basado en categorías emergentes. A partir de la revisión de las evidencias se identificaron patrones vinculados a las formas de participación del alumnado, los usos del espacio, las dinámicas relacionales y los procesos de producción de sentido.

Para garantizar la consistencia del estudio se incorporaron criterios de rigor como la triangulación de fuentes (alumnado, profesorado, artistas), la diversidad de técnicas de recogida de información, la reflexividad del equipo investigador, y el registro sistemático del proceso. Este enfoque permite articular el análisis en relación con el contexto específico en el que se desarrolla la experiencia. Esta fase no se planteó como una evaluación cerrada de resultados, sino como un proceso orientado a identificar hallazgos, tensiones y nuevas preguntas. Actualmente nos encontramos en un proceso de traducción de la complejidad del archivo a lenguajes más accesibles —en forma de publicaciones— desde los que relatar críticamente lo vivenciado.

El enfoque metodológico del proyecto se articula desde la relación triádica artista-docente-alumnado, concebida como un dispositivo para cuestionar jerarquías y ensayar relaciones pedagógicas más simétricas. El grupo-clase se piensa como una categoría analítica ampliada, lo que permite abordar de manera integrada las interacciones, los cuerpos y los procesos de aprendizaje.

Al investigar no perseguimos productividad ni rentabilidad educativa, sino que asumimos el error, la discontinuidad y el no-saber como condiciones de posibilidad (Flores, 2018; Sentamans, 2023). En diálogo con Stenhouse (1998), planteamos una aproximación que desdibuja las fronteras entre lo artístico, lo metodológico y lo educativo. Este movimiento de desmarque teórico permite pensar el aula como un

espacio político (Mouffe, 2005), donde el conflicto, la tensión y la resistencia operan como motores de conocimiento y transformación.

5. Performance. Contra la norma. Experimentar con libertad

Como caso de estudio, seleccionamos la práctica de *performance* que tuvo lugar con profesorado y alumnado de 1º de la ESO. La clase estaba formada por veintidós estudiantes de diversos territorios y contextos culturales (Marruecos, Pakistán, América Latina, Europa del Este y comunidad gitana local). En algunos momentos también participaron tres estudiantes del Aula UECO (Aula Específica en Centro Ordinario). La mayoría del grupo lo conformaban chicos que respondían a una masculinidad hegemónica. Solo contamos con tres alumnas. El grupo se caracterizaba por el absentismo y el abandono escolar. Esta desafección hacia la escuela se expresaba a través de conductas de rechazo hacia el profesorado y el currículo, cuyos contenidos estaban muy alejados de su cotidianidad y de sus representaciones.

Joaquín Artime guió tres sesiones para introducir a este cuerpo de estudiantes en una disciplina que se identifica por ser indisciplinada. Las sesiones tuvieron lugar en la biblioteca del centro, un espacio fuertemente connotado que regula las corporalidades mediante prohibiciones: no comer, no hablar, no correr... En contra de estas restricciones, reorganizamos la biblioteca apartando mesas y sillas. La distribución del grupo en círculo favoreció que nos viésemos y escuchásemos, así como que sucediesen cosas no previstas en la codificación habitual del espacio. En este contexto se introdujo la práctica de *performance*.

Una frase de Esther Ferrer (2019) nos parece crucial: “La *performance* no se estudia, se practica”¹² (25:4). En *performance* no es necesario saber qué ni cómo hacer, ni poseer formación previa, ni preparación física. Tampoco escoger un momento específico ni un escenario idóneo. Aunque hacer no es una tarea fácil. En nuestras sociedades se validan unas conductas sobre otras, como automatismos y patrones rígidos en el cuerpo (Boal, 2002). El sistema hegemónico heteropatriarcal ha dictado qué es norma y qué es normal. Si analizamos etimológicamente estas palabras, ambas provienen del latín *norma*, que significa escuadra: la regla usada para comprobar la exactitud de un ángulo recto. Según los contextos, “norma” y “regla” son sinónimos. Así, aquello que se ajusta a la norma se convierte en “normal”.

El Diccionario de la Lengua Española define “normal”¹³ como aquello “que se halla en su estado natural”, lo “habitual u ordinario”, o lo “que sirve de norma o regla”. Resulta significativo que la primera acepción remita a un supuesto estado natural de las cosas, porque presupone un orden esencial y fijo, pese a que el mundo está en constante transformación. Se sugiere con ello que la naturaleza dicta la norma, cuando en verdad es el hombre¹⁴ quien acota y categoriza los significados que estructuran cuerpos y realidades. Las siguientes acepciones cierran un círculo sobre sí mismo: normal es lo que se ajusta a la norma, y su habitualidad pasa a ser paradigma de la norma. Como señala Miguel Benlloch (2019), toda doctrina normativiza dos principios: el de castigo y el de salvación (p. 121) —en línea con el pensamiento de Foucault (1988)—. Así la norma se presenta como una máquina productora de temor, propiciando un proceso que regula la identidad.

No es casual que, en el siglo XIX, los centros estatales de formación de maestras se denominaran Escuelas Normales. Su objetivo era modernizar el sistema pedagógico y asentar saberes considerados indispensables, sustentados en la religión y la moral (Scanlon, 1986). El régimen franquista empleó estas instituciones para implantar “una pedagogía basada en escuchar, reproducir y obedecer” (Benejam Arguimbau, 2002, p. 82). Y así se mantiene hasta la Ley General de Educación de 1971, cuando pasaron a denominarse Escuelas

Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. Esta herencia evidencia cómo la educación ha construido una normalidad homogeneizadora al servicio del poder.

Por ello, nuestro primer propósito en la práctica de *performance* fue salirnos de los ritmos habituales de comportamiento para imaginar espacios liberadores. Si como dicen Rumayor, Fernández Espinosa y Haddad (2025) “la imaginación, impregnada de intenciones, afectos y emociones, funciona como un filtro a través del cual miramos la realidad y la interpretamos” (p. 39), aquello que somos capaces de imaginar condiciona nuestro contexto más inmediato. Para salirnos de la norma hace falta poder concebir opciones y desarticular toda lógica discursiva mediante la improvisación y la intuición, ejecutando aquello que “muchas veces el análisis no alcanza ni de lejos a explicar” (Ferrando, 2012, p. 91).

Performance es un término flexible que puede significar: lograr, actuar, representar, comportarse, desempeñar, ejecutar, realizar, practicar, conseguir, llevar a cabo, realizar, aparentar, constituir, producir, trabajar (Vidiella Pagès, 2015, p. 113). Esta maleabilidad es propia del juego. Con ello nos propusimos generar un ambiente de enseñanza desde la creatividad, entendiendo que el aprendizaje no se encuentra en los contenidos, sino en las interacciones que se producen alrededor de ellos. Estos aprendizajes colaborativos invitaron al desafío, a *un atreverse* alejado de soluciones concretas, posibilitando otras conductas, otras maneras de relacionarnos con el entorno y el cuerpo.

Si bien aquí es necesario hacer una aproximación a la *performance* como disciplina artística, durante la práctica huimos de toda definición. Esta ausencia despertó curiosidad y duda. Las sesiones se presentaron como un espacio de encuentro y experimentación compartida donde el cuerpo, la energía, el espacio y el tiempo adquirieron centralidad. Sin establecer códigos de corrección. Nuestra intención fue proporcionar estrategias para potenciar la escucha, la atención, la consciencia y la intuición. Sin miedo al fracaso, porque no existe una acción bien o mal hecha.

Siguiendo esta línea, se adoptaron las estrategias docentes que empleó Bartolomé Ferrando —un maestro del arte de acción (Artime Pinilla, 2023)— en la carrera de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València, orientadas a facilitar la experimentación y el aprendizaje. A continuación, presentamos una relatoría de las sesiones, organizada de forma secuencial, para ofrecer información relativa a los propósitos con los que trabajamos, las actividades que realizamos y las realidades con las que nos encontramos.

5.1. Precontacto

El primer contacto entre el equipo *ACORD* y el artista se produjo en un encuentro presencial, para unificar perspectivas, fortalecer lazos. Se establecieron así las condiciones propicias para incidir en un plano afectivo (Clough y Halley, 2007) capaz de generar alianzas, producir confianza y alcanzar la armonía de llegar a un mismo fin. Las sesiones siguientes previas a la práctica se desarrollaron de una forma híbrida —correos, llamadas y encuentros—, hasta el primer día que nos vimos frente al profesorado y el alumnado en el centro.

5.2. Presentación. 29 de abril de 2024. 1 hora

Esta primera sesión tuvo como objetivo introducir al artista y sus herramientas de creación: cuerpo, experiencia personal y atención consciente —todo elemento próximo puede activarse para producir un gesto artístico—. El grupo, dispuesto en círculo, pudo preguntarle sobre su trabajo; y el artista indagó en los intereses del grupo, en un intercambio fluido.

Como única praxis, Artime colocó una silla en el centro y preguntó qué era y para qué servía. Tras escuchar las respuestas, pidió que alguien hiciera una demostración. Un chico se sentó. Artime entonces, le pidió levantarse, tumbó la silla y le preguntó cómo podía sentarse sin devolverla a su posición original. Tras pensarlo, encontró su manera. El artista continuó modificando la disposición y alentando a buscar nuevas formas de relación con el objeto. Se incorporó otro chico y los animó a hacer con la silla cualquier cosa que no fuera sentarse. Las acciones fueron abriendo asociaciones inesperadas. Más adelante añadió una segunda y una tercera silla, transformando un elemento cotidiano en algo extraño.

Al finalizar, retomamos el círculo y preguntamos al grupo qué había pasado. Qué les parecía. Y, sobre todo, cómo se habían sentido y si querían continuar¹⁵. La respuesta fue moderada pero positiva. Artime, sin explicar lo sucedido, sugirió que los patrones de comportamiento están fuertemente establecidos, condicionándonos. Al enfrentarnos a un objeto, le damos el uso para el que nos han instruido, cuando en realidad existe una multitud de posibilidades. Un ejemplo es esa silla. Sabemos perfectamente cómo sentarnos bien, así como su contrario. La buena conducta está tan firmemente estipulada como la mala. Cuando creemos salirnos del modelo de comportamiento ejemplar, solo reproducimos el contraejemplo. Lo verdaderamente disruptivo reside en escapar de esa lógica binaria a través de lo absurdo, lo inesperado, lo sorprendente. La intervención no simplificó el discurso, sino que lo hizo accesible. La metodología educativa consistió en tratar al alumnado como adultos en formación. Al final, se avanzaron algunas líneas de trabajo de las siguientes sesiones.

5.3. Primera sesión. 6 de mayo de 2024. 3 horas. Cuerdas

Para cada sesión, Artime eligió un material distinto que introdujo mediante una *performance* inicial. Antes de la llegada del grupo, se situó en el centro de la biblioteca y comenzó a desenredar lentamente una bobina de cuerda blanca. El alumnado se sentó alrededor, entre risas y desconcierto. Ante el alboroto, ralentizó aún más el gesto hasta llevarlo al aburrimiento. Poco a poco el espacio se silenció y, cuando la atención se concentró, abandonó la maniobra. Buscaba que experimentasen qué sucede al contemplar una acción sin comprender su finalidad.

Tras la bienvenida, explicó que en la sesión trabajaríamos cuerpo, movimiento e interacción desde el respeto, el consentimiento, y el no hacernos daño físico, relacional o emocional. Como primera práctica, el grupo realizó una relajación escuchando *Composition #7* (1960), una pieza monotonal de La Monte Young. En silencio, con los ojos cerrados, trataron de dejar la mente en blanco. Apenas resistieron tres minutos.

Tras rebajar el ritmo, pasamos a una serie de activaciones. En círculo caminamos lo más lento posible, con una palmada del artista acelerábamos un poco cada vez, hasta terminar corriendo. Mientras el grupo ya corría, el artista apenas flexionaba las rodillas, demostrando cuánto se puede graduar el desplazamiento. Luego ocupamos la sala manteniendo distancias equivalentes para movernos sin formar círculos, variando las direcciones, con tal de tomar consciencia del espacio y de los otros cuerpos. Tradujimos acciones cotidianas —como abrir una puerta— en una multiplicidad de interpretaciones corporales simbólicas. Más tarde, por parejas, nos convertimos en esculturas maleables: una persona movía brazos y piernas de la otra, que debía mantener las posiciones. Igualmente probamos a dejar caer el cuerpo como si estuviese dormido, siendo manipulados con cuidado. Posteriormente intercambiamos los roles.

En este momento introducimos las cuerdas. Por parejas, frente a frente, atamos manos y pies alineados. Ambos debían moverse manteniendo tensos los puntos de unión. Fue uno de los ejercicios con mayor complicidad. A continuación, todos ocupamos el espacio de la biblioteca y un alumno nos enredó con una de las

bobinas. Al poco, se sumó otro estudiante y otra cuerda, y después una tercera. Cuando todos estuvimos enmarañados, intentamos desplazarnos colectivamente sin perder la tensión, evidenciando que la acción sólo era posible mediante la implicación conjunta. Para cerrar, quienes quisieron, acompañaron al artista a explorar acciones con las cuerdas. Algunas personas participaron activamente, entre tensiones, silencios y ocurrencias; tratando de responder a qué podemos hacer con este material.

Con estas actividades se buscaba evidenciar cómo los comportamientos están codificados y la dificultad de romper patrones. En la práctica, se observó que, aunque hubo participación, el grupo mostraba una implicación irregular: se cansaba con rapidez o preguntaba por la finalidad de los ejercicios. Incluso un alumno decidió no participar. Tras cada bloque de propuestas, se generaban espacios de conversación orientados a compartir sensaciones y valoraciones. El trabajo se centró en lo que iba emergiendo, poniendo el foco en el cuerpo y las formas de estar en el espacio.

Al finalizar la sesión, el equipo se preguntó si esta había funcionado. Mientras el artista pensaba que no —por el tiempo invertido en organizar y animar—, el profesorado¹⁶, habituado al grupo, realizó una valoración positiva. Esta divergencia pone de manifiesto la existencia de distintos criterios de valoración de la práctica, vinculados a las expectativas previas y al conocimiento del contexto.

5.4. Segunda sesión. 8 de mayo de 2024. 3 horas. Periódicos

El grupo llegó a la biblioteca cuando Artime realizaba una acción con periódicos. Se cubrió el rostro, se introdujo lentamente una página en la boca, rasgó otras y colgó los jirones de sus gafas. Al terminar, dio paso a la sesión, destinada a trabajar el cuerpo y la oralidad.

Para reforzar lo visto en la sesión anterior, repetimos algunos ejercicios. El alumnado entró con mayor disposición y menos resistencia, sosteniendo las propuestas durante más tiempo. Incorporamos prácticas nuevas, como caminar guiando a una pareja desde atrás. También trabajamos una propuesta de Esther Ferrer en la que una letra indica un movimiento (A adelante, B atrás, C derecha, D izquierda). Al principio Artime marcó el ritmo, después pasó el testigo al alumnado. Más adelante, cada persona se desplazaba con libertad anunciando su dirección en voz alta, jugando con la intensidad, el tono y la textura de la voz.

Siguiendo con obras de Ferrer, encarnamos *Je vais vous raconter ma vie* (2014)¹⁷, una pieza en la que una persona comienza a hablar de lo que le apetece; otra se suma al minuto; y así sucesivamente, hasta que todos hablan a la vez y el proceso se invierte hacia el silencio. Pese a la vergüenza inicial, la experiencia resultó muy estimulante.

A continuación, incorporamos los periódicos y realizamos lecturas siguiendo consignas arbitrarias, como el decir exclusivamente aquellas palabras con “e”, evitar la “f”, saltar con una “b”, leer muy rápido, susurrar o gritar. De este modo se generaron capas sonoras complejas y superpuestas, introduciendo una dimensión coral.

Para finalizar, situamos los periódicos en el centro, cada estudiante podía salir, individualmente o en grupo, para activarlos evitando usos funcionales o narrativos. También el profesorado participó, lo que contribuyó a desestructurar la relación vertical habitual y a favorecer una participación compartida. A partir de lo sucedido, seleccionamos tres acciones para ejecutarlas colectivamente: frotar el rostro con una hoja, rasgarla frente a los ojos y, por último, pisar los fragmentos resultantes para deslizar los pies sin desplazarnos del sitio. Cada participante encontró su tiempo y modo, atendiendo a la dinámica grupal.

En esta sesión se observó una mayor implicación, se sostuvieron las prácticas con atención durante más tiempo y se mostró menor necesidad de cuestionar su finalidad. Incluso el estudiante que había rechazado participar en la sesión anterior se incorporó desde el inicio. Este cambio sugiere una progresiva familiarización con la lógica de trabajo propuesto.

5.5. Tercera sesión. 13 de mayo de 2024. 3 horas. Plásticos

Al entrar en la biblioteca, el grupo encontró al artista bajo un gran plástico. En silencio, un dedo asomó desde su pecho y elevó el material; luego la mano, el brazo, el cuerpo entero, hasta incorporarse. Ya de pie, hizo una bola con el plástico y la mantuvo, con golpecitos, en el aire. En este último encuentro la relación con la acción había cambiado por completo, de las risas del primer día se pasó a casi una atención plena.

Repetimos algunos ejercicios. La clase ya era capaz de sostenerlos con mayor concentración. Tras la relación un porcentaje reducido comentó que casi había logrado dejar su mente en blanco. No se produjo una aceleración excesiva al caminar en el calentamiento. Y pasamos a centrarnos en la observación, la interacción y lo coral.

Preparamos dos círculos concéntricos de sillas enfrentadas. Se ocuparon. Cada persona miraba atentamente a quien tenía delante. Cada tres minutos, el círculo exterior se desplazaba a la derecha. El ejercicio fue percibido como intenso por suscitar vulnerabilidad. De forma progresiva incluimos una comunicación no verbal, en un intercambio de gestos mínimos.

Después colocamos el plástico en el centro y cada estudiante salió a realizar una acción. Se generó un repertorio de posibilidades. Si en la sesión anterior recuperamos algunas acciones para crear un coro, ahora dividimos la clase en tres grupos para que cada uno ideara una secuencia en el patio, atendiendo al movimiento y al sonido —del material, del cuerpo o de la voz—. Se otorgó autonomía. Cada grupo eligió un espacio, experimentó con su plástico y consensuó una propuesta. El artista acompañó los procesos de forma rotatoria. Al final, cada grupo mostró su pieza. Las tres resultaron diferentes entre sí; incluso uno de los grupos creó una indumentaria con los restos de materiales de sesiones anteriores, aplicando un despliegue de recursos creativos.

De regreso a la biblioteca, conversamos sobre la jornada y la totalidad de la práctica. El alumnado habló de aquello que había ido emergiendo: cuerpo, espacio, consciencia, acción, observación, consentimiento, sentido y sinsentido. Escuchamos sin evaluar ni corregir. Estas intervenciones fueron recogidas sin introducir valoraciones normativas. Desde el principio evitamos los términos correcto e incorrecto.

Si se plantea la pregunta sobre si se produjo aprendizaje, la respuesta se sitúa en el plano de la experiencia: el grupo desarrolló prácticas performativas sin una explicitación teórica previa. En este sentido, puede afirmarse que el aprendizaje se articuló desde la acción y la experimentación. Como señala Ferrando (2009), “la intención de la *performance* no es decir, sino hacer sentir” (p. 13).

5.6. Un año después

Transcurrido un año, volvimos a contactar con estudiantes y profesorado con tal de constatar qué elementos de la experiencia prevalecían. En términos generales, destacaron la dificultad inicial para comprender qué ocurría cuando el artista activaba una secuencia de acciones sin contexto. Coincidían al opinar que

“sucedió cosas raras”, al tiempo que manifestaban interés por prestar atención. Comenta un alumno: “me costaba entender cuando Joaquín hacía algo, pero yo me quedaba todo quieto”. Otro aspecto señalado fue la posibilidad de compartir espacios liberadores dentro del centro, con dinámicas de juego y comportamientos habitualmente prohibidos, incluso en la biblioteca. En un 78% destacan positivamente el que ocurriese con el profesorado presente. Y en la totalidad de las encuestas se menciona el deseo de repetir. Lo que puede interpretarse como un indicador de la significatividad de la práctica y de su impacto en la percepción del contexto educativo.

6. Sospechas, intuiciones y hallazgos casuales

La investigación se ha desarrollado desde una mirada situada y relacional propia de las metodologías *cuir/queer*, que rechazan la neutralidad y conciben el conocimiento como práctica performativa. A partir de la experiencia, se han recogido evidencias que permiten analizar los modos en que este tipo de prácticas inciden en las formas de participación, en el uso del espacio y en las dinámicas relacionales del aula, poniendo de manifiesto su potencia conceptual, política y pedagógica. El análisis evidenció la generación de conocimiento colectivo emergente en los márgenes de la institucionalidad.

En la práctica de *performance*, se observó un desplazamiento progresivo de la inhibición hacia la participación, favorecido por la exploración sin juicio y el tiempo compartido, que fortaleció vínculos y generó un clima de confianza. La centralidad del cuerpo permitió articular la experiencia desde una dimensión sensible, operando como mediador en la producción de sentido y en la proyección colectiva de afectaciones. Asimismo, el trabajo en distintos espacios del centro contribuyó a cuestionar concepciones previas de territorio y entorno.

El impacto se reflejó en la implicación del alumnado, expresada en comentarios como “por primera vez en clase siento que lo que hago importa”, lo que sugiere una resignificación de la institución como un espacio más permeable a la duda y la diferencia. En este sentido, resulta especialmente pertinente la frase atribuida a Einstein: “es casi un milagro que los métodos modernos de instrucción aún no hayan estrangulado totalmente la santa curiosidad de la investigación; pues lo que esta delicada plantita necesita [...], además de estimulación, es libertad” (en Papacosta, 2007, p. 14). Ilumina la tensión constante entre el afán exploratorio y las inercias de la escolarización. Para profesorado y artistas, el proyecto abrió un espacio de reflexión y transferencia pedagógica, posibilitando la experimentación con roles más porosos y el cuestionamiento de estructuras de poder. Las prácticas artísticas funcionaron como un lenguaje capaz de sostener el conflicto sin neutralizarlo, en consonancia con la noción de agresividad no violenta (Butler, 2021). A nivel institucional, la resignificación de los espacios —aulas, pasillos y patios— amplió la imaginación pedagógica e impulsó la incorporación de metodologías artísticas y formas de autorrepresentación.

En términos generales, los resultados indican que la *performance* puede operar como una herramienta de transformación pedagógica en contextos de exclusión, favoreciendo experiencias educativas sensibles, una mayor participación y el fortalecimiento de vínculos. Como dice James Comer: “ningún aprendizaje significativo puede ocurrir sin una relación significativa”¹⁸ (en Candia et al., 2022, p. 1).

Finalmente, se plantea la necesidad de consolidar redes entre centros, universidades y agentes culturales, así como de profundizar en el estudio de estas prácticas como dispositivos —islas-tregua— capaces de abrir grietas en la normalidad escolar y de ensayar nuevas formas de habitar la educación.

Referencias

- Acereda, M. (2023). BLABLABLABLA. Estrategias metodológicas en los márgenes. En T. Sentamans y R. Lozano (coords.), *MUECA:S. Conversaciones sobre metodologías torcidas* (pp. 81-90). Ediciones Bellaterra
- Artime Pinilla, J. (2023). Unir las voces. Sobre Bartolomé Ferrando. En M. Pol Rigau y C. Tejo (dirs.), *Fugas e Interferencias VII International Performance Art Conference* (pp. 74-89). Universidade de Vigo.
- Benejam Arguimbau, P. (2002). Las Escuelas Normales en tiempos de la transición. *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, 21, 81-90.
- Benlloch, M. (2019). *Mirar de frente*. Centro Centro.
- Bignone, P. y Labelle-Rojoux, A. (2017). Esther Ferrer, cuerpo manifiesto: sesgo de hiperpresencia. En *Esther Ferrer. Todas las variaciones son válidas, incluida esta* (pp. 185-196). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores* (2.ª ed.). Alba Editorial.
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia. La ética en lo político* (M. Mayer, trad.). Paidós
- Candia, C., Oyarzún, M., Landaeta, V., Yaikin, T., Monge, C., Hidalgo, C. y Rodríguez-Sickert, C. (2022). Reciprocity heightens academic performance in elementary school students. *Heliyon*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11916>
- Clough, P. T., y Halley, J. (eds.) (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.
- Cruz Orozco, J. I., Perales Montolío, M. J., Horcas López, V. y Sancho-Álvarez, C. (2025). Incidencia del absentismo escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2021-2022. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1). <https://doi.org/10.15366/reice2024.23.1.005>
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>
- Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, L. (2025). Cuando las innovaciones pedagógicas proporcionan una alternativa en la educación: impronta de los principios pedagógicos del pasado en la acción educativa del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, 48, 139-159. <https://doi.org/10.15581/004.48.007>
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance: Elementos de creación*. Mahali.
- Ferrando, B. (2012). *Arte y cotidianidad. Hacia la transformación de la vida en arte*. Árdora.
- Ferrer, E. (2014, 17 de mayo). «Je vais vous raconter ma vie», une performance d'Esther Ferrer [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/115920663>
- Ferrer, E. (2019, 18 de octubre). *Performance de Esther Ferrer en el CAAM* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cVi9uMeCNy&t=399s>
- Flores, V. (2009, julio 3). *El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza*. Escritos Heréticos. <https://goo.gl/bjV4qv>
- Flores, V. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Bocavulvaria.
- Foucault, M. (1988). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (5a ed.). Siglo XXI.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista: O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (A. T. Méndez, trad.). Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2016). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la pedagogía crítica (L. Proasi, trad.). *Revista de Educación*, 36, 1-9. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/1331/1348

- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina* (J. Sáez, trad.). Egales.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso* (J. Sáez, trad.). Egales.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza* (M. Talens, trad.). Cátedra.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad* (Marta Malo, trad.). Capitán Swing.
- McNeilly, K. (2016, mayo 26). *Livability: Notes on the thought of Judith Butler*. Critical Legal Thinking. <https://criticallegalthinking.com/2016/05/26/livability-judith-butler/>
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Routledge.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopía Queer. El entonces y allí de la futurabilidad antinormativa* (Hugo Salas, trad.). Caja Negra.
- Papacosta, P. (2007). Humanities & Arts to the Rescue of Science. *Forum on Public Policy, 2007*(1), 1-14.
- Real Academia Española (2014). Normal. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://www.rae.es/>
- Rumayor, M., Fernández-Espinosa, V. y Haddad, N. (2025). Educar en virtudes a través de la literatura: narrativa, imaginación y deseo. *Estudios Sobre Educación, 48*, 35-52. <https://doi.org/10.15581/004.48.002>
- Scanlon, G. (1986). Política escolar del liberalismo español (1833-1843). En J.-R. Aymes, È.-M. Fell y J.-L. Guereña (dirs.), *L'enseignement Primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires* (pp. 99-110). L'Université de Tours.
- Sentamans, T. (2023). Esbozando una mueca. Notas sobre la investigación en artes desde perspectivas críticas. En T. Sentamans y R. Lozano (coords.), *MUECA :S. Conversaciones sobre metodologías torcidas* (pp. 17-63). Bellaterra.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (G. Solana, trad.). Morata.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza* (E. Sanz Aisa, trad.). Paidós.
- Vidiella Pagès, J. (2015). Performance y mediación: tensiones, fricciones y contactos entre prácticas performativas y restricciones performativas. En J. Albarrán e I. Estrella (eds.), *Llámalo performance: Historia, disciplina y recepción* (pp. 95-140). Brumaria.
- Villasante, T. R. (2011). Pautas para construir poderío social. *El Viejo Topo, 279*, 52-59.

-
- ¹ Sobre *tacto pedagógico*, Max van Manen (1998) reflexiona sobre pedagogía fenomenológica. Sin embargo, preferimos referirnos a Flores (2009) por su aproximación a las pedagogías trastornadas y metodologías *queer*.
- ² Si un cuerpo-estudiante está retenido obligatoriamente en la institución durante un tiempo determinado, nos referimos aquí al deseo de quedarse y participar de manera voluntaria en las sesiones, explorando una voluntad simbólica de adueñarse de un tiempo-espacio donde estar a gusto.
- ³ Hooks y Flores se escriben en minúscula, pero aquí se presentan en mayúsculas debido a las exigencias de la normativa APA 7.
- ⁴ La autoetnografía es un enfoque de investigación cualitativa en el que quien investiga utiliza su experiencia personal como dato etnográfico para comprender fenómenos culturales, sociales o institucionales.
- ⁵ Este artículo no se ha escrito con género neutro por cumplir con el formato científico-académico.
- ⁶ Programa que implica la colaboración con entidades sociales en el desarrollo de un proyecto educativo común de escolarización compartida para alumnado que se encuentra en riesgo de abandono escolar.
- ⁷ La recuperación de Gago (2019) se realiza en clave pedagógica y no literal: nos interesa su potencia para pensar prácticas que desbordan lo instituido, en tanto posibilidades situadas que asumimos de manera parcial y limitada por nuestras condiciones de posibilidad y de sostén.

- 8 En 2024 pasa a denominarse Conselleria d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació.
- 9 Immaculada Milan Giner, Francesc Gandia Sanchís, Cristina Climent Menero, Ezequiel Julio Montagud (co-coordinación) y Mireia Mirco Gascón Gimeno (co-coordinación).
- 10 El *I Encuentro Arte y Encargo educativo. Performar espacios, formas y figuras* se celebró en junio de 2024 en el Jordi. Colaboraron: Ricard Huerta, Joaquín Artime, Víctor Parral, Versonautas, Juana Varela y La Erreria (House of Bent).
- 11 A finales de noviembre de 2025, la Conselleria de Servicios Sociales, Igualdad y Vivienda (PP) asumió el control de este servicio público que durante cuatro años gestionó, por convocatoria pública, el Col·lectiu Lambda. Este giro político provocó la retirada de la mayor parte de fondos cedidos.
- 12 En su performance *Preguntas y respuestas* (18 de octubre de 2019, CAAM, Las Palmas de Gran Canaria). Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=cVi9uMeCNgY&t=399s> (consultado el 6 de noviembre de 2025).
- 13 Recuperado de <https://dle.rae.es/normal?m=form> (consultado el 6 de noviembre de 2025).
- 14 Usamos "hombre" y no "ser humano" para señalar la aspiración universalista que emprendió el hombre cisheterosexual occidental blanco.
- 15 Preguntas clave en cada sesión.
- 16 Cuya trayectoria está vinculada a la Educación Social y tienen formación en tacto pedagógico.
- 17 En <https://vimeo.com/115920663> (consultado el 6 de noviembre de 2025). Para más información: Bignone y Labelle-Rojoux (2017).
- 18 La traducción es nuestra.