



# Ver lo Invisible. Identidad(es) Sexual(es), Diversidad y Activismo para una Educación Artística Sensible

Seeing the Invisible. Sexual Identity, Diversity  
and Activism for a Sensitive Art Education.

*José María Mesías-Lema*  
Universidad de A Coruña  
jose.mesias@udc.es

*Sabela Abalo García*  
Universidad de A Coruña  
sabela.abalo.garcia@gmail.com

## RESUMEN

Este artículo pone de manifiesto una deconstrucción del binarismo sexual y de género a través de la(s) identidad(es) sexual(es) en Educación Primaria. *Ver lo invisible* se trata de una Investigación educativa basada en las artes desarrollada en el aula de cuarto curso de E. Primaria, cuyo reto fue la defensa de los derechos LGTBI, la diversidad sexual a través de una metodología activista presente en el arte contemporáneo.

Palabras clave: Educación Artística Sensible; Género; Derechos LGTBI; Diversidad Sexual; Pedagogía Artivista; Investigación Educativa basada en las Artes

## ABSTRACT

This paper indicates the deconstruction resignification of masculinity and femininity and gender sexual identity. *Seeing the invisible*, is about developer art in four year of Primary School. The challenge was developer Arts-based Educational Research LGTBI rights, sexual diversity and activist pedagogy across contemporary art.

Keywords: Sensitivity Art Education; Gender; LGTBI Rights; Artist Pedagogy; Arts-based Educational Research

## 1. Introducción

Son varias las preguntas que como arteducadores e investigadores debemos de plantearnos a la hora de hablar de educación, arte y diversidad sexual: *¿Por qué identidad sexual? ¿Cómo es que continúa siendo un tema tabú en casi todos los contextos educativos? ¿Cómo es posible que la escuela asuma tan solo la orientación sexual desde la heterosexualidad?* Si observamos las escasas ocasiones en que se trata la sexualidad en educación, estas centran su discurso, sobre todo, en las enfermedades de transmisión sexual. Esta situación es la que nos conduce a reflexionar sobre *¿qué estereotipos reproduce la escuela?, ¿estamos desarrollando una práctica educativa igualitaria si ocultamos la diversidad sexual?* Nuestro objetivo es visibilizar la existencia de nuevas maneras de relacionarnos hoy en día. Que nuestro alumnado pueda enfrentarse sin miedo, sin prejuicios y con total libertad a la divergencia sexual en el aula, en aras de lo procomún, estamos contribuyendo a la una sociedad más igualitaria y justa.

Asumimos, como punto de partida, que las niñas y niños de Educación Primaria están construyendo su identidad personal. Es durante esta etapa cuando se preguntan cómo son y sobre su acomodación hacia esa relación de alteridad entre yo y los otros. En la adolescencia se conocerán como seres sexuados y experimentarán la búsqueda de esas orientaciones sexuales. No obstante, desde la escuela, apenas se visibiliza este conflicto interior, se escabulle la problemática y mucho menos posee una presencia oficial dentro del currículum. Podemos señalar varias razones que producen esta situación:

- No es considerado un tema prioritario en los contextos educativos formales.

- La complejidad de la temática y el desconocimiento por parte del profesorado que no posee una formación específica.

- Dificultad de abordar una temática sensible en torno a la sexualidad como un tema tabú.

- Evitar conflicto entre familias, el centro y la administración educativa debido, en muchos casos, a dilemas de índole moral y/o religioso.

Este desconocimiento provoca que no exista un trabajo real, constante y profundo sobre las identidades LGTBI en educación. Al silenciar su situación también se invisibiliza su normalidad. La inclusión de la diversidad sexual dentro del discurso de las aulas es prácticamente inexistente y genera una idea preconcebida en el alumnado de “anormalidad”, creyendo que gais, lesbianas, bisexuales u otras identidades son personas “raras”. Así, en algunos casos, desencadena la frustración del propio alumnado, no solo en el ambiente escolar sino en su vida. Un conflicto interior reprimido que provoca que muchos alumnos oculten o modifiquen su orientación sexual para no ser excluidos por la mayoría.

El reto de este proyecto *Ver lo invisible*, llevado a cabo en las aulas de cuarto curso de primaria (10 años de edad), ha sido posible gracias a una metodología de investigación basada en la *pedagogía activista para una educación artística sensible* (Mesías-Lema, 2012, 2015, 2017, 2018b, 2019). Las acciones y estrategias desarrolladas van encaminadas hacia la transformación de la vida de nuestro alumnado, a través de la experimentación de procesos artísticos contemporáneos.

## 2. ¿Cómo Introducir la Identidad Sexual en las Aulas?

Nuestro punto de partida ha sido trabajar la diversidad sexual en el aula desde las experiencias estéticas relacionales, experimentándolas en primera persona a través del arte contemporáneo, puesto que como nos dice Bourriaud (2006: 16), “la estética relacional es un nuevo campo de sensibilidad artística en el contexto contemporáneo”.

Vivimos en una realidad en la que las diferentes orientaciones sexuales están colmadas de estereotipos que inciden especialmente en las realidades gay, lesbiana o aquellas fuera de la heterosexualidad. Por eso, cuando iniciamos este proyecto con el alumnado, incidimos en una familiarización del uso de términos propios de la teoría de género, cuya finalidad es naturalizar todas las orientaciones sexuales, deconstruyendo estereotipos vinculados a las mismas y dar a conocer la(s) identidad(es) sexual(es). Es necesario trabajar estas identidades desde la teoría *queer*, por ser una teoría integradora que rechaza una clasificación de las personas por su orientación sexual o su identidad de género, punto fundamental para abordar la educación sexual no discriminada e integradora.

Simone de Beauvoir afirmó que “no se nace siendo mujer u hombre”, sino que la identidad de género es una construcción social, muta en cada momento (Butler, 1990). De hecho, la sociedad marca una pertenencia a un binarismo de género, el masculino y femenino, cuyos estereotipos surgen entre la posición de cercanía o lejanía hacia un polo u otro.

La construcción social del género es una prác-

tica que se ha ido creando, normalizando y estigmatizando a lo largo de la historia. Estas prácticas sociales han sido introducidas en el sistema cultural, en el mejor de los casos, o reproducidos sus estereotipos por los medios de comunicación, pero totalmente excluidas del sistema educativo. Tal y como expone Erhard U. Heidt (2004: 47),

la construcción de este mundo, que es una «realidad», no significa la construcción de acontecimientos o cosas, sino la construcción del significado que supuestamente tienen los acontecimientos y las cosas. Esta construcción de significado es una empresa colectiva que se transmite de generación en generación en el proceso de socialización. Es una visión del mundo donde las cosas parecen tener un significado natural y correcto en sí mismas.

La intención de esta Investigación Educativa basada en las artes ha sido propiciar una deconstrucción del binarismo sexual y de género a través de la(s) identidad(es) sexual(es) en la etapa de Educación Primaria. Nuestro objetivo ahondaba en la idea de trabajar diferentes sensibilidades, acciones artísticas y de visualización de fotografías, vídeos y performances en torno a las identidades sexuales no estereotipadas. Al finalizar este proyecto artístico el alumnado fue consciente de diferentes realidades más allá de la heteronormatividad.

## 3. ¿Por Dónde Empezar con la Deconstrucción de Estereotipos a Través de las Artes?

Los estereotipos, como ideas generalizadas, reproducidas y asumidas por la mayoría de las personas, hacen referencia a una asignación de etiquetas como características representativas

de un colectivo que no da cuenta de la realidad social. Romper los estereotipos vinculados al cuerpo como construcción cultural, son necesarios para desterrar una enseñanza conservadora apoyada por el *lobby* religioso, que se basa en aquello que *se debe* o *no se debe* hacer. Del mismo modo, la cultura ha ido creando ideas taxonómicas acerca de las identidades sexuales que dominan nuestra consciencia en el día a día. Esta situación ha asumido una “*normalidad*”, un punto medio, donde aquellos comportamientos que salgan de este criterio, estarán colmados y bañados de prejuicios. En este sentido como señala David Pérez (2004: 46) refiriéndose a las formas de sexualidad humana, “lo natural es simplemente la costumbre generalmente reconocida”.

En esta forma de asignación de identidades y clasificación como construcción social, los estereotipos son remarcados a través de los medios de comunicación, quienes muestran una realidad distorsionada de personas dentro de un concepto (etiqueta). Los convierte en unidad, un proceso de socialización mediático que los etiqueta y hace que pensemos acerca de su identidad sexual como forma de ser, estigmatizándolos. Jane Fry, transexual, en su autobiografía nos relata que:

si la gente no puede ponerte una etiqueta está confusa. La gente necesita saber qué eres. Caminas por la calle y la primera cosa que haces cuando ves a una persona es decirte a ti mismo: «Es un hombre. Es una mujer». Categorizas en tu mente. Una de las primeras cosas que haces es determinar el sexo-si no puedes hacerlo ello derriba todo el sistema (cit. en Cortés, 2014: 74).

Desde esta postura el uso del cuerpo es el resultado simbólico de pertenencia a un grupo. Esto no provocaría un problema si no fuese porque

estos grupos presentan también una ideología estereotipada:

El cuerpo construido en las últimas décadas se vertebró en torno a lo que puede ser considerado como un decir nutrido de hablar y habladerías o, si se prefiere, como un habla compuesta y descompuesta de decires. Un decir plural de carácter político cuya enunciación entreteje desde planteamientos interdependientes los ámbitos de lo público y de lo privado. (Pérez, 2004: 12)

De esta forma, ¿cómo podemos deconstruir estas “habladerías” [estereotipos] desde la Educación Artística?

Deconstruir es erradicar, romper, borrar, acabar, suprimir. La deconstrucción de estereotipos es una tarea de arteducadores y profesores activistas que luchamos por cambiar las realidades educativas que habitamos. Se pretende acabar con las desigualdades e injusticias sociales, especialmente con aquellas que excluyen las masculinidades y feminidades que se escapan a la heteronormatividad. Romper con las categorizaciones provocaría que aquello que conocemos como diversidad sexual no haya ni que nombrarla, puesto que de esta forma, se conseguiría la libre sexualidad. Como nos dice Vila (2010: 83): “el tratamiento hacia la ambigüedad es la manera de destruir la diferenciación, y la representación artística es la vía de difusión.” Este interés por deconstruir estereotipos es inherente al trabajo que realizan los artistas contemporáneos que, a través de la provocación, la reflexión y la ironía, generan un cambio sobre el contexto real.

## 4. Para Deconstruir Etiquetas, Clarifiquemos Conceptos

He pasado muchos años de mi vida definiendo mi identidad con palabras: palabras que leía, que escribía, que pronunciaba. Pero, al fin y al cabo, palabras que no conocía. Mujer, hombre, transexual, transgénero, trans. Tampoco sé si ahora las conozco mejor, pero sí sé que en la aventura de buscar sus raíces me conozco mejor a mí mismo. Las palabras son importantes: están cargadas de historia y de significados. (Missé, 2013: 9)

La identidad sexual está formada por tres grandes áreas que debemos tener en cuenta por su importancia:

- La identidad de género.
- La orientación sexual.
- El rol de género.

La **identidad de género** hace referencia al sentido interno y bien asentado de una persona sobre su género, con el que se identifica uno mismo. Debemos destacar que hay personas que nacen con una identidad que se corresponde con su fisiología de nacimiento, mientras que en otras personas existe una disonancia entre su identidad de género y su fisiología: transexual y transgénero<sup>1</sup>.

En relación al primero de ellos, según Miquel Missé (2013: 11-12) “el transexual es aquella persona que quiere someterse a una reasignación genital y modificar su cuerpo para vivir en el género que siente como propio. Como bien dice la palabra, es una transición en el sexo biológico.” Por el contrario, el transgénero hace referencia a aquella persona que vive en el género opuesto al que le asignaron al nacer por parte de los demás, pero sin modificar necesariamente su cuerpo.

<sup>1</sup> Debido a la extensión del presente artículo, se ha hecho hincapié en las realidades trans. No obstante, queremos manifestar y dejar patente que existen otras realidades como *agéneros*, *demigénero*, *género fluido*.

La segunda gran área que acoge la identidad sexual es el **rol de género**. Implica la manera de una persona de desenvolverse en su día a día, independientemente del carácter fenotípico que presente. El rol de género es una construcción social y, es a través de esta, la que dictamina maneras de ser el sexo masculino y femenino. Sin embargo, podemos transgredir esta construcción del género vinculado exclusivamente a lo masculino o a lo femenino, reinventando el género a lo largo de la vida de una persona. Un ejemplo de esto podemos señalarlo en DragQueen o DragKing, que en sus performances reinventan el género, porque no son una mera representación escénica, “sino el resultado de un proceso de aprendizaje formativo determinado por una serie de circunstancias personales, materiales y sociales” (Trujillo, 2005: 38).

Por último, la **orientación sexual** hace referencia a la inclinación sexual como la tendencia de una persona a querer a otra independientemente de su sexo-género. Es aquí donde se incluyen los términos homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad, pansexualidad o asexualidad. Todas estas multitudes de orientaciones sexuales se acogen bajo el concepto de diversidad sexual.

En la idea de identidad sexual, las personas homosexuales, bisexuales, pansexuales o asexuales pasan por un nivel de autoaceptación social, mientras que la heterosexualidad está totalmente normalizada dentro de la sociedad, y con ello, dentro de la escuela.

¿Qué ocurriría si todos fuésemos cuestionados en relación con nuestra forma de expresar y sentir amor?” “¿Por qué necesitamos situar a las personas en una sexualidad definida?” “Es más fácil enseñar qué es ser un hombre o una mujer,

un homosexual o un heterosexual, que abordar los límites difusos entre estos y las contradicciones que implican sus definiciones. (Parral, 2014: 61)

## 4.1. Posicionándonos desde la Teoría Queer

No obstante, la diversidad sexual presente en la sociedad dista mucho de estar integrada, rechazando cualquiera que no esté dentro de una supuesta “normalidad”. Naturaliza la relación hombre/masculino, mujer/femenina y establece la univocidad de la práctica sexual como reproducción biológica. “Nos hacen ver la realidad exclusivamente de una manera posible, a través de unas normas que se atienen a unas pautas ya marcadas y definidas previamente” (Villar, 2013: 8).

La transgresión para romper con el género binario y la orientación sexual fuera de la normalidad impuesta, es uno de los retos en educación primaria: “cuando nacemos, llegamos a un escenario inventado previamente. Y aquellos que no encajamos en las categorías establecidas somos demonizados o tratados médicamente.” (Talburt y Steinberg, 2005: 30). Pero ¿de dónde vienen estas construcciones sociales? Evidentemente de prácticas que ya están normalizadas, reproducidas en el día a día por los medios de comunicación, mantenidas por el sistema. Esta situación llega a nuestras escuelas, a las niñas y niños desde que nacen hasta que comienzan a adquirir inconscientemente estas realidades. Por lo tanto, y apoyándonos en Judith Butler podríamos decir que “uno no nace mujer, uno se convierte en una; y lo que es más, uno no nace hembra, uno se convierte en hembra; pero incluso más radicalmente, uno puede, si así lo elige, no convertirse ni en hembra ni en macho, ni en mujer ni en hombre.” (cit. en Storey, 2002: 225).

Yo entiendo que todas las prácticas sociales se articulan en torno a esa «normalidad» que es la heteronorma; como telón de fondo siempre está. Lo que evidentemente ha hecho la teoría queer y lo que ha hecho el Movimiento Queer es subvertir esas relaciones de dominación-sumisión y convertirlas de forma creativa en otras posibilidades (Martínez, 2010: 81).

El filósofo feminista Paul Preciado señala: “desde su aparición en el siglo XVIII en lengua inglesa, queer servía para referirse al tramposo, al ladrón, al borracho y a la oveja negra, pero también a todo aquel que no pudiera ser inmediatamente reconocido como hombre o mujer” (Preciado, 2012).

Definir *queer* es complejo y por ello tenemos que hacerlo atendiendo al momento histórico en el que surge dicha palabra. *Queer* nace en un contexto social de crisis, con el descubrimiento del sida, y como esto se vinculó inmediatamente al surgimiento de la homofobia:

Los movimientos alternativos iniciados a finales de los años 60 y principios de los 70 (feministas, gays, lésbicos, ecologistas, etc.) propiciaron en el mundo anglosajón y en el francés el surgimiento y visibilidad de toda una serie de opciones de vida/identidad/sexualidad/género consideradas como “marginales o extrañas” por el orden jerárquico dominante. Paralelamente, esos nuevos valores y modos de vida se reflejaron en una multiplicidad de estudios culturales transgresores y alternativos respecto a la heteronormativa del discurso único, ya sea en lo político, lo social, lo intelectual, lo cultural y lo artístico (Santamaría, 2010: 66).

Pero a diferencia del principio homogeneizador que establecieron durante los 80 y 90 los grupos de lesbianas, gay, trans, etc., *queer* se distancia de ese pactismo, difamando al sexismo, homofobia, racismo, clasismo, poder opresivo y excluyente,

siendo a través de su práctica de difamación desde donde va construyendo lo político y de esta forma construye la ética política y de transformación social (Vila, 2010: 154).

El activismo queer surge a finales de los años ochenta en el seno de comunidades como las lesbianas chicanas de California o las lesbianas negras, que se rebelan contra su "extranjería" no sólo de la cultura dominante sino del propio movimiento de gays blancos y de clase media que decía representarlas. Las minorías sexuales excluidas por pobres, por negras, por seropositivas, por plumeras..., siguiendo la estrategia política del autonombamiento para adelantarse a la injuria, se apropiaron del término y lo utilizan como reivindicación de su ser desviado y dicen somos bollos, maricas, transexuales, osos, trasngéneros, intersexuales, sadomasoquistas... somos queer (Trujillo, 2005: 30)

Si desde la heteronormatividad tan sólo nos enseñan dos formas de género con sus diversas orientaciones sexuales, el término *queer* comunica más que lesbiana, gay o bisexual. Acogería a toda persona marginada por su sexualidad convencional. Además, teniendo en cuenta que el sexo y el género son diferentes, pertenecer a un determinado sexo no significa crearse en determinado género. "Ni la «mujer» tiene por qué ser la creación cultural del cuerpo femenino, ni el «hombre» tiene por qué ser la creación cultural del cuerpo masculino; es más, un mismo sexo puede acoger varios géneros distintos y estos, no tienen por qué limitarse a los dos géneros típicos" (Butler, 1990: 142-143).

La teoría *queer*, a través del arte, puede ser muy relevante en la toma de conciencia del profesorado para educar en la complejidad de la identidad. Tal vez los teóricos *queer* ayuden a comprender e incluso a mostrar empatía con quienes han sido etiquetados de modo violento y perjudicial. La

teoría *queer* nos enseña que todas las identidades son actuaciones y que esas actuaciones están interrelacionadas y convierten en cómplices a las personas *queer* y no *queer* de muchas formas (Talbut y Steinberg, 2005, pp. 47-48).

## 5. El Cuerpo Grita lo que las Palabras Silencian: Artivismo y Movimientos LGTBI

Vinculado a la teoría *queer*, es importante descubrir los antecedentes de los colectivos artísticos que desarrollan acciones artivistas que dan cuenta de los inicios de los movimientos LGTBI en todo el mundo. Dentro del inabarcable espectro de la producción artística contemporánea, nos interesa resaltar la simbiosis entre arte y activismo, denominado con el neologismo *artivismo*.

El artivismo surge a raíz de los cambios producidos en el terreno político, cultural y artístico de finales de la década de los 60 y comienzos de los 70. Tal vez, esta simbiosis, también se vio fortalecida, sobre todo, por el apogeo de la performance y el arte de acción, las prácticas feministas y la teoría *queer*. Fue en la década de los 80, cuando los artistas adquirieron un mayor compromiso ético con la comunidad, sintieron en su propia piel que lo político, lo social, lo cultural, lo económico... estaba fuertemente unido a la vida de las personas y a los emplazamientos que estas habitaban. El arte y la vida empezaban a tener problemas compartidos en lo público (Mesías-Lema, 2015).

El compromiso comunitario con los derechos LGTBI será el propulsor de acciones artivistas, capaces de hacer reflexionar a la sociedad sobre la situación del heteropatriarcado y heterocen-



trista. Ciertos colectivos artísticos y personas sienten en su propio cuerpo el peso de lo político, social, cultural y económico. Los movimientos alternativos feministas, gais, lésbicos de este momento propiciaron el surgimiento y visibilidad de toda una serie de opciones de vida/identidad/sexualidad/género consideradas como «marginales o extrañas» por el orden jerárquico dominante:

“Paralelamente, esos nuevos valores y modos de vida se reflejaron en una multiplicidad de estudios culturales transgresores y alternativos respecto a la heteronormativa del discurso único, ya sea en lo político, lo social, lo intelectual, lo cultural y lo artístico” (Sentamans y Tejero, 2010: 66).

Concretar el momento exacto en el que se creó una lucha a favor de las personas homosexuales y bisexuales es complejo, pero esta sociedad causó de manera consciente una fuerte repercusión a aquellas personas que se sobresalían de la heteronormatividad. Y a esa exclusión debemos sumarle el descubrimiento del sida en 1982 cuya enfermedad fue bautizada por la clase médica en una primera etapa como GRIDIS (Gay Related Immune Deficiency Syndrome), desatando en los medios de comunicación una auténtica caza de brujas. Fue así como surge *Queer Nation* en Nueva York, “un grupo de activismo radical de cariz sexual que comenzó por la vigilancia de zonas” para evitar las agresiones a personas homosexuales. Acciones como la del 12 de mayo de 1990 en la “*Queer Shopping Network*”, donde entregaban a las personas folletos con el lema “*We’re here, ¡we’re queer and we’d like to say hello!*” y en los que se incluía información como “about queers, safe sex tips, and a list of famous queers throughout history”. Por otro lado,

nacían las *NightsOut*, acciones realizadas por el grupo *Queer Nation* para visibilizar las realidades de afecto públicas, con el objetivo de visibilizar a las personas gais, lesbianas y bisexuales, introduciéndose en diferentes bares, no sólo gais, para concienciar que no se iban a restringir a zonas específicas, si no que estaban presentes en la sociedad. De gran importancia ha sido el grupo de *Trabajo de Visibilidad Juvenil de Queer Nation* con Marjorie Hill, la enlace del Alcalde Dinkins con la comunidad gay y lesbiana, y con el Sindicato de Maestros de la ciudad de Nueva York. Este grupo discute la falta de aportaciones *queer* en el currículo escolar existente que no atiende a la diversidad cultural presente en la ciudad. Destacan además las besadas públicas en medio de un centro comercial en hora punta donde pretendían, además de la provocación, “hacer visibles formas de afecto marginadas en el imaginario ciudadano medio” (Vicente, 2004: 118).

En 1990 se creó en Londres el colectivo *OutPage* del que surgieron diversos grupos activistas “entre ellos Whores of Babylon (Queer Fighting Religious Intolerance), Sissy (Schools Information Services of Sexuality) y Pussy (Perverts Undermining State Scrutinny). Todos ellos expresiones de una crítica a la integración y asimilación de la cultura queer dentro de la sociedad hegemónica.” (Vicente, 2004: 119).

Algún ejemplo de esta guerrilla artística es el colectivo *ACT UP* que realizaron una protesta en la Catedral de San Patricio. Ante una multitud de cinco mil personas pusieron en marcha acciones para reivindicar la imposición que la iglesia católica realizaba contra la educación sobre el SIDA y la distribución de preservativos. En esta acción pe-



dían cerrar las iglesias ante tal pasividad y rechazo hacia las personas que presentaban el SIDA: “llegamos a San Patricio en 1989 para repeler la intrusión destructiva de la iglesia en las políticas públicas en materia de educación y SIDA, los derechos civiles de los homosexuales y los derechos reproductivos de las mujeres” dijo Michael Petrelis, miembro de ACT UP. Y a pesar de que diez años después, la política de la iglesia continuaría siendo la de privar a los adolescentes del acceso a la información, este lugar sería un destino para los artistas de ACT UP que en 1999 regresaron a San Patricio para repartir preservativos y literatura de sexo seguro para cualquier persona que pasara por la zona.

En España, sumergida en el final de una dictadura, se instauró una Ley de Peligrosidad el 4 de agosto de 1970 sobre la que hubo persecuciones a personas homosexuales. A pesar de que no existiría ningún estudio sistemático ni documentado, los datos dispersos hablan de que en las Memorias de la Fiscalía del Tribunal Supremo (1970-1979), de los 58.000 expedientes de peligrosidad incoados; 3.600 son por homosexualidad de los cuales unos mil condenados en este periodo (Monferrer y Calvo, 2001). Fue en 1972 cuando se creó la Agrupación Homofilia para la Igualdad Sexual (AGHOIS) (Sentamans y Tejero, 2010: 22).

A partir de estas organizaciones en España se fueron creando (y acabando) otras. No será hasta finales de los años 80 y principios de los 90 cuando las acciones activistas vuelvan a resurgir con fuerza. Por ejemplo, el grupo *ORGIA* cuyas integrantes son cuatro mujeres, Sabela Dopazo, Beatriz Higón, Carmen Muriana y Tatiana Sentamans,

que desde el año 2001 plantean su investigación y creación artística en torno a cuestiones relativas al género, al sexo, y a la sexualidad, desde un posicionamiento feminista y *queer*. De sus obras se puede destacar *Esquela de vello*, en la que acoge la imagen monstruosa que desde los años 20 nos han introducido en nuestra forma de ser la cual está dictada por la industria farmacológica, convirtiendo a esa mujer en un icono y/o fetiche. En esta línea, podríamos nombrar otros colectivos como “Quimera rosa”, “Dones llop”, “Corpus Delecti” o “Exdones” (cit. en Maeso, 2014).

Fue a mediados de los años 90, cuando surge el activismo *queer LSD* (Lesbianas sin Duda) y la *Radical Gai*, quienes mantenían conexión con los grupos en Estados Unidos, Inglaterra y Francia. “La Radical Gai, surgida de una escisión del COGAM en 1991, plantará cara a la situación (*in your face*) tal y como hicieron otros grupos como ACT UP en Nueva York o París. *LSD* y la *Radical Gai* llevaron a cabo una estrategia de alianzas y acciones puntuales, como las realizadas durante varios 1 de diciembre, Día Internacional del SIDA, contra la desidia política del Ministerio de Sanidad respecto al tema.” (Trujillo, 2005: 36). Así mismo, el colectivo *Bollus Vivendi* destaca la parodia de la sexualidad lesbiana para los heterosexuales utilizando unas muñecas barbies en posición erótica.

## 6. Referentes Artísticos Contemporáneos Comprometidos con los Movimientos LGBTI

Son numerosos los artistas que han tomado referencia la transgresión de identidades como tema central de sus obras. Algunos de ellos continúan siendo grandes referentes hoy en día y sus trabajos nos pueden ayudar en las aulas, porque “los artistas pueden transgredirlos, y defraudar así, nuestras expectativas, cuestionar nuestras suposiciones naturales, sorprendernos y, de este modo, llamar nuestra atención y proporcionarnos materia para reflexionar.” (Heidt, 2004: 64).

Uno de los ejemplos más significativos es Pepe Espaliú, un artista cuya obra parte de su propia tristeza e incomodidad con ese mundo que lo excluía. Su homosexualidad y la incapacidad para poder expandir sus deseos naturales fue lo que propició que, en su trabajo, expusiera la ausencia de un hombre completo y satisfecho. La posibilidad de crear una silenciosa mentira se convirtió en su única verdad. Así, “*Arma blanca I y II*” son obras donde recogería las imágenes andróginas en se mezclan a la vez prácticas sexuales de dolor y placer.

Cuando Espaliú le diagnostican SIDA, la propia enfermedad servirá también de eje motor para su producción artística: “demostrando al mismo tiempo la función terapéutica del arte, la estrecha relación que debe guardar con las necesidades más íntimas sin menoscabo de su riqueza y polivalencia.” (Sentamans y Tejero, 2010: 44).

Miguel Benlloch es un creador que nos invita a reflexionar sobre el género y hace que nos cues-

tionemos la construcción de la identidad sexual. Su obra trata esta problemática desde una perspectiva *queer* y transgénero, y así lo retrata en sus proyecciones. “*Tengo tiempo*” es un ejemplo de una acción en donde el artista se va quitando prendas hasta quedarse desnudo, un “título claramente definitorio para su manera de entender no sólo el hecho performativo sino la construcción/ deconstrucción de las identidades y del individuo contemporáneo como un ser que se desgasta y construye en presente continuo” (Sacchetti, 2010: 164).

Mónica Cabo, licenciada en Bellas Artes en la Facultad de Pontevedra, es una artista que en sus obras rompe con lo normativo en torno al debate del género, con cualquier tipo de orden que este siga o clasificación y desenvuelve en sus obras en base a la cultura de la sexualidad *queer*.

En “*Dorados dedos*” o “*Escenografía complementaria*”, (*genealogías feministas en el arte español 1960-2010*) sin ir más lejos, podemos ver como su obra gira en torno al debate de género e incluso la cuestión de los roles familiares. En ellas a veces también representa experiencias ricas en matices en los que se destaca la masturbación, la prostitución entre mujeres, los dildos, e incluso el travestismo *Drag King*, o los baños y sus categorizaciones simbólicas.

Y enfocando nuestra perspectiva hacia creadores de ámbito internacional, podemos destacar el trabajo de la londinense Sarah Lucas, una de las mujeres referentes en el mundo artístico y cuya obra se caracteriza en provocar al espectador. Es sus proyectos predomina la crítica con toques sátiros y cierta vinculación con lo conceptual y surrealismo. Sin ninguna duda, busca el choque

del espectador y su obra, invitándonos así a formarnos otra perspectiva distinta a través de la reacción y las sensaciones que pueda incitarnos. “*Au natural*” (1994) o “*ChickenKnickers*” (2000) son un ejemplo de obras que nos invitan al público a reflexionar sobre el género y la sexualidad de manera simbólica.

## 7. La Identidad Sexual en el Currículum de Educación Primaria

*¿Cómo podemos abordar el tema de la identidad sexual y cómo introducirla a través del arte en las aulas de Educación Primaria?*

A través de los procesos educativos el alumno/a se forma de manera continua para su vida. El aprendizaje real debe enlazar esas sensaciones, esas emociones y conectarlas con las experiencias de la vida para que los niños puedan desarrollarse de manera activa en el mundo futuro en el que vivirán.

El profesorado debe incorporar la teoría de género y las identidades sexuales en el proyecto educativo de centro. Solo así se podrá incidir en el alumnado a través proyectos artísticos para la transformación del contexto social en el que viven. Crear micro transformaciones en las que el alumno/a sea consciente de la necesidad de ser ciudadanos partícipes y activos para una sociedad divergente.

Cuando disfrutan de una obra artística, se desarrolla en ellos la capacidad de exponer inquietudes que esta obra les transmite, y compartirlo o disfrutarlo con el resto de compañeros, aumenta su capacidad de interpretación, crítica y posicio-

namiento empático. De ahí la importancia de desarrollar proyectos arriesgados, porque “lo que un niño aprende se debe en parte a lo que tiene la posibilidad de experimentar” (Eisner, 1995: 64).

Sin embargo, el currículum oficial no ahonda en la realidad de la identidad sexual. Lo menciona de manera muy abierta y superficial. Por ejemplo, el Decreto de la comunidad autónoma de Galicia (España) tan solo hace referencia a este término en uno de sus objetivos generales de la etapa: “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas y de discriminación por cuestiones de diversidad afectivo-sexual” (Decreto 105/2014, 4 de septiembre).

Por otra parte, si buscamos en este mismo decreto la palabra “diversidad”, solo se hace referencia a la diversidad académica, lingüística y cultural, pero no profundiza en la conciencia de las diferentes realidades, la diversidad u orientaciones sexuales. Solo en el apartado de elementos transversales encontramos la cita: “Se evitarán los comportamientos, estereotipos y contenidos sexistas, así como aquellos que supongan discriminación por razón de la orientación sexual o de la identidad de género, favoreciendo la visibilidad de la realidad homosexual, bisexual, transexual, transgénero e intersexual.” (Decreto 105/2014, 4 de septiembre). Por tanto, a no ser que en una escuela se encuentre algún niño o niña transexual o transgénero, no se tomaría ninguna medida por la inclusión o el respeto a este tipo de realidades.

No obstante, la base curricular necesita de personas capacitadas para desenvolver proyec-

tos en los que sí se reflejen y a la vez necesitan recibir contenidos para que conozcan los objetivos a seguir y así poder desarrollar estos temas. Es papel del profesorado enseñar al alumnado que tiene un rol importante en el cambio social, porque solo si el estudiante pasa por un estado de sensibilidad corporal, si conectan con la comunidad en la que viven, estarán desempeñando un papel activo y transformador de su realidad.

Trabajar mediante la diferencia de opiniones a través del arte contemporáneo, es mostrar la pluralidad de posturas, sin vanagloriar ni demonizar ningún posicionamiento, haciendo posible la experimentación de procesos y proporciona un pensamiento crítico, divergente y creativo. Esta es a hoja de ruta para una Educación Artística sensible, cuya reflexión pretende que el alumnado valore, acepte y respete a los demás. Es decir, el arte les enseña a formarse como personas gracias a su propia madurez personal y la del resto. Como bien dice Ainscow (1995: 76) “lo que necesitamos no son propuestas y adaptaciones “especiales” sino una enseñanza y aprendizaje global y eficiente para todos los alumnos y alumnas.” Conectar la realidad social con el arte contemporáneo de manera natural ayuda a la propia comprensión y pone en contacto las interpretaciones de sensibilidad corporal con el resto de la clase, desencadenando así la creación artística colectiva.

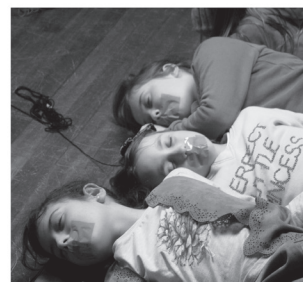
## 8. Ver lo Invisible: Un Proyecto de Investigación Educativa basada en las Artes

Necesitamos acciones artísticas dentro del aula que busquen implicar la visión de las iden-

tidades sexuales en nuestro alumnado. Ya no basta con abordar el tema desde la protección y la prevención en materia de enfermedades de transmisión sexual, que también. Necesitamos ayudarles a construir y deconstruir su identidad, a buscar su sexualidad y a darles a conocer otras, a aprender a comunicar sus miedos y afectos. A no ponerles nombre, pero sí dar cabida a otras opciones dentro de ese marco de género que tan esquematizado nos muestra la sociedad en la que convivimos. De eso se trata educar en la diversidad a través del arte.

La intención de este proyecto que conecta con el arte contemporáneo, ha versado sobre aquellos aspectos del género como construcción social y de las identidades sexuales en 4.º curso de primaria (10 años). Para ello utilizamos diferentes micro-acciones performativas basadas en artistas contemporáneos (Mesías-Lema, 2018).

### 8.1. Primera Acción: Identidades Escondidas



Comenzamos con el propósito de dar a conocer al alumnado las diversas orientaciones e identidades sexuales para introducir el concepto de diversidad. Para ello, a través de los referentes artísticos contemporáneos, se generaron una serie de acciones para trabajar los diferentes conceptos.

Trazamos un camino de hilos que tenían que recorrer y, al final de esa travesía, se encontraron con una escenografía en donde había un montón de caramelos que saborearon, compartieron y guardaron con gran ilusión (cit. en Mesías-Lema, 2015). Inconscientemente, los habíamos introducido, en dos obras contemporáneas: las instalaciones de Chiharu Shiota y la escultura minimalista de Félix González-Torres. A continuación, se sentaron en unas colchonetas que momentos antes repartimos por el escenario. Con esta acción perseguíamos dos objetivos fundamentales, una introducción al arte contemporáneo a través de Chiharu Shiota y un primer acercamiento a las diversidades sexuales con la obra de Félix González-Torres. La obra de 79 kilos de caramelos fue el primer acercamiento a un artista gay de la investigación, y con quien expusieron sus reflexiones sobre el poco conocimiento que se les daba a personas homosexuales en la escuela.

Cerraron los ojos y se les tapó la boca con cinta americana. Mientras lo hacíamos, debían pensar en un secreto que les gustaría contar a sus compañeros. Una vez que todos estuvieron “mudos”, les pedimos que abrieran los ojos e intentaran comunicarse con sus amigos y amigas. De esta manera, el alumnado llegó a descubrir la sensación de imposibilidad de hablar, de expresar algo importante, viviendo en carne propia esa im-

potencia que las personas que guardan silencio para esconder su orientación sexual.

## 8.2. Segunda Acción: Identidades Visibles



La segunda de las acciones consistió en conocer las diversas orientaciones sexuales y exponer de manera verbal las sensaciones que nos han transmitido las obras artísticas como la acción “carrying”, “tres jaulas” de Pepe Espaliú y los graffiti de Keith Haring.

En esta ocasión, se encontraron con unas vendas y distintas prendas de ropa esparcidas por el espacio. Entre todos escogieron a dos personas para excluirlas del grupo. Los demás se agarraron haciendo un círculo, y tuvieron que cerrarlo al máximo. No obstante, nadie les había dicho que debían impedir dejar entrar a sus compañeros/as en el círculo. Con esta acción el alumnado estaba trabajando el rechazo, así como la presión social que hace que hagamos cosas cuando lo hacen



la mayoría, y que nos introdujo en un posterior debate.

Luego fue el turno de trabajar con las vendas. ¿Para qué sirven? Todos estuvieron de acuerdo que la respuesta era para tapar, para curar una herida. Pero entonces la siguiente pregunta fue: ¿y qué sucedería si a esa herida no la pudiéramos proteger? Se les pidió que se taparan con las vendas en aquellas partes de su cuerpo en las que alguna vez una persona les hizo sentir un intenso dolor, y también, tras el rechazo del ejercicio anterior, donde se habían sentido lastimados.

Estábamos consiguiendo una representación metafórica y simbólica del mismo modo que Pepe Espaliú utilizaba caparazones de tortuga para simbolizar el refugio y la protección. Recordemos que con este artista se comenzó a introducir en las visualizaciones de sus acciones la despreocupación de la sociedad ante el tema del SIDA. Con las obras de Keith Haring surgió un debate muy interesante con el alumnado. Debían etiquetar con un nombre a las personas que salían en las obras de Haring. Curiosamente, el alumnado etiquetó a todos con nombres de chicos, porque los reconocía como tal por el mero hecho de no tener pelo largo. Esto produjo una reflexión de por qué etiquetamos unos perfiles en un determinado sexo-género, tan solo por su apariencia, de lo más cercano a la norma imperante en lo que entendemos por mujer y hombre.

Este trabajo, tenía por tanto la finalidad de que el alumnado conociera la lucha activista, el perseguir un objetivo para lograr sus derechos. Con esta acción, el alumnado, conoce colectivos de artistas que luchan por los derechos para el reconocimiento del colectivo LGTBI.

### 8.3. Tercera Acción: Segunda Piel



Esta tercera acción se desarrolla dentro del aula. Los objetivos que nos marcamos fueron los de conocer la multiplicidad de géneros, así como la realidad de la persona transexual y del mundo Drag, mientras mostramos a los niños el conocimiento de las realidades invisibles a través de la sensación de una mirada ajena como se puede ver en la obra de Zackary Drucker.

Primero se hizo un trabajo de observación al compañero, de tan solo treinta segundos, en el que se tenían que mirarse fijamente, frente a frente, sin hablar. Así, estaban siendo de nuevo protagonistas de una performance de la artista Marina Abramovic que utiliza en sus obras la expresión del dolor a través del cuerpo (Mesías-Lema, 2018). Les fuimos invitando a responder a ciertas preguntas que versaban sobre la intimidación de la acción: ¿por qué no nos gusta que nos miren durante tanto tiempo? ¿Cómo nos sentimos?



Tras esa reflexión y, recurriendo a liderfix, un material usado para personas con quemaduras de alto grado, había sido colocado disperso por el aula. El alumnado se vistió y cubrió el cuerpo con telas elásticas, como si fuera una representación de una segunda piel. Buscábamos una representación de varias realidades que provocaran la reflexión. Hubo algunos alumnos que no querían sacarse la tela pero otros, en cambio, intentaron deshacerse de ella de un modo titánico. Algunos lo lograron moviéndose poco a poco, como si estuvieran sufriendo a la vez una transformación propia de cualquier animal que mudara su propia piel.

Este juego artístico nos sirvió para poder acercarlos a la realidad de las personas *trans*, y de esta manera, ir introduciendo en la acción performativa un visionado de fotos y vídeos sobre artistas que habían tratado este tema en sus proyectos (Zackary Drucke, por ejemplo). Las personas ajenas que visualizan la obra de Zackary Drucker sentían la curiosidad de conocer qué se escondía bajo esa malla. Los alumnos/as cuando se pusieron la suya, tuvieron la oportunidad de quitarla o no, de sentirse libres o bien quedarse con ella si así lo decidían. El objetivo de esta acción fue reflexionar sobre el derecho que tienen las personas *trans* a ser libres de elegir someterse a un cambio de sexo. Se habló sobre las problemáticas vinculadas al cambio de sexo de las personas *trans*, así como de las realidades DragQueen y DragKing. En ambos casos su liberación precisa de la expresión libre de sus cuerpos. Poco a poco, estábamos rompiendo etiquetas a través de la vivencia de procesos performativos.

#### 8.4. Cuarta Acción: Sensibilidad Corporal



Este ejercicio tiene como referente principal a la artista Lygia Clark y su obra “Baba antropofágica”. En esta parte del proyecto buscábamos que los alumnos y alumnas percibieran distintas sensaciones corporales mediante diferentes objetos a su disposición. Se quería intensificar sensaciones con las que reconocer el propio cuerpo, pensar en la propia identidad.

Para ello, los chicos tenían que pasar por cinco estaciones en las que cada una había diversos materiales. En la primera había una maraña de hilos. Los hilos, como símbolo de un camino, el recorrido hacia el conocimiento de nuestra propia identidad. Los caminos se cruzan, por los caminos nos perdemos, pero al final a través de una sensibilidad corporal se empieza a tener conciencia de la identidad.

El plástico de burbujas simbolizaba la protección. Jugaron con él para recibir sensaciones pero

en esta ocasión, ponerlos en contacto con el resto de compañeros, a quienes algunos/as decían no sentir dicha protección. Con este material se envuelven, se enrollan, se protegen. En el caso de las lentejas, cada uno de ellos/as va a recibir una sensación corporal que se corresponde con diversas formas de sentir.

Posteriormente a dicha sensación, llega la estación del film de plástico, por aquellos/as que han sido rechazados socialmente, los alumnos/as han sentido la asfixia, la imposibilidad de querer levantarse y no poder.

Finalmente, las vendas tienen el papel transformador social, son ellos/as quienes tienen el papel de destapar la boca y empezar a visibilizar las diversas realidades.

Toda esta acción fue fundamental en el proyecto. Aportó al alumnado diversas sensaciones corporales para posteriormente reflexionar acerca del rol transformador de su sociedad. Estaban sintiendo desde su propia piel diversas problemáticas para ser conscientes de cómo derruirlas desde su acción social. Comenzábamos en este punto la acción artística transformadora.

### 8.5. Quinta Acción: Identidad

Por el espacio dispusimos espejos a distintos niveles y con diferentes perspectivas. En cada uno de ellos se mostraban versiones completamente distintas de la visión de nuestro cuerpo. A la vez, se colgaron telas de aluminio y se dispusieron cubos de agua por toda la sala. Es decir, dotamos el espacio de materiales en los que el alumnado se pudiera ver reflejado.

El objetivo de esta actividad fue la de expresar

afectos gracias a la reacción del reconocimiento de la propia identidad de su cuerpo, como diría Spinoza “afectos que nos afectan”. El alumnado iba circulando por este pasillo mirándose, buscando su propia identidad a través de los materiales. De esta manera se generaba una confusión de su reflejo. Otras, se reconocían, pero jugaban a cambiar su apariencia (identidad-movible). Además, en cada una de las secciones tenían que apuntar en un cuaderno las sensaciones que les transmitían su reflejo.



Después se dio paso a la presentación de los artistas como Esther Ferrer, Julia Galán y Roni Horn con los que trabajábamos la identidad personal y donde los protagonistas de arte eran ellos/as. Se subrayó la idea metafórica de que cada uno de nosotros y nosotras somos protagonistas nuestra vida y que debemos dejar, por tanto, que nuestra identidad pueda avanzar y construirse libremente. De esta forma, las obras de los artistas les hicieron ver esa lucha constante por conocer la identidad, por conocer la relación de

nuestro yo con los demás, y que de nada vale ocultar nuestra verdadera identidad, sacarnos la máscara.

Pasar de los autorretratos a la metamorfosis presenta, por tanto, la finalidad de conseguir generar un estado caótico en lo personal de cada uno de los alumnos y alumnas. Pudimos demostrar así que la identidad personal cambia, así como también puede hacerlo la identidad sexual. Nos interesaba jugar con la idea de que el aspecto físico no siempre se corresponde con cómo nos sentimos cada uno de nosotros, reconocer nuestros paisajes interiores más allá de nuestra apariencia.

Gracias a la obra de Miguel Benlloch, artista que construye y deconstruye identidades, buscamos la reflexión en el alumnado. Con los cubos habíamos tomado como referente a RoniHorn, quién nos hace pensar hasta qué punto lo que vemos reflejado en el agua se corresponde con nuestra propia identidad, quienes somos realmente y por tanto, quienes aparentamos ser.

Con Bruce Nauman nos despojamos de todo, de cualquier objeto para trabajar únicamente con nuestro cuerpo, y mostrar así nuestra propia identidad. El cierre final, fue llegar a la conclusión de que la identidad personal debe ignorar la opinión que el resto de las personas tienen sobre nosotros mismos.

### 8.6. Sexta Acción: ¡Empezamos Nuestra Instalación!

Todas las micro acciones performativas estaban encaminadas hacia la construcción de la instalación final. El reto marcado para esta parte

final del proyecto fue la de interpretar a través del cuerpo una conexión de todas las acciones vividas.



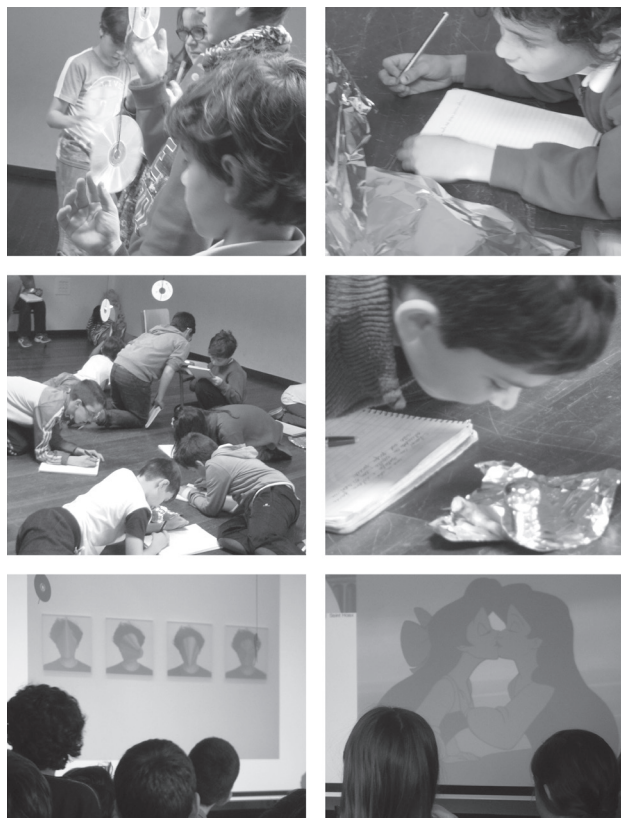
Partiendo de la performance “Rede de elásticos” de Lygia Clark el alumnado creó una acción totalmente nueva. El arte sería la herramienta para dar a conocer la realidad de problemas que existen y sus cuerpos los que facilitarían la solución a todo lo que ha sido trabajado en las acciones anteriores. De esta forma teníamos una multiplicidad de interpretaciones corporales que posteriormente se representarían con la intención de dar una solución al problema del tema planteado.

Esta combinación de formas corporales dotará al alumnado de una multiplicidad de pensamientos y cada uno/a expondrá su opinión sobre la expresión del cuerpo de la persona que salió al escenario. Además, se conseguiría dotar a la acción de una mezcla de reacciones, ideas, y reflexiones de cara a la acción final en la que se llegaría a debatir una transformación social. Dicha trans-

formación surge de un estado caótico en donde la diversidad de opiniones pretendería llegar a un mismo fin, pero la forma y manera será completamente diferente. No obstante, este caos, esta explosión de pensamientos buscan un mismo fin, y será realmente este propósito el que le dote de sentido a la acción y busque finalmente el cambio.

Una vez finalizada la instalación final realizamos una asamblea. El alumnado se organizó y decidió qué tema querían tratar, cómo y qué material necesitaban, colaborando unos con otros y debatiendo juntos lo que querían representar con sus cuerpos.

### 8.7. Séptima Acción: ¡Visibilizar el Proyecto a los Otros!



Esta acción final se visibilizó el proyecto al resto de compañeros de la clase, a través del visionado de imágenes, vídeos, sensaciones, conocimiento de la identidad y la sensibilidad recibida en cada una de las acciones.

Los grupos expusieron en pequeñas representaciones en las que fueron protagonistas de un trabajo realizado por ellas/os, y en la que mostraron un modo de trabajar la realidad de la Identidad Sexual en las aulas.

Así, vimos la deconstrucción total de estereotipos, la expresión de emociones y la representación de realidades que son invisibles. Creamos una “*realidad más real*” y visibilizamos situaciones a través de la performance, logrando que los alumnos y alumnas rompieran con algunas de las barreras sociales.

## 9. Conclusiones: Hacia una Pedagogía Artivista para una Educación Artística Sensible

La pedagogía artivista en Educación Artística es una práctica actual desarrollada en diferentes ambientes educativos, no exclusivamente académicos o reglados, cuyos procesos de enseñanza–aprendizaje se basan en el activismo artístico y en la estética relacional presente en la cultura contemporánea.

Desarrollar una pedagogía artivista es primordial si queremos transgredir y formar a personas sensibles, proactivas de los derechos humanos que critiquen, reflexionen y trabajen de forma cooperativa para una sociedad democrática. Esta metodología artivista implica una comprensión crítica del mundo con una intención clara de



transformación de la realidad social, para que todos tengan el poder y, por ende, la libertad. Como apuntaba Cortés (2004: 72), “el transgredir los géneros significa que el individuo no se siente cómodo dentro del comportamiento de hombre o mujer asignado o, al menos que su actitud no es totalmente congruente con los roles y las expectativas que la sociedad mantiene”.

Visualizar la identidad sexual en las aulas de Educación Primaria, deconstruyendo estereotipos, provoca que el alumnado viva en una sociedad sin necesidad de etiquetas que logre ese cambio social. Desarrollar una pedagogía activista tiene el reto de formar a personas luchadoras, comprometidas y partícipes de la realidad, que transgreden los límites para ir más allá de lo que quieren que miremos, buscando siempre una necesidad de mejora.

*Ver lo invisible*, permitió al alumnado conocer la realidad *queer*, dando la oportunidad de escoger entre querer seguir debajo de un caparazón o, por el contrario, vivir sin instrucciones impuestas. Reconocernos en un espejo e identificar nuestra identidad sexual, atribuir nuestra forma de ser con lo que vemos, ayudará a estos chicos a decidir cómo quieren vivir. Como apunta el profesor Ricard Huerta (2016: 88):

Ocultar los sentimientos supone un quebranto emocional que arrasa con nuestras ansias de ser felices y de transmitir nuestra satisfacción. Empeñarse en seguir las pautas que nos imponen ciertas instancias de poder, ocultando los propios deseos, significa arremeter contra nosotros mismos. Hay que luchar con valentía frente a estas injusticias, y para ello el consejo del profesorado puede ser providencial. El alumnado está muy pendiente de lo que dice (y de lo que no dice) el profesorado. Hablar en clase abierta y honestamente de la realidad LGTB constituye

un sano y provechoso ejercicio de naturalidad. Para quienes estén viviendo de forma sana y clara su realidad diversa, constituirá una muestra de atención hacia sus opciones personales. Para quien se sienta muy bien con su condición heteronormativa, supondrá un buen momento en el cual incorporar nuevos conocimientos. Y para quienes estén padeciendo *lggbfobia* de cualquier tipo, esto significará una posibilidad de replantearse sus dudas y temores, lo cual repercutirá positivamente, tanto si deciden aceptarse en su condición diversa como si optan por exigir que se les acepte tal y como son.

Conectar la escuela, con las realidades y con la pluralidad social es enseñar en las múltiples posibilidades presentes en la vida de nuestros estudiantes. Cortar los hilos de esas marionetas, que aprisionan, que nos impiden ser. Desenvolvemos como personas, seguir nuestros pensamientos, sensibilidades, ideas y afectos, es desencajar las piezas de un puzzle que nos fue impuesto culturalmente. Educar artísticamente en la sensibilidad enseña a las personas a no tener miedo, a reconocerse en su propia manera de ser, sin estereotipos ni etiquetas y, en definitiva, a que los docentes incorporem en nuestro discurso un modo de educar acorde con las realidades de cada uno de nuestros estudiantes.

## Bibliografía

- Ainscow, N. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Bourriad, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cortés, J. (2004). "Acerca de la construcción social del sexo y el género" en David Pérez (coord.). *La certeza vulnerable. Cuerpo y fotografía en el siglo XXI*. Madrid: Gustavo Gili.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cortés, J. (2010). "Identidades Sociales y Experiencia Artística: a Propósito de la Obra de P. Espaliu, R. Gober y D. Wojnawoicz" en Tatiana Sentamans y Daniel Tejero (eds.). *Cuerpos/Sexualidades Heréticas y Prácticas Artísticas. Antecedentes en el Estado Español. De la teoría a la práctica y viceversa*. Valencia: Generalitat Valenciana. FIDEX.
- Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, DOG, n.º 171 (2014/9/9, p. 37414).
- Eisner, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Heidt, Erhard U. (2004). "El cuerpo y cultura: la construcción social del cuerpo humano" en David Pérez (coord.). *La certeza vulnerable. Cuerpo y fotografía en el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Huerta, R. (2016). *Transeducar: Arte, Docencia y Derechos LGTB*. Madrid. Egales.
- Maeso, A. (2014). "Para saber más" en *Cuadernos de Pedagogía*, 449, pp. 71-75
- Martínez, J., (2010). "Lo siento mi amor" en Tatiana Sentamans y Daniel Tejero (eds.). *Cuerpos/Sexualidades Heréticas y Prácticas Artísticas. Antecedentes en el Estado Español. De la teoría a la práctica y viceversa*. Valencia: Generalitat Valenciana. FIDEX.
- Mesías-Lema, JM (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó.
- Mesías-Lema, JM (2018b). "Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint" en *Comunicar*, 26 (57), 19-28, <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>.
- Mesías-Lema, J.M. (2018). "Micro-acciones performativas para una Educación Artística sensible en la formación del profesorado" en *Revista GEARTE*, vol. 5, n.º 1, pp. 158-185.
- Mesías-Lema, J.M. (2017). "Art Teacher training: a photo essay" en *International Journal of Education through Art*, 13 (3), pp. 395-404.
- Mesías-Lema, J.M. (2015). "Coge un caramelo y formaré parte de ti: cartografía sensible para la educación de las artes en la contemporaneidad" en Gorete, M. Y Martins, M (eds.): *A educação das artes na contemporaneidade*. Brasil: Editorial Universidade Federal do Espírito Santo.
- Mesías-Lema, J.M. (2012). *Fotografía y Educación de las Artes Visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. Granada: EUG-Editorial Universidad de Granada.
- Missé, M. (2013). *Transexualidades otras miradas posibles*. Madrid: Egales.
- Monferrer, J. y Calvo, K. (2001). "El franquismo encarceló a un millar de 'gays' por su 'peligrosidad social'" en *El Mundo*, 30/09/2001, p. 31.
- Moya, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? Realiza su trabajo*. Archidona: Aljibe
- Parral, V. (2014). *Quiero ser Queer-ARTECNO-CREATIV@. Cuadernos de pedagogía*, 449.
- Pérez, D. (2004). "Entre la anomalía y el síntoma: tanteos en un frágil recorrido" en David Pérez (coord.). *La certeza vulnerable. Cuerpo y fotografía en el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Preciado, B. (2012). "Queer: Historia de una palabra" en *Parole de queer*, <http://paroledequeer.blogspot.com.es/2012/04/queer-historia-de-una-palabra-por.html>.
- Santamaría, L. (2010). "Mirando atrás sin ira" en Sentamans, Tatiana y Tejero, Daniel (eds.). *Cuerpos/Sexualidades Heréticas y Prácticas Artísticas. Antecedentes en el Estado Español. De la teoría a la práctica y viceversa*. Generalitat Valenciana. FIDEX.
- Sentamans, T. (2010): *Cuerpos/Sexualidades Heréticas y Prácticas Artísticas. Antecedentes en el Estado Español. De la teoría a la práctica y viceversa*. Valencia: Generalitat Valenciana. FIDEX.
- Storey, J. (2002). *Teoría cultural cultura popular*. Barcelona: Octaedro EUB.



- Talbur, S. y Steinberg, S. (2005): *Pensando "queer": sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Trujillo, G. (2005). "Desde los márgenes. Prácticas y representaciones de los grupos queer en el Estado español" en Grupo de trabajo Queer (ed.). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*. Madrid: Traficantes de sueño.
- Vicente, J. (2004). "Pujanzas (y miserias) de un nombre: sobre la teoría queer y su plasmación en el activismo y el arte contemporáneo" en David Pérez (coord.). *La certeza vulnerable. Cuerpo y fotografía en el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Vila, F. (2010). "Caminando sobre la cuerda floja: notas sobre políticas queer en el estado español" en Tatiana Sentamans y Daniel Tejero (eds.). *Cuerpos/ Sexualidades Heréticas y Prácticas Artísticas. Antecedentes en el Estado Español. De la teoría a la práctica y viceversa*. Valencia: Generalitat Valenciana. FIDEX.
- Villar, A. (2013). *Los deseos olvidados*. Euskadi: Nahia