

PERSPECTIVAS SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA PERFORMANCE EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR SECUNDARIA EN LATINOAMÉRICA.

PERSPECTIVES ON THE INCLUSION OF PERFORMANCE IN SECONDARY SCHOOL ARTISTIC EDUCATION IN LATIN AMERICA.

Por: Rodrigo Arenas Carter¹

Recibido: 15 de junio de 2019 – Aprobado: 11 de octubre 2019

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto reflexionar en torno a la mayor inserción de la performance como contenido en el currículum básico de la Educación Artística Escolar a nivel secundario en Latinoamérica. Para ello, primeramente se recopilan las razones que justificarían esta proposición. A continuación se realiza un diagnóstico de la situación en base a los currículos mínimos elaborados a nivel estatal. El siguiente paso es trazar recomendaciones y sugerencias básicas para incorporar de manera práctica este contenido en la educación secundaria, atendiendo tanto a sus peculiaridades, como a su contexto.

Palabras clave: educación artística escolar, educación secundaria, estudios de performance, Latinoamérica, performance.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to reflect about the possibility of a greater insertion of performance art as a content into the basic curriculum of Arts Education at secondary level in Latin America. In order to do that, the first step is to gather the reasons that justify this proposition. Next, a diagnosis of the situation is made based on the minimum curricula developed at regional level. Finally, recommendations and basic suggestions to incorporate this content into secondary education are given, taking into account its peculiarities and context.

Keywords: performance art, secondary education, art education, Latin America, Performance Studies.

¹ M.A. en Literatura con Mención en Literatura Inglesa y Norteamericana, UPLA. Licenciado en Educación. Artista visual e investigador asociado a Translab (Chile). Autor de “La Vital Precariedad: Poesía y Performance en América Latina y Chile” (EAE, 2018). ORCID: 0000-0001-5935-993X.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Artística a nivel escolar ha adquirido una gran relevancia en Latinoamérica² durante los últimos años. Sin embargo dicha relevancia es variable, no solo respecto a cada uno de los territorios nacionales, sino también acerca de los contenidos privilegiados en los diseños curriculares que, en términos históricos, han girado en torno a la pintura, el dibujo, la danza, el teatro, la música y, en menor grado, a la escultura y el videoarte. Por ende, algunas manifestaciones artísticas han quedado relegadas dentro del espectro curricular, como son las artes digitales o la instalación. Al respecto, una de las más postergadas es la performance, también conocida bajo la nomenclatura de *arte de acción*³, o *artes vivas*, entre otras.

Sin embargo, antes de continuar será necesario llevar a cabo una clarificación conceptual. Entenderemos performance como un formato de arte visual (no escénico) en el cuál el cuerpo (humano o animal) es el principal medio y vehículo expresivo, y no como una práctica social que transmite conocimiento, lo que corresponde a la segunda acepción del término, o sea, lo performático (Arenas, 2018: 8). Por lo tanto, el foco del presente texto estará en la performance como contenido y no como estrategia o herramienta pedagógica. Tampoco se referirá al análisis de lo performático en la actividad docente, ni a la enseñanza a nivel escolar de los Estudios de Performance (*Performance Studies*), y en ningún caso hacia las condiciones para la formación de performers profesionales, asuntos que ameritan otras consideraciones. Además, dados los requerimientos cognitivos que demanda la performance, y ya que “*los últimos años de la secundaria y el bachillerato, cuando los alumnos han adquirido ya una cierta madurez, pueden ser el momento más adecuado para iniciarse en este lenguaje expresivo*” Gómez Arcos, (2005: 120), es que nos limitaremos a trabajar en torno a su enseñanza dentro de la educación escolar a nivel secundario.

2. ¿Por qué la performance?

Ahora bien, ¿que motivos pueden justificar la integración de la performance como contenido o unidad didáctica a la Educación Artística? Primero, porque la enseñanza de las artes debe ser integral en términos de abarcar la mayor cantidad de formatos y posibilidades creativas. En este sentido, considero que morfologías como la instalación, el videoarte, el *netart*, los nuevos medios y la performance deben ser incorporadas en los contenidos para lograr como objetivo mínimo que el alumno, independientemente de sus contextos, egrese de la educación secundaria con una noción básica respecto de dichos formatos de arte visual. Este es un desafío bastante complejo, pues:

Para comprender el arte de hoy, es necesario disponer de unos códigos, de un bagaje cultural del que carece la inmensa mayoría de los potenciales espectadores. Esto es así, entre otras

² En este ensayo entenderemos Latinoamérica en sus sentido tradicional como unidad geográfica, y no como la contempla parte de los estudios culturales.

³ Sin embargo, esta nomenclatura puede ser confusa, ya que puede incluir también al arte relacional, el cuál no necesariamente es performático.

cosas, por el alejamiento existente entre el arte de hoy y nuestro sistema educativo (Gómez Arcos, 2005: 119).

Por ende, las herramientas que se le entregan al alumno podrían ayudarle en el futuro a enfrentarse con mayor información a una pieza de performance, encuentro que puede darse de manera casual o inesperada. A la vez, empezar a trabajar en dicho alejamiento permite a la larga un diálogo más rico entre artistas, arte y comunidad. En este sentido, es importante que la Educación Artística cumpla un rol de mediación, *“con el objetivo de crear un puente para recuperar el vacío cultural entre la vanguardia y el público ya que estas nuevas formas de arte sobrepasaban el alcance del público”* (Efland citado en Bajardi, 2015: 45).

Segundo, es necesario considerar que la Educación Artística:

se basa solamente en la creación o producción artística sino que debe enseñar la crítica artística, es decir el análisis e interpretación de la información visual, además de la historia, como conocimientos de las diferentes manifestaciones y contextos históricos, y la estética como capacidad para disfrutar del arte entendiendo las bases de su pensamiento (Bajardi, 2015: 45).

O sea, la Educación Artística en general es una fuente de elementos críticos que ayudan a potenciar un intercambio más robusto entre individuo y entorno.

Tercero, la performance puede aportar de manera efectiva en los siguientes aspectos:

- desarrollar la expresión corporal, las habilidades comunicacionales y motoras, y la creatividad, desde un punto de vista diferente al de otras áreas del conocimiento (como la educación deportiva, o las artes escénicas más difundidas como el teatro o la danza);
- estimular el pensamiento crítico, en particular respecto a la estética, desde un punto de vista diferente al de otras áreas del quehacer artístico;
- entregar otras posibilidades de creación al alumno dentro del campo de las artes visuales, ampliando su experiencia estética y creativa;
- facilitar el autoconocimiento (Azcona, 2013: 48);
- activar las capacidades de percepción y autopercepción;
- permitir una conexión entre creatividad y cotidianeidad, pues *“propone estímulos sencillos y directos, dirigidos hacia la elaboración de acciones cotidianas como experiencias estéticas”* (Sheridan citado en Álvarez y Bajardi, 2012: 2-3);

- conectar al alumno con el concepto de patrimonio cultural inmaterial;
- la performance como formato de creación es una buena forma de acercar al alumno hacia su segunda acepción, o sea como una forma de transmisión del conocimiento y como un lente metodológico (Taylor, 2015: 34-35), y
- “finalmente el arte de acción como práctica educativa es específicamente eficaz con estudiantes con escasa motivación y que sufren riesgo de marginación de las actividades didácticas” (Álvarez y Bajardi, 2012: 2).

Todo lo anterior, sin olvidar que la enseñanza de la performance puede conectarse con objetivos transversales dentro de los niveles educativos de interés.

Además, el presente ensayo se inscribe dentro de lo que podríamos denominar el llamado *giro corporal*, esto es, una creciente relevancia del cuerpo como elemento reflexivo incorporado a diversas áreas del conocimiento y al quehacer cotidiano de nuestras sociedades, y también dentro del giro pedagógico de las artes, cosa bastante relevante ya que “la dimensión pedagógica de las prácticas estéticas actuales interfiere sobre nuestra percepción, sobre nuestro cuerpo y nuestras formas de entender lo que nos pasa” (Farina, 2006: 10), asunto que, a la vez, se conecta con el desarrollo y bienestar integral de las personas y de sus comunidades.

3. Situación actual de la enseñanza de la performance a nivel escolar secundario en Latinoamérica.

La educación en performance en nuestro contexto de interés tiene sus peculiaridades. En el tradicionalmente considerado *primer mundo*, la enseñanza de la performance todavía es un invitado extraño al currículum (Blasco e Insúa, 2013: 24). Muchas veces dichas prácticas artísticas encuentran un espacio en los programas de estudios teatrales, pero a la vez aparecen subordinadas a ese campo del conocimiento. Distinto es el caso de los Estudios de Performance, pues en dicho contexto estos no paran de crecer y desarrollarse en diversos puntos del planeta.

La ausencia de la performance en la educación universitaria de pregrado en Latinoamérica es aún más marcada. Tenemos algunos programas educativos universitarios en artes y teatro que tocan el tema, pero son escasos y siempre trabajan el tema ligado a las artes teatrales. Y en el caso de los programas de bellas artes o de licenciaturas en arte, soñar con una especialización en performance es aún una utopía lejana. Yendo a nuestro contexto específico de interés, en el caso de algunos colegios de élite la performance es un tema que se trata en el aula, pero de esta manera la educación en performance se transforma en un privilegio de pocos. Por otra parte, la inclusión de la performance como contenido depende muchas veces del profesor en aula o de los planificadores a nivel técnico-pedagógico, en especial en los países en los que estos gozan de gran autonomía a la hora de determinar los diseños curriculares. Por lo tanto, no podemos desconocer el grado de

influencia que tienen en este diagnóstico tanto la formación de los educadores y directivos, así como su motivación. Por otra parte, *“un sistema en el que las horas dedicadas a la enseñanza del arte son prácticamente testimoniales difícilmente puede ofrecer a los educandos, en el mejor de los casos, apenas unas pinceladas sobre el arte actual”* (Gómez Arcos, 2005: 119). Es más, *“aunque la inclusión de contenidos propios del Arte de Acción se encuentra plenamente justificada dentro del currículum, muy rara y excepcionalmente se desarrollan”* (Gómez Arcos, 2005: 120). Sin embargo, muchos de estos aspectos superan las pretensiones del presente ensayo.

Ahora bien, como parte central de esta reflexión hemos revisado los programas curriculares nacionales básicos de Educación Artística de una gran parte de los países de Latinoamérica que se encuentran disponibles en Internet⁴. Lo que buscamos fue simplemente a la performance nombrada como contenido. El diagnóstico es el siguiente:

- Bolivia, Colombia, Venezuela, Panamá, Nicaragua, Honduras y Guatemala: ni siquiera se nombra⁵;
- Argentina (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires), Chile, Brasil, Uruguay, Ecuador: solo la nombran como contenido o posible contenido;
- Paraguay, Perú, Costa Rica: se nombra como contenido de manera más destacada que en los casos anteriores, y
- México: aparece como aprendizaje clave en los tres niveles de secundaria.

Ante este panorama, se pueden realizar tres observaciones. Primero, la cercanía geográfica de la mayor parte de los países dentro de cada tendencia, lo que revelaría el poder del diálogo transfronterizo en educación. Segundo, la relevancia que se le entrega al contenido en México, que ha sido y es un territorio clave en la evolución y desarrollo de las artes performáticas en nuestro continente (Arenas, 2018: 35). Tercero, en todos los países incluidos en el muestreo se comprueba la premisa de este ensayo respecto a la preponderancia aplastante de la pintura, el dibujo, la danza, la música y el teatro como contenidos curriculares en los programas examinados. Por un lado, se entiende que dichas manifestaciones ocupen esos lugares de privilegio dada la relevancia histórica que han tenido en la cultura a nivel global. Pero, por otro lado, dicha gravitación se relaciona con la situación periférica de la performance misma en el ámbito de las artes visuales de la región, la que a su vez es producto de diversas variables (Arenas, 2018: 26-28), muchas de ellas más relacionadas con factores y agentes de poder que con la ontología de la performance en sí. Por lo tanto, dicha

⁴ Lo que implica que no necesariamente son las versiones más actualizadas, pero es la información disponible y cuya revisión es útil para tener una referencia.

⁵ En la búsqueda por Internet, no se encontró el currículum para El Salvador.

relevancia histórica puede ser engañosa, en especial si abarcamos también la segunda acepción de performance, tema complejo que escapa a las pretensiones del presente ensayo. Además, considerando las potencialidades educativas de la performance como contenido es que creemos que es necesario y posible abrir caminos para su inclusión progresiva y más completa dentro del panorama educacional latinoamericano, sin dejar de considerar las evidentes diferencias culturales que encontramos dentro del mismo.

4. Consideraciones especiales

Basados en mi experiencia, en la de otros, y en la bibliografía consultada, he delineado propuestas básicas para abordar la pedagogía de la performance en el nivel y contexto correspondiente, las que pueden perfectamente recogerse, total o parcialmente, como orientaciones para la educación de la performance en otros escenarios tales como talleres, cursos, pregrado universitario, etc.

Una de las dificultades a la hora de tratar el tema es la escasez de estudios y textos académicos referentes a nuestro contexto de interés. A su vez, esto puede incidir en la ausencia de la performance en los programas curriculares básicos secundarios. Por ende, y apelando a la cercanía cultural, he considerado en nuestra bibliografía estudios de carácter iberoamericano, recogiendo de ellos nociones que pueden resultar útiles, además de considerar las ideas que he compilado a partir de mi experiencia como tallerista en performance trabajando con diferentes grupos etarios.

De todas ellas, uno de las más completos es el de Gómez Arcos. Sin embargo, y antes de empezar a discutirla en profundidad, tenemos que considerar dos aspectos. Primero, dicho estudio trabaja en base a una serie de mitos sobre el arte de la performance que es necesario dejar de lado, como por ejemplo la falta de definición de la misma y el supuesto requisito de *desinhibición* para trabajar la performance. Otras creencias comunes respecto a la performance, y que debemos cuestionar, son:

- la noción que la performance siempre debe involucrar alguna acción escabrosa, radical, *chocante*, o *espectacular*, cosa que no es para nada cierta, pues existen muchísimas piezas que carecen de lo anterior y que funcionan o que incluso son parte del canon latinoamericano, como por ejemplo *Una cosa es una cosa* de María Teresa Hincapié;
- la idea que la performance no es arte, lo que nos puede llevar a la compleja y abierta discusión sobre qué es el arte;
- la confusión conceptual entre performance como formato de artes visuales, y performance como forma de transmisión del conocimiento, y
- la confusión entre performance y teatro, y/o entre artes visuales y artes escénicas o teatrales.

Para ello, recomendamos revisar ensayos que pueden ayudar a despejar dichos mitos, como pueden

ser *La vital precariedad* o *El archivo y el repertorio*. Lamentablemente, y este es un problema que por el momento debemos asumir, no solo el acceso a libros de calidad sigue siendo limitado, sino que también hay cierta dificultad en el arbitraje de estos, lo que tiene como consecuencia que no siempre la calidad de los escritos es la más adecuada para orientar a los docentes. De hecho, muchos textos se centran en la *espiritualidad* o *capacidad de rebeldía* como cualidades intrínsecas de la performance, sin tomar en cuenta que dichos adjetivos pueden ser o no aplicables a cualquier obra artística, e incluso a diversas actividades humanas. Además, hay que considerar que el estudio de la performance es un campo que se encuentra actualmente en construcción, más aún en el ámbito desde y hacia Latinoamérica.

Segundo, el trabajo de Gómez Arcos se desarrolla en un contexto ajeno a la precariedad generalizada en el sistema educacional latinoamericano, característica que no podemos asumir necesariamente como una desventaja, sino como una realidad que por una parte nos puede limitar, pero que por otro lado nos puede ayudar a construir a partir de lo disponible. Es más, podemos considerar a la precariedad como una estética, una estrategia, o un lugar de discurso particular (Radrigán, 2010). Ante ello, enfrentar al alumno a conceptos como el *Arte povera* puede ser bastante útil para trabajar esto.

5. Lineamientos

Nuestra intención es entregar recomendaciones lo suficientemente flexibles como para que puedan ser adaptadas a diferentes contextos y posibilidades, tanto económicas, como de tiempo disponible. En términos metodológicos, y coincidiendo con Gómez Arcos, se propone un enfoque teóricopráctico (2005: 126). Para ello, estructuraremos los lineamientos en torno a tres ejes experienciales de la educación con el arte: apreciación, expresión y contextualización; Rosas, (2014). Previamente, consideramos que es necesario que el educador maneje el nivel de conocimiento e información que los alumnos tienen sobre la performance. En caso contrario, será necesario realizar un diagnóstico, el que puede ser breve pero eficiente, por ejemplo a través de un simple cuestionario o una lluvia de ideas a partir de la observación del registro en vídeo de una pieza. Por otra parte, hay dos aspectos relevantes a considerar. Primero, que las obras que se utilicen en el nivel escolar secundario sean adecuadas para el grupo etario correspondiente, poniendo siempre atención al contexto social y legal que rodea al alumnado. Segundo, y si bien existen obras performáticas universales, el seleccionar piezas que remitan a la realidad local o cercana del alumno puede ayudar a lograr aprendizajes más significativos y, por ende, más efectivos, además a contribuir a los objetivos transversales que se deseen abordar.

Con respecto al primer eje, consideramos que el objetivo principal de educar en performance debería ser que el alumno conozca, reconozca y sea capaz de reflexionar en torno a obras artísticas elaboradas en este formato. Tal como se especificó anteriormente, nuestro objetivo no es el de formar performers, pero sí al menos entregar la información y las herramientas necesarias para que

el alumno pueda reconocer dicho tipo de piezas e incluso realizar una automediación. Por ende, en este eje se inscriben actividades como: conocer la esencia de la teoría del performance como arte visual, apreciar individual y grupalmente obras performáticas, manejar un canon básico de piezas, entre otras. Asimismo, y tal como lo sugiere Gómez Arcos (2005: 126) es muy recomendable efectuar, aunque sea de manera breve, un recorrido histórico por la performance, tanto a nivel mundial, como latinoamericano, lo que además permite ampliar las perspectivas de los alumnos. Tanto mejor si se relaciona esta narrativa con la historia y la evolución del contexto del alumno.

El segundo eje implica explorar y experimentar con la performance de manera activa por parte de los alumnos. Por lo tanto, en este caso el propósito sería el desarrollo adecuado de una pieza de performance, ya sea de manera individual o colectiva, en especial atendiendo a los objetivos transversales. Para ello se sugiere una dinámica de taller, no solo por la naturaleza de dicho objetivo, sino que también porque *“(…) el taller como experiencia práctica supone un momento importante para la recepción y elaboración de conocimientos donde el estudiante tiene un papel activo y puede expresarse directamente a través del medio artístico y finalmente construir su identidad”* (Francucci y Vassalli citado en Álvarez y Bajardi, 2012: 2). Al respecto, en términos metodológicos será necesario motivar al alumno para potenciar su creatividad activamente por medio de ejercicios de estimulación, de exploración y de autoinvestigación corporal y kinésica, entre otros que se consideren adecuados para el grupo de interés. Dos aspectos particulares que se pueden trabajar en este eje son la capacidad de trabajo en equipo, y el uso creativo y responsable de nuevas tecnologías (Gómez Arcos, 2005: 129-131). En este sentido, creemos que no es recomendable limitarse a la morfología primigenia de la performance, esto es, a la performance *en vivo*. Es muy potente que el alumno reconozca y entienda otras formas de este arte, como la vídeo-performance o la foto-performance, más aún considerando que la generación actual está muy interesada en el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales, y dado que por lo general tienen acceso a ellas, aunque sea por medio de un teléfono celular *no-smartphone* pero con cámara, los equipos audiovisuales y computacionales disponibles en los establecimientos educacionales, o un cibercafé. Explorar estas posibilidades puede generar aprendizajes más significativos y dinámicos, y por ende una motivación mayor en el alumnado.

Otro punto esencial en este aspecto es entregar y manejar una ética performática, la que debería incluir el valor de no dañarse ni a uno mismo, ni a los demás. Este es un detalle no menor. La falta de madurez y una errónea interpretación pueden conducir a resultados trágicos. Emblemático es el caso de John Villamil, joven colombiano que murió durante un taller de performance a nivel universitario (Forero Barón, 2011). Esto no lo comentamos con el objetivo de estresar o desalentar al profesorado, sino con la intención de no desatender este importante aspecto.

El tercer eje se refiere básicamente a reflexionar y comprender las razones en el arte, analizando el contexto *“para entender las motivaciones, condiciones y circunstancias donde ocurren u*

ocurrieron los hechos artísticos y culturales” (Rosas, 2014). Esta arista no solo “promueve la argumentación razonada de opiniones” (Rosas, 2014), sino que además fomenta el espíritu crítico, la investigación, y enfrenta al alumno ante la diversidad cultural. Entre las múltiples actividades que se pueden generar para trabajar este eje, encontramos el investigar aspectos como la evolución de la performance a nivel local y continental, el relacionar la performance con otras prácticas artísticas, caracterizar los contextos en los que surgen ciertas obras, averiguar el desarrollo del cuerpo de obra de un artista en particular, interpretar contextualmente una pieza en particular, por nombrar solo algunas. Sobre esto último, y aunque es una actividad recomendable en cualquiera de los ejes, es muy potente que los alumnos puedan interactuar directamente con performers profesionales, ya que:

Varios estudios (Robinson 1999; Sharp y Le Métails 2000; Bamford 2006) recomiendan la participación de artistas profesionales en la educación artística para incrementar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje artísticos, fomentar la creatividad y el desarrollo de la competencia de los docentes, además de proporcionar acceso a una amplia gama de recursos culturales (Bajardi, 2015: 49).

La interacción puede darse desde una charla (virtual o presencial) en la sala de clases, hasta la visita guiada a una exposición o muestra de performance, pasando por otras instancias que permitan a los alumnos concretar dicho intercambio.

6. CONCLUSIONES

Por medio de este ensayo queda en evidencia el nivel general de postergación de la performance en los programas curriculares escolares de secundaria del continente. Los factores son múltiples y merecen un ensayo aparte, pero entre ellos pueden estar la formación del profesorado, la situación de la performance en el universo artístico y cultural, y la falta de investigaciones y de escritura ensayística al respecto. Todo esto deriva en un alto nivel de desconocimiento no solo por parte de los profesionales de la pedagogía, sino que también del público en general, dada la relevancia de la institución escolar en la mediación entre individuo y producto artístico. Por otro lado, no podemos desconocer los potenciales beneficios de ampliar el nivel de inclusión de la performance en la educación secundaria, los que además pueden interactuar con objetivos transversales del sistema escolar. Ante este panorama, hemos intentado trazar ciertas directrices que no solo motiven a discutir el tema, sino que además puedan aportar a iniciar su inclusión efectiva en el aula.

Pareciera ser que la variable formación de los pedagogos en arte juega un papel fundamental. Este es un problema institucional mayor, dado que involucra una reformulación de programas educacionales a nivel de pregrado e incluso una reflexión profunda sobre la performance y lo performático en las instituciones universitarias, la que se torna aún más urgente dado el mencionado giro pedagógico de las artes y el *giro corporal*.

Por otro lado, este es un debate reciente, y por lo tanto quedan muchos puntos pendientes. Por ejemplo, el desarrollo más detallado de propuestas curriculares que permitan alcanzar los objetivos propuestos, o el debate respecto a la cantidad y calidad del tiempo destinada a la Educación Artística. También, la posible aproximación a la enseñanza de la performance a nivel primario o en contextos de vulnerabilidad social. Otros temas relevantes son la calidad de la formación en performance de los maestros y profesores, y la interacción entre instancias informales de mediación, como las visitas guiadas a museos, y la educación formal. Todo esto, sin dejar de lado la necesaria discusión sobre la educación en performance ya no como un formato de arte visual, sino como un medio de transmisión del conocimiento, asunto que se relaciona con la expresión no verbal, con el patrimonio vivo, con el repertorio como acervo de información, e incluso con la particular relación con el cuerpo que manejamos en la cultura latinoamericana. Esta tarea queda pendiente, pero en ella la pedagogía de la performance como creación artística puede transformarse en el puntapié inicial para que, finalmente, los individuos tengan una relación más informada y más rica con sus entornos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Dolores, y Bajardi, Alice, (2012). La performance como experiencia educativa en secundaria. En M. D. Callejón y M. I. Moreno (Eds.), *Arte, Educación y Cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA. Recuperado de: http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-secundaria.pdf

Arenas, Rodrigo. (2018). *La vital precariedad. Poesía y performance en América Latina y Chile*. Berlín: Editorial Académica Española.

Azcona, Abel. (2013). El performance como herramienta terapéutica y pedagógica. *Efímera Revista*, 4 (5), 46-49.

Bajardi, Alice. (2015). *B-learning y arte contemporáneo en educación artística: Construyendo identidades personales y profesionales*. (Tesis para el grado de Doctor en Ciencias de la Educación). Universidad de Granada, Granada.

Beeman, William O., (2002). Performance Theory in an Anthropology Program. En N. Stucky y C. Wimmer (Eds.), *Teaching performance studies* (pp. 41-95). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Blasco, Selina e Insúa, Lila. (2013). Núcleo performático: Experiencias pedagógicas. *Efímera Revista*, 4 (5), 24-31.

Farina, Cynthia. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad. Experiencia estética y pedagógica. *Educación Física y Ciencia*, 8, 1-14.

Forero Barón, Fabián. (2 de Mayo de 2011). La historia del joven que murió en medio de un 'performance'. El Tiempo de Bogotá. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9258100>

Gómez Arcos, José Ricardo. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 117-134.

Radrigán, Valeria. (2010). Trabajando en medios, sin medios. Una reflexión sobre procesos transmediales desde la precariedad. *Escáner Cultural*, (28). Recuperado de: http://revista.escaner.cl/node/1965#_ftn1.

Rosas, María del Rosario. (2014). Aprecio, expresión y contextualización en la Educación Artística [Presentación en Slideshare]. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/aikoroleen/aprecio-expresion-contextualizacion>.

Taylor, Diana. (2015). *El archivo y el repertorio: La memoria cultural performática en las Américas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.