

Transformaciones institucionales: arte, educación y espacio social

INSTITUTIONAL TRANSFORMATIONS: ART, EDUCATION, AND SOCIAL SPACE

ABSTRACT

Hybrid practices between art and education not only facilitate the interconnection between these two fields but also reveal an interdisciplinary tension shaped by the institutional structures that frame them. In recent years, approaches that combine research, production, and context have emerged, promoting new forms of mediation and learning grounded in processes of mutual affectation. These developments respond to broader social and cultural transformations that require rethinking the relationships between both domains. Critical perspectives on institutional structures and on transdisciplinarity are central to this process, operating from within, from outside, or through the disruption of existing systems. The convergence of art, education, and social space —driven both by independent projects and by cultural policies— has generated hybrid models in which art works as a pedagogical tool and pedagogy becomes a platform for creative innovation. This process has not been spontaneous but rather the result of strategies aimed at fostering more inclusive and dynamic forms of institutionality. In this way, the interaction among these three spheres not only redefines their boundaries but also actively contributes to social transformation, generating learning environments that are more critical, participatory, and attuned to contemporary realities.

Keywords: Art-education; other institutionalities; emerging systems; critical transdisciplinarity

RESUMEN

Las prácticas híbridas entre arte y educación no solo facilitan la interconexión entre dos ámbitos, sino que también refleja una tensión interdisciplinar marcada por estructuras institucionales que los delimitan. En los últimos años han surgido enfoques que combinan investigación, producción y contexto, promoviendo nuevas formas de mediación y aprendizaje basadas en procesos de afectación mutua. Estos cambios responden a transformaciones sociales y culturales que exigen repensar los vínculos entre ambos. Los planteamientos críticos en relación con la institución y a la transdisciplinariedad son claves en este proceso, operando desde fuera, desde dentro o mediante la ruptura con los sistemas existentes. La convergencia entre arte, educación y espacio social, impulsada tanto por proyectos independientes como por políticas culturales, ha generado modelos híbridos donde el arte actúa como herramienta pedagógica y la pedagogía como plataforma de innovación creativa. Este proceso no ha sido espontáneo, sino resultado de estrategias orientadas a crear formas de institucionalidad más inclusivas y dinámicas. Así, la interacción entre estos tres ámbitos no solo redefine sus límites, sino que también contribuye activamente a la transformación social, generando espacios de aprendizaje más críticos, participativos y alineados con las realidades contemporáneas.

Palabras clave: arte-educación; otras institucionalidades; sistemas emergentes; transdisciplinariedad crítica

1 INTRODUCCIÓN. RELACIONES DE AFECTACIÓN ENTRE ARTE-EDUCACIÓN

A pesar de que la afectación es en este texto un elemento positivo, los ámbitos institucionales del arte y la educación siguen estando definidos por estructuras propias, con sus marcos organizativos, metodologías, públicos y espacios de interacción, que no siempre la facilitan. Los enfoques híbridos que han ido tomando forma los últimos años, han tratado de desbordar los respectivos límites, proponiendo estrategias que articulan la investigación, la producción y el contexto específico a través de dinámicas transinstitucionales. Aquellas prácticas que han emergido en el cruce interdisciplinar, han incorporado agentes externos y configurado nuevos espacios de mediación, ampliando el horizonte de acción en el cruce entre lo artístico y lo educativo. Este tipo de prácticas se basan en la colaboración entre artistas y docentes de centros educativos, donde en la mayoría de los casos intervienen agentes mediadores a través de organizaciones independientes o instituciones artísticas. Los proyectos que fomentan la interacción entre arte y educación, ya sea con escuelas o espacios formativos más informales, se han ido incrementando en el contexto español, lejos aún, según Macaya y Valero (2022), de la considerable tradición con la que cuentan en países anglosajones como Inglaterra, Australia y Reino Unido.

El concepto de transformación está presente en la relación arte-educación afrontada desde una perspectiva crítica, orientada a lo social, lo político o lo cultural. La perspectiva de transformación institucional nos induce a repensar y cuestionar las relaciones que se generan y los espacios comunes que se configuran. En este sentido, algunas de las preguntas que motivan este artículo son: ¿Cómo puede el arte en relación con la educación contribuir a una transformación de las propias instituciones que delimitan sus ámbitos de acción? ¿En un proceso de afectación mutua, qué papel juega la educación en el contexto de lo artístico, y viceversa? ¿Es necesario que las instituciones generen ambientes dinámicos que promuevan el razonamiento crítico y la constante renovación de la propia institución? ¿Qué mecanismos permiten que estas instituciones se reinventen y se reactiven?

Como propuso Malevich, el arte es un ser vivo capaz de alterar tanto su metabolismo como su sistema inmunológico, introduciendo “bacterias estéticas” que contribuyan en su innovación (Groys, 2009, p. 28). Esto tiene su resonancia en el ámbito institucional entre arte y educación, donde la intervención de elementos externos puede funcionar como reconfiguradores del metabolismo institucional. Los modelos y experimentos educativos que han ido incorporado los centros de arte y los museos buscan desarrollar perspectivas mixtas en la relación entre el arte y la educación, tratando de incorporar elementos propios. Desde cada ámbito se cubren dos necesidades, por una parte, los museos y las instituciones artísticas buscan ampliar su público y democratizar el acceso al conocimiento mediante técnicas pedagógicas innovadoras (Simon, 2010); por otra parte, las instituciones educativas perciben en el arte un vehículo para fomentar el pensamiento crítico y favorecer procesos de aprendizaje más experienciales. Algunos proyectos han consolidado esta confluencia mediante residencias de arte en el ámbito educativo, donde la práctica artística en contextos educativos abre nuevos espacios de acción y conocimiento desde una perspectiva transversal. Schwittay (2023) sugiere el enfoque crítico-creativo para nutrir la imaginación, abordar la incertidumbre y explorar desafíos complejos, a través de prácticas artísticas socialmente comprometidas.

El artículo desarrollado desde la perspectiva de la *investigación basada en las artes (arts-based research)*, se entiende aquí como un enfoque transdisciplinar que articula teoría y práctica para

analizar la relación arte-educación como un proceso de afectación mutua (Hernández-Hernández & Onsès Segarra, 2024; Irwin, 2013). Todo ello se sustenta en algunos supuestos fundamentales: que el arte puede operar como dispositivo pedagógico y espacio de pensamiento crítico, que las instituciones culturales y educativas son capaces de abrirse a lógicas transdisciplinares, incorporando metodologías de creación en sus estructuras; que los procesos de mediación y aprendizaje artístico se desarrollan de manera situada, participativa y relacional, atendiendo a los contextos locales y a las comunidades implicadas.

La reflexión teórica es fruto de la experiencia personal en la implicación de proyectos de estas características, y el análisis se desarrolla mediante una lectura interpretativa de los proyectos seleccionados. Inspirado también en la metodología denominada *teoría del cambio*, –utilizada como marco para describir cómo y por qué se espera que ocurra un cambio deseado dentro de un contexto específico– (Center for Theory of Change; 2009), el texto se construye como una narrativa que parte de la pregunta: ¿Pueden las prácticas híbridas entre arte y educación contribuir a generar nuevos modos de institucionalidad cultural y a la creación de espacios sociales?

2 LA CRÍTICA INSTITUCIONAL ALGO HA TENIDO QUE VER

El arte, en su voluntad de ampliar sus propios límites de acción, ha desempeñado un papel central en este proceso de definir un ámbito de actuación entre arte-educación, a través de distintas estrategias proyectuales de intervención. En ello, la crítica institucional ha constituido una línea de acción fecunda en relación con las artes comprometidas con la transformación social, aunque históricamente parte de momentos y posiciones radicales que lo han precedido. Tanto desde el dadaísmo y el situacionismo, pasando por la crítica institucional surgida a finales de los 60 e incluyendo las prácticas contemporáneas autodenominadas como *artivistas* (Sanz & Rodríguez-Labajos, 2021), el arte ha cuestionado los límites de las instituciones mediante estrategias diversas que confluyen en tres modelos principales: la acción crítica desde fuera, la transformación desde dentro y la ruptura con el sistema institucional.

La crítica que opera desde fuera de las instituciones, señalando sus fallos y limitaciones sin someterse a sus dinámicas internas, le permite posicionarse para cuestionar las estructuras de poder y proponer modelos alternativos. Cuando esta acción crítica se inserta en el interior de las instituciones buscando generar cambios graduales y colaborativos, podemos entender que comparten objetivos con la anterior, pero definiendo otros procesos y formatos. En este caso, el arte actúa como un virus que infecta la estructura institucional, evidenciando sus contradicciones y abriendo espacios para la experimentación crítica (Belfiore, 2021). Podemos definir una tercera vía que plantea la ruptura total con el sistema institucional, bajo la premisa de tratar de cambiar las estructuras existentes. La perspectiva descolonizadora incide en cualquiera de estas tres perspectivas, poniendo a la institución en la tesitura de afrontar un nuevo paradigma. La descolonización de los espacios artísticos y educativos va más allá de la diversificación de colecciones o exposiciones, y la incorporación de la multiculturalidad. Requiere un replanteamiento estructural que desafíe los marcos eurocéntricos y promueva una verdadera inclusión (Cheang y Suterwalla, 2020) tratando de dismantelar las jerarquías de poder que aún persisten, así como el legado colonial que ha marcado las formas de hacer de muchas de las instituciones (Wali y Collins, 2023).

El arte contemporáneo de enfoque social contradice la noción tradicional de lo social, en tanto que no opera desde la periferia del sistema, sino que actúa directamente sobre sus estructuras (Groys, 2009, p. 32). En este sentido, la creciente interconexión entre las instituciones artísticas y educativas no surge de manera natural, sino que vendría impulsada por la necesidad del arte de expandir sus prácticas y ámbitos de acción, respondiendo a la urgencia de reinventarse para sobrevivir. Con el tiempo, los espacios de relación arte-educación han incorporado metodologías híbridas donde el arte se convierte en una herramienta que facilita la conexión transversal con los contenidos que se desarrollan en el contexto educativo curricular.

Las políticas culturales han favorecido esta integración, promoviendo el arte como un medio de activación pedagógica, pero este proceso no ha ocurrido de manera espontánea. Como señala Irit Rogoff (2008), el llamado “giro educativo” en las prácticas curatoriales no ha sucedido de forma natural, sino que ha sido forzado por la necesidad de generar nuevos modelos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el artista-educador encuentra una menor resistencia institucional que aquel que actúa “en” o “desde” los márgenes del sistema, pudiendo formar parte de las propias estructuras educativas.

El creciente incremento de proyectos basados en la exploración de metodologías de contagio e hibridación, contribuyen a la posibilidad de que existan nuevas formas de institucionalidad. Proyectos que promueven una serie de acciones o dinámicas como afectarse, infiltrarse, intercambiarse e inmunizarse, con el objetivo de alcanzar una cierta transformación basada en experiencias compartidas. Es éste un proceso, cuyo objetivo no es sólo influenciarse mutuamente, sino generar cambios multidireccionales, donde el arte puede transformar la educación, la educación puede transformar la práctica artística, y ambos de manera conjunta, pueden y deben contribuir a la transformación del contexto social. Si consideramos que el encuentro entre arte y educación es fructífero es porque ambos se desafían y cuestionan mutuamente (Sánchez de Serdio, 2016). Esta reciprocidad institucional posibilita la emergencia de nuevas formas de institucionalidad más inclusivas, críticas y comprometidas con la realidad contemporánea. Para hibridar, hay que *descompartimentalizar* la educación, dismantelar la rígida separación de las actividades y los roles educativos dentro de las instituciones, involucrando comunidades intergeneracionales y transdisciplinarias (Berrios et al, 2024).

Desde esta perspectiva, cuando hablamos de proyectos que ponen en relación el arte con la educación, el arte con la escuela, la institución artística con la institución educativa, aparecen de forma recurrente el concepto *transformación*, y de hecho se plantea como una urgencia a afrontar y resolver. En este artículo se aborda esta cuestión desde la ambivalencia. Es decir, para aspirar a una *transformación* real – o posible –, es imprescindible generar acciones que desafíen los límites estructurales, abran nuevos territorios de experimentación y se cuente con la alianza e implicación de otros ámbitos disciplinarios. Por otro lado, la sobreproducción de proyectos, auspiciados bajo la categoría mediación, incorporan de manera casi natural, y en muchos casos poco reflexiva, la *transformación* como objetivo. El hecho de que muchos de ellos estén supeditados a una escasa financiación que no facilita los procesos de largo recorrido, contribuye a que la *transformación* acabe siendo más una ilusión que una opción real. A pesar de que la intersección entre arte y educación se revela como un campo fértil para imaginar futuros alternativos y construir colectivamente formas más justas, críticas y democráticas de producir conocimiento; la *transformación* desde una perspectiva institucional y sociocultural requiere plantearse desde el largo recorrido, con posicionamientos políticos claros y con metodologías transdisciplinarias.

3 CONTAGIAR LAS INSTITUCIONES Y EL RIESGO A LA ZOMBIFICACIÓN

Una institución es un sistema diseñado para cumplir una función de interés público, estructurado desde una perspectiva social y colectiva, con el propósito de preservar o activar elementos que pertenecen al bien común. Sin embargo, también opera como un dispositivo de control que ordena, jerarquiza, homogeneiza y normaliza el comportamiento de los individuos que forman o pueden formar parte de ella. Como señala Geoffrey M. Hodgson (2006, p.18), las instituciones son sistemas de reglas sociales establecidas y extendidas que estructuran las interacciones sociales. Estas reglas incluyen normas de comportamiento, convenciones sociales y marcos legales, y aunque cada institución posee sus propias normativas disciplinarias, todas comparten un rasgo fundamental, la estructuración del poder, que se implementa mediante distintas tecnologías disciplinarias.

Desde esta perspectiva, Michel Foucault (2012, pp. 248-249) señala que la disciplina es un tipo de poder que implica un conjunto de instrumentos, técnicas, procedimientos, niveles de aplicación y metas. No se identifica ni con una institución ni con un aparato, pero las instituciones especializadas encuentran en ellas el medio de reorganizar sus mecanismos internos de poder.

El problema aparece cuando las normas, en lugar de contribuir a una organización eficiente y dinámica, se convierten en obstáculos que ralentizan los procesos, generan burocracia excesiva, uniformizan las prácticas y desactivan cualquier iniciativa que busque experimentar en territorios híbridos, donde interactúan agentes e instituciones con objetivos no siempre coincidentes.

En un estudio realizado en 2017 sobre las relaciones entre las prácticas asamblearias y el arte contemporáneo (Parramon; Moliner, 2023), se entrevistaron a diversos miembros de la organización de artistas PAAC Plataforma Asamblearia de Artistas de Catalunya¹, que en ese momento estaba en una fase inicial de consolidación. Algunos de ellos destacaban que gran parte del esfuerzo del grupo se concentraba en la redacción de protocolos para definir normas de comportamiento interno. Esto respondía a una doble necesidad, por un lado, establecer mecanismos de autoprotección para la incipiente institución, y por otro, gestionar una cierta desconfianza interna hacia algunos miembros, a quienes se percibía como potenciales riesgos para los principios comunes de la organización. Este proceso de institucionalización, aunque necesario, generaba tensiones, ya que limitaba la capacidad de acción, proyección y experimentación del grupo; pero además su ausencia podía dar lugar a interpretaciones individuales no consensuadas dentro de una estructura asamblearia aún en construcción. Mientras algunos valoraban positivamente la capacidad organizativa, otros veían en ella el peligro de una autoprotección excesivamente endogámica.

Las organizaciones colectivas suelen enfrentarse al riesgo de quedar atrapadas en procesos de autorregulación y autodefinición, que consumen gran parte de su tiempo y energía, restándolos a iniciativas más experimentales y creativas. En muchos casos, el esfuerzo se concentra en delimitar sus rasgos diferenciales para definir una identidad propia frente a “los otros”. De esta forma, se dedica menos atención a la construcción colectiva abierta a generar procesos de interacción con aquellos otros que pueden contribuir a enriquecer los espacios de diversidad, y a construir estructuras basadas en la complementariedad.

Cuando la colaboración institucional se da entre organizaciones con dimensiones muy asimétricas, las relaciones se tornan complejas, pero aparecen nuevas oportunidades. Las

pequeñas organizaciones suelen contar con mayor flexibilidad y una estructura más abierta, mientras que las instituciones más grandes tienden a operar bajo sistemas de control más rígidos y cerrados. Este contraste entre flexibilidad y regulación es, al mismo tiempo, una fuente de tensiones y una posibilidad de innovación dentro de los marcos institucionales.

La tensión entre sistemas abiertos y flexibles —comunes en proyectos y colectivos experimentales— y los complejos mecanismos de control propios de grandes instituciones es, en muchos casos, inevitable. Sin embargo, lo fundamental es que estructuras organizativas de distinto tamaño, naturaleza y recorrido logren encontrar vías de acción conjunta. Manuela Villa (2017) aborda esta cuestión como una oportunidad para configurar una institucionalidad híbrida, tomando como referencia la experiencia de Matadero Madrid y sus programas experimentales liderados por colectivos externos². Villa señala la tensión entre proyectos que combinan teoría y acción comunitaria con la presión institucional por ofrecer programaciones más orientadas al espectáculo. A pesar de esta fricción, la apertura a proyectos de largo recorrido ha posibilitado la evolución institucional hacia formas más flexibles.

En este contexto, Villa retoma el concepto de *instituciones monstruo*, introducido por Universidad Nómada (2008), para describir modelos híbridos capaces de articular elementos institucionales con prácticas autoorganizadas, posibilitan: combinar la estructura interna con el conocimiento de colectivos independientes; desburocratizar los protocolos institucionales, beneficiando tanto a la institución como a los colectivos; desneutralizar la institución pública, conectándola con proyectos políticos explícitos; configurar un modelo de gobernanza transversal, más allá de la dicotomía entre lo vertical y lo horizontal.

Universidad Nómada defiende estas formas híbridas porque obligan a interconectar recursos heterogéneos, combinando fondos públicos y privados, y combinando representaciones formales e informales. Estas instituciones permiten que nuevas formas de existencia social irrumpen en la esfera pública, transformándose en espacios de creación intelectual y acción política colectiva. Su *monstruosidad* radica en su capacidad para estructurar la vida social desde la potencia de lo común, en lugar de someterse a lógicas de control normativo.

Sin embargo, frente a estas instituciones en constante reformulación, otras estructuras entran en un proceso inverso, que podemos denominar de *zombificación*. El concepto institución zombi hace referencia a estructuras que, aunque formalmente activas, han perdido su capacidad de acción y transformación (Rutherford, 2003). Ulrich Beck (2002) utiliza el término para describir instituciones que, aunque siguen existiendo en términos formales, han dejado de tener impacto real en su entorno. En lugar de actuar y producir cambios, su razón de ser se reduce a la mera conservación de su estructura, manteniendo edificios, personal y dinámicas de poder sin una función efectiva. También se refiere a la persistencia de elementos heredados del pasado que obstaculizan una visión renovadora del presente y el futuro. Para este autor, las categorías zombis, al ser categoría vivas-muertas, condicionan nuestra visión de realidades que no dejan de desaparecer (Beck, 2002, p. 14).

Por otro lado, desde Idensitat³ hemos trabajado desde 2011 con el concepto espacio zombi para describir lugares que, pese a numerosos intentos de transformación y acumulación de proyectos fallidos, no han logrado consolidar una identidad propia, ni estructurarse de manera orgánica con el contexto. Definimos el *espacio zombi* como aquel espacio construido mediante fragmentos ideados que no llegaron a materializarse totalmente. Como un lugar que vive de forma desencajada, a pesar de los múltiples intentos de prefigurarlos como una entidad

articulada, como un espacio donde diversas formas de vida dislocadas se reorganizan entre la emergencia y la aleatoriedad (Idensitat, 2017).

Siguiendo esta lógica, y retomando el concepto de Ulrick Bech, la *institución zombi* sería aquella que, en lugar de generar dinamismo, absorbe y neutraliza cualquier intento de renovación; engulle lo nuevo, desactivándolo y desconectándolo de su potencial transformador. Las instituciones que tienden a zombificarse pueden haber acumulado múltiples intentos de reconfiguración, pero por la confluencia de múltiples elementos se puede generar una fuerza centrípeta que impide su revitalización. Las causas de este proceso pueden ser tan diversas como: modelos de organización obsoletos; acumulación de proyectos desconectados entre sí; cortoplacismo; rigidez burocrática; subordinación a intereses partidistas; escasa apertura a la colaboración externa; desconfianzas entre agentes implicados; presupuestos reducidos; entre otras.

Todo ello genera un estado de estancamiento institucional, donde la falta de actualización impide su evolución. La *zombificación* es el peligro a que están expuestas las instituciones artísticas, con el agravante que es fácil disimular su situación real y puede acabar contagiando los agentes del sector que trabajan proporcionándoles contenidos. Es decir, una suerte de *zoombificación* cultural expandida.

Éste es un fenómeno que, en nuestro contexto, tomó forma y se aceleró con la crisis financiera de 2008 —que a nivel institucional se evidenció en 2010— con la consecuente desinversión en modelos de gestión y servicios públicos. Muchas infraestructuras culturales fueron vaciadas de contenido, sus edificios permanecieron, pero su programación se redujo al mínimo, dejando a un personal encargado de gestionar la *nada*. En el sector cultural, donde el empleo público es escaso y la dependencia de programadores externos es alta, la precarización ha estado estrechamente vinculada al proceso de *zombificación*.

Frente a este escenario, la idea de contagio puede ofrecer una vía alternativa. Una institución que se abre a agentes externos —algunos potencialmente tóxicos, otros revitalizadores— que pueden activar su sistema inmunológico y salir fortalecida. Algunas instituciones culturales siguen infectadas por la inercia burocrática y la falta de visión renovadora, mientras que otras han logrado reinventarse mediante dinámicas transversales y colaborativas. En este sentido, la *institución monstruo*, con su capacidad de hibridación y resistencia a la burocratización, reaparece como un antídoto ante el riesgo de la *zombificación institucional*.

4 TRANSVERSALIDAD, EXTRADISCIPLINARIEDAD, INTERDISCIPLINARIEDAD CRÍTICA

Cuando se generan proyectos o programas que implican dos o más ámbitos institucionales —como en este caso los espacios artísticos y los espacios educativos—, se plantea la necesidad de fundamentarlos en un sistema de conexiones transversales y extradisciplinarias para evitar el riesgo de *zombificación*. Un enfoque sistémico que sea, a la vez, transversal y extradisciplinario debe también prevenir otro riesgo: enquistarse en la producción de experimentos eventuales, pruebas piloto o proyectos puntuales que eluden la construcción de experiencias sostenidas en el largo plazo. De lo contrario, estos proyectos quedan atrapados en un bucle de reafirmación constante, definido por una excepcionalidad permanente. Paradójicamente, una programación hiperactiva y desbordante puede generar un efecto similar.

La transversalidad es una capacidad que las prácticas artísticas contemporáneas —y muchas de las instituciones que las impulsan— han desarrollado de manera militante, como parte de una acción política. En este contexto, la transversalidad se refiere a aquellas prácticas que conectan actores y recursos del circuito artístico con proyectos y experimentos que no se agotan en este ámbito, sino que se expanden hacia otros territorios. Conexiones que se establecen entre actores y recursos que forman parte del discurso artístico, con proyectos o experimentos que se extienden hacia otros lugares (Macaya A. y Valero E., 2022).

Por su parte, la extradisciplinariedad implica metodologías de trabajo que desbordan los límites habituales de las disciplinas para analizar y actuar en el desarrollo de una sociedad compleja. Supone dirigir la atención hacia otros espacios, otros campos o disciplinas ajenas a la original, para luego regresar a ella con una perspectiva crítica y una voluntad transformadora. Brian Holmes (2008) ha explorado esta relación entre transversalidad e investigación extradisciplinaria, destacando cómo la transversalidad ha sido elaborada a partir de diversas prácticas artísticas vinculadas a la crítica institucional. Estas prácticas han incorporado mecanismos y proyectos colectivos que operan en red. Holmes lo denomina *investigaciones extradisciplinares*, como un movimiento adelante y atrás, que actúa como una espiral transformadora. Cuando los aspectos críticos, analíticos y subjetivos de una disciplina transitan hacia otras alejadas del arte, y luego regresan, estableciendo relaciones con otros ámbitos o campos de trabajo, emergen nuevas condiciones de producción que pueden definirse como extradisciplinares.

Desde esta capacidad que le reconocemos a las prácticas artísticas para la transversalidad, se trae aquí el concepto *interdisciplinariedad crítica* que implica combinar conocimientos de diferentes disciplinas para abordar problemas complejos desde una perspectiva multifacética. En el marco en que aquí estamos tratando, la *interdisciplinariedad crítica*, va más allá de la mera colaboración entre disciplinas y pone de relieve la necesidad de una integración más profunda de conocimientos y metodologías entre ellas. Se considera una forma de crítica social que está impulsada por la interrogación de las estructuras con el objetivo de transformarlas (Klein, 2017). Según Aaron Stoller (2020, p.38), la *interdisciplinariedad crítica* funciona como una forma de crítica social orientada a introducir cambios en las estructuras dominantes, en este caso del arte y la educación. Interroga los valores, propósitos y marcos disciplinares, fomentando el diálogo entre diferencias para generar nuevas comprensiones y modos de ser. Permite abordar problemas complejos, donde es necesaria una comprensión crítica sobre los contextos sociales, culturales y políticos. La *interdisciplinariedad crítica*, tal y como la entiende Stoler, constituye una forma de diálogo democrático que no busca dismantelar las disciplinas, si no favorecer el compromiso democrático, desde la implicación crítica y la perspectiva intercultural. Este enfoque implica cultivar comprensiones interseccionales, practicar una escucha democrática y examinar críticamente los paradigmas disciplinares. Según este autor, la educación para la democracia exige ir más allá de la exposición del aprendizaje humanístico o poner en práctica ideas disciplinarias o interdisciplinarias aplicadas a situaciones contextualizadas. Requiere intensificar los encuentros que posibiliten un diálogo crítico entre diferentes agentes, también con los estudiantes. El diálogo interdisciplinario crítico, permite construir momentos intencionales que rompan las barreras institucionales, y con ello facilitar la educación democrática.

En definitiva, reconocemos que la transversalidad, la extradisciplinariedad o la crítica interdisciplinaria resulta complejo ponerlas en práctica en un contexto dominado por sistemas estancos y autoprotegidos. En esta línea, Sánchez de Serdio (2010, p. 47) propone que, en lugar de pensar en una educación artística, o en un tipo de arte con fines educativos, se ponga la

atención en las negociaciones, los diálogos y las controversias que surgen al considerar que tanto el arte como la educación se definen en ámbitos propios, mediante discursos, agentes e instituciones distintas. Para evitar domesticarse mutuamente, y respetando los distintos marcos institucionales, potenciar las diferencias como motores de transformación de uno y otro ámbito.

5 HIBRIDACIONES MUTANTES Y CREACIÓN DE ESPACIOS SOCIALES

Lo que hemos venido tratando, nos lleva de nuevo al contagio y la hibridación como una oportunidad para transgredir los límites institucionales y disciplinarios que puede haber entre prácticas generadas desde la relación arte-educación.

La hibridación siempre implica una mutación, y esta mutación encuentra en los espacios autónomos y periféricos, la coyuntura idónea para producirse. ¿Cómo se pueden articular nuevas estrategias en las que la relación arte-educación tomen sentido más allá de los espacios institucionales que los impulsan? Esta es una de las cuestiones importantes a resolver si queremos que las experiencias trasciendan a nuevos territorios. En este sentido vamos a exponer algunas ideas y conceptos que constituyen referencias pertinentes para entender estrategias híbridas que plantean nuevos mecanismos a la hora de afrontar las relaciones entre investigación, producción y contexto específico, a través de prácticas que surgen de esta relación de ámbitos transinstitucionales, o que incorporan agentes externos en el despliegue de procesos y prácticas específicas.

La primera referencia es de Henry H. Giroux y hace mención al hecho de cruzar fronteras para construir otro tipo de espacios públicos. Él hace un llamamiento a educadores y trabajadores culturales incitándoles a cruzar las fronteras disciplinarias y a implicarse en el esfuerzo por crear esferas públicas alternativas. Para él, las esferas públicas alternativas son fundamentales, “no sólo para crear las condiciones necesarias para la formación y adopción de las identidades sociales, sino también para generar las condiciones en las que la igualdad social y la diversidad cultural convivan con la democracia participativa” (Giroux 2005, p. 14). Desde esta perspectiva, el arte y la educación no operan como disciplinas cerradas, sino como procesos abiertos que, al situarse en la intersección entre distintas formas de hacer, multiplican el potencial de transformar su propio entorno.

En una línea similar Pablo Helguera y Monica Hoff (2011) proponen la idea de *pedagogía en el campo expandido*. Un concepto desarrollado a raíz de su participación en el equipo curatorial dirigiendo el proyecto pedagógico de la Bienal de Morcosul de 2011. El título de la bienal era *Ensayos de Geopoética*, cuyo tema era el territorio y su redefinición crítica a partir de la perspectiva artística. Utilizando el famoso término *escultura en el campo expandido*⁴ de Rosalind Krauss (1986) y en el concepto de *reterritorialización* de Deleuze y Guattari (1997), propusieron imaginar la pedagogía como un territorio con tres regiones. Uno se refiere a la educación como herramienta para entender el arte, otro es la fusión del arte y la educación, y el tercero es el arte como instrumento educativo. A este lo han llamado, a falta de un término mejor, el arte como conocimiento del mundo (Helguera; Hoff, 2011).

Posteriormente Helguera introdujo otro término que aquí nos interesa, el concepto *transpedagogía*. Con él hace referencia a los proyectos artísticos que mezclan procesos creativos con procesos educativos colectivos y que ofrecen una experiencia distinta a la que se lleva a cabo en los ámbitos de educación artística formal (Helguera, 2010). La *transpedagogía* enfatiza

el carácter situado y experiencial del aprendizaje, transformando la figura del artista-educador en un facilitador de procesos en los que la interacción y el pensamiento crítico adquieren un papel central.

Desde una mirada más crítica y situada en la práctica colectiva, Ricardo_AMASTÉ y el colectivo Colabora han desarrollado un conjunto de definiciones sobre el arte que enfatizan su capacidad para generar nuevas formas de mediación social. De entre sus intereses destacamos: el arte como una herramienta para acercarse y agitar la realidad, para transformarla, para afectarla, para modificarla; como medio para la reflexión en acción, para atravesar conflictos y deconstruir la norma; como posibilidad para la mediación; como membrana; como catalizador de la actividad individual y colectiva; como espacio para el encuentro y la comunicación. Ponen en valor también las experiencias artísticas surgidas de los espacios híbridos, transdisciplinarios, intermedios, mestizos, mutantes, bastardos, comprometidos políticamente a través de estas malformaciones. (Ricardo_AMASTÉ, 2012, p. 34).

Una cuarta referencia es a partir de la noción de porosidad, y desde un texto anterior en el que estuve desarrollando este concepto, poniéndolo en relación con las prácticas artísticas que se activan en contextos educativos (Parramon, 2012). La porosidad, en este contexto, toma sentido como la capacidad de absorber, de mezclar sustancias procedentes de diferentes ámbitos, como membrana que en el proceso de absorción y en el intercambio de sustancias genera espacios sociales y relaciones con los contextos.

La porosidad, la permeabilidad son propiedades referidas a lo material que, en este caso, se traslada a una realidad inmaterial que para que se produzca debe estar acelerada o activada por un *mecanismo*. Un mecanismo significa aquí un *sistema*. Un sistema complejo que articula diferentes proyectos, que pone en relación elementos que podrían no estar relacionados inicialmente entre sí, y que, sin unas voluntades de expandirse, una necesidad de impregnarse, una posibilidad de infiltrarse, una urgencia de relacionarse y una complicidad de varios agentes implicados; este sistema no se activa. Desde esta perspectiva la porosidad no es una propiedad perenne, al contrario, es algo que se configura o se desconfigura a partir de la interconexión entre los diferentes elementos que constituyen este sistema. El mecanismo –sistema– puede reactivar partes del contexto social para que participen en el proceso, pero puede también incitar resistencias, rechazo, distanciamiento. Por lo tanto, el componente que es parte esencial en los procesos combinatorios en la relación arte-educación, es la creación de lo que denominamos espacio social. Entendemos el espacio social en referencia a Bruno Latour (2005), para quien lo social no es algo preexistente, sino que debe ser definido en cada caso, o en cada práctica.

Estas estrategias, planteadas desde la perspectiva de híbridadas, mutante y activadoras del espacio social, constituyen un posicionamiento crítico que desafía las estructuras tradicionales de la relación arte-educación. La construcción de esferas públicas alternativas, la pedagogía en el campo expandido, la transpedagogía o la porosidad son enfoques que evidencian la necesidad de repensar el arte y la educación no como prácticas interconectadas que operan en el territorio de lo social, con el objetivo de incidir en él o transformarlo.

6 MEMBRANAS POROSAS: INTERACCIONES ENTRE ARTE Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO CATALÁN

La porosidad es una cualidad que permite la filtración, la mezcla y la interacción entre distintos elementos de manera selectiva. Si la aplicamos a las prácticas artísticas, esta idea pone la tensión entre la necesidad de consolidar el arte como una disciplina autónoma, con sus propios métodos, lenguajes y especificidades, y la posibilidad de abrirlo a enfoques transdisciplinares, extradisciplinares o planteados desde la crítica interdisciplinar. Situar el arte en un territorio híbrido, mutante o, como lo definía Ricardo_AMASTÉ (2012), *bastardo*, implica aceptar su potencial tanto como herramienta para otras disciplinas, como espacio de experimentación metodológica. En este sentido, planteamos que el arte puede actuar como un campo de absorción, reformulación y diálogo con múltiples saberes, y desde ello generar nuevas formas de producción y articulación del espacio social.

En este marco, la noción de *membranas porosas* ofrece una alternativa que permite abordar esta relación sin caer en reduccionismos ni imposiciones unidireccionales. Es decir, jugar con la especificidad de cada ámbito, ser respetuosos y admitir la singularidad procesual y metodológica, pero a la vez tratar de promover la transferencia de distintos modos de hacer, e incluso potenciar la necesidad de procesos y metodologías mestizas.

Las relaciones entre institución arte e institución educativa, consideramos aquí, que deben formularse desde el ámbito de la investigación, la producción y el debate, y no sólo desde el de la exhibición. Cuando se impulsan proyectos que conectan la esfera artística y la educativa hay que tener en cuenta los objetivos propios de cada ámbito, y también los comunes. Diferentes ritmos, diferentes procesos, diferentes resultados pueden, en un momento dado, sintetizar, conceptualizar y formalizar experiencias asociadas a ambos. Las distintas maneras de hacer se multiplican cuando se interrelacionan con el contexto (Parramon, 2012).

Las interacciones entre instituciones culturales y educativas han evolucionado significativamente, superando la tradicional dinamización de exposiciones o la implementación de programas pedagógicos estandarizados, orientados a incrementar los públicos cautivos desde instituciones museísticas. Si bien muchas de estas iniciativas tienen su origen en los años 90, su vigencia actual demuestra su capacidad de adaptación y reformulación constante, básicamente impulsada por la experimentación y la incorporación normalizada del concepto mediación. La mediación como un espacio de creación donde confluye la relación arte y educación, articulado desde el compromiso sociopolítico. La mediación artística se describe como un proceso que posibilita el diálogo y la interacción, donde el arte, con la educación y el trabajo social mantienen una relación simbiótica que, al involucrarse con la vida, participa en los objetivos de la educación y del trabajo social, convirtiéndose en una herramienta potente para ambas disciplinas (García-Cano & Martínez Vérez, 2024). Una herramienta que contribuye a la formación de individuos más críticos y comprometidos con la realidad social y cultural de su entorno (Cava Fernández & Sarasola Sánchez-Serrano, 2025). La mediación la encontramos en los museos, los centros de arte o en los centros culturales, como un departamento o espacio programático, pero también fuera de estos contextos institucionales, en proyectos de arte comunitario, y prácticas artísticas socialmente comprometidas.

En el contexto catalán, al que me refiero aquí por proximidad e implicación más directa, asumiendo el riesgo de dejar de lado interesantes experiencias de otras comunidades del

contexto español, se han desarrollado diversos modelos de colaboración que ejemplifican esta evolución. La mayoría de ellos tienen un recorrido amplio, iniciado en la primera o segunda década de los 2000, de las cuales aportamos aquí una selección de programas donde las artes se integran en lo educativo desde el currículum.

Un primer modelo es el que podemos concretar como residencia artística en la escuela, donde la combinación artista-mediador, actúan como agentes externos al espacio educativo, generando un proceso limitado en el tiempo –con una duración habitual de un curso escolar–, con el objetivo de interferir (o conectarse) de forma puntual en el currículum. En esta línea de proyectos es importante la implicación del profesorado, pero sobre todo es imprescindible contar con el apoyo de la dirección de la institución educativa, para poder facilitar la incorporación de agentes externos, así como la colaboración entre disciplinas o materias. Algunos ejemplos de este enfoque son Zona Intrusa, impulsado por el centro de arte Mataró Art Contemporani MAC (Zona Intrusa, s.f.); En Residència - Artistas en los institutos (En Residència, s.f.), promovido por el Instituto de Cultura de Barcelona (ICUB) en colaboración con el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB); o Bòlit Mentor, desarrollado por el Bòlit, Centre d'Art de Girona (Bòlit Mentor, s.f.). Todos ellos son programas que requieren una estrecha colaboración institucional, entre el centro educativo y la institución cultural, para garantizar la viabilidad de la iniciativa, la remuneración de los agentes externos implicados y la sostenibilidad del programa en el tiempo. La dimensión de cada uno de ellos varía, siendo En Residència el programa que actualmente se lleva a cabo en más institutos de educación secundaria de la ciudad de Barcelona, y que con ello implica una mayor cantidad de artistas. La presentación de los resultados se realiza en distintos espacios institucionales de la ciudad.

El segundo modelo busca amplificar la presencia de las artes en la escuela, potenciando el trabajo de las educadoras y educadores, limitando la presencia de externos en el aula, pero ofreciendo apoyo al profesorado mediante agentes mediadores y recursos compartidos. Éste es el caso de Art i Escola impulsado por ACV Vic Centre d'Arts Contemporànies que genera procesos que fomentan las acciones en red, y entiende el arte como un dispositivo o instrumento articulador, que potencia la transversalidad del conocimiento. En cada edición que coincide con un curso escolar, realizada ininterrumpidamente desde 2011, ha incorporado un elevado número de escuelas de educación básica y primaria –alrededor de 35–, potenciado como un programa más integrador y genérico, que impulsor de la especificidad (Art i Escola, s.f.). La esencia de este programa está en contar con la implicación de personas vinculadas al ámbito del arte –de la Universitat de Vic, la Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic o relacionadas con el mismo centro de arte–, que hacen una labor de acompañamiento al profesorado que participa y lidera el proyecto que realiza cada escuela. La presentación pública de los resultados, mediante una exposición que se realiza en el centro de arte, y un congreso abierto a las escuelas participantes y protagonizado por los alumnos, que se realiza en la universidad.

En esta misma línea cabe destacar la labor de mecenazgo realizada por la Fundación Daniel & Nina Carasso para llevar a cabo proyectos que experimentan en la conexión arte-educación, que se realizan en diferentes lugares del contexto español, a través del impulso y la colaboración de otras instituciones y entidades independientes. Uno de estos proyectos es Planea, una plataforma o red de centros educativos, agentes e instituciones culturales con el compromiso de “utilizar las prácticas artísticas en la escuela pública de manera transversal, situada en los territorios y con vocación de generalización y permanencia” (Planea (s.f.)). Los impulsores de esta iniciativa son, además de la Fundación Carasso, Pedagogías Invisibles (con una experiencia

de más de 10 años en iniciativas de arte y educación) el máster Permea –Programa Experimental de Mediación y Educación a través de las Artes, activo desde el curso 2018-2019–, y ZEMOS98 –que cuenta con más de 20 años de experiencia en la producción cultural y la investigación social–. Esta red iniciada en 2019, y que en la actualidad cuenta con la implicación de centros en los territorios de Andalucía, Comunidad de Madrid, Comunidad Valencia y la Rioja, parte de una filosofía similar al proyecto Art i Escola que se lleva a cabo en el contexto del centro de arte ACVic.

Un tercer modelo se estructura en torno a las instituciones culturales, museo y centros de arte, que ofrecen sus espacios y sus exposiciones como lugares de aprendizaje. Suelen estar articulados entorno a equipos de trabajo que forman parte del departamento educativo, quienes diseñan programas abiertos a escuelas (en muchos casos próximas al centro cultural), donde pueden utilizar infraestructuras, recursos y programas diseñados específicamente para ellas. Este enfoque se extiende, en muchos casos, más allá del ámbito escolar formal, abarcando también espacios de educación no formal y proyectos dirigidos a colectivos en situación de vulnerabilidad. Ejemplos representativos de esta línea incluyen las iniciativas desarrolladas por La Panera de Lleida, que cuentan con un interesante conjunto de programas educativos, como el programa *Encaixa't, Arte en la Escuela* que, a través de invitar a un artista en residencia, realiza un proyecto que se formaliza como una caja de materiales que se activan en el primer ciclo de la educación infantil de 0 a 3 años. Otro de los programas es *Gestiones Creativas. Acciones Efímeras en Residencia*, impulsado en colaboración entre La Panera y el Grado de Educación Infantil en Gestiones Creativas de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida; como también *Residencias Artísticas en Secundaria*, un proyecto de investigación y mediación cultural que pone en relación un artista con la comunidad docente. Otro proyecto destacable, de esta misma institución, es Radiació+++ que involucró diversos artistas en colaboración con el servicio de oncología del Hospital Arnau Vilanova de Lleida (Radiació+++ s.f.). Con este proyecto daban continuidad a una línea de proyectos realizada en colaboración con la Fundación Daniel y Nina Carasso (2017-2020), llevados a cabo desde la perspectiva de involucrar a artistas con colectivos en riesgo de exclusión.

Otro proyecto que merece aquí la atención por su incipiente innovación fue Habitació 1418 dirigida por el artista Fito Conesa. Planteado como una colaboración entre MACBA y el CCCB, tenía lugar en un espacio independiente a los edificios institucionales, que funcionaba como un espacio abierto los sábados por la tarde, donde jóvenes de 14 a 18 años, acudían a realizar cosas como talleres de Arduino, danza, música, radio, cómic, etc. Cada semana contaba con algún artista invitado que dinamizaba el taller. Esto generó un espacio de encuentro informal, que los jóvenes consideraban propio, y que estuvo funcionando entre 2014 y 2019 (Habitació 1418, s.f.).

En esto momentos tanto el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, como el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona cuentan con un departamento de mediación más integrado en la estructura institucional, que desarrollan una programación más compleja y estable, que ha permitido sustituir programas piloto como éste, por otras dinámicas de trabajo más continuado en el contexto del barrio.

No es objetivo de este texto profundizar en cada uno de los programas mencionados; sin embargo, entendemos que todos ellos son fruto de una colaboración estrecha entre personas comprometidas con la articulación entre arte y educación, más allá de los límites institucionales. Conviene destacar que muchas de estas experiencias piloto surgieron en momentos en que

las políticas culturales y educativas aún no eran suficientemente porosas como para favorecer espacios de hibridación. En consecuencia, la mayoría de las iniciativas se desarrollaron de forma discreta, aunque progresivamente han dado lugar a programas más amplios en los que las políticas públicas empiezan a desempeñar un papel determinante.

La necesidad de implementar políticas públicas aparece reflejada en el *Marco de la Unesco para la Educación Cultural y Artística* (UNESCO, 2024), donde se aboga por fortalecer la sinergia entre cultura y educación para transformar un contexto marcado por desigualdades crecientes, conflictos armados, desinformación, discursos de odio, racismo, xenofobia y otras formas de discriminación que profundizan las divisiones sociales e impiden un desarrollo justo, pacífico y sostenible. El documento propone renovar los sistemas educativos para promover la equidad, la inclusión, la calidad y el sentido de pertenencia, reforzando su vínculo con la cultura y las artes. Asimismo, reconoce que la cultura y las artes enriquecen y revitalizan la educación al contribuir a cimentar valores y a configurar las relaciones con los demás y con la naturaleza, al tiempo que fomentan el pensamiento crítico, la identidad, el respeto y la alteridad.

En el contexto catalán, la *Carta de las Artes en la Educación* (CoNCA, 2022) plantea, entre otras recomendaciones, establecer dentro de la política educativa una línea de financiación específica para los proyectos de centro que incorporen las artes de forma sustancial, en alianza con agentes artístico-culturales de la comunidad, como escuelas de artes, museos, festivales, artistas o entidades especializadas.

Si bien los objetivos de este texto no incluyen elaborar una catalogación exhaustiva de programas o proyectos, sí se ha considerado pertinente identificar algunos de ellos por su papel en la configuración de modelos y ámbitos de acción diversos. Dichas experiencias no solo ejemplifican los temas desarrollados previamente, sino que también han contribuido a ensayar líneas de trabajo que posteriormente se han traducido en políticas públicas.

7 CONCLUSIÓN

Las fronteras porosas entre arte y educación han demostrado su potencial para generar nuevas dinámicas de conocimiento, interacción y producción cultural. Sin embargo, su consolidación requiere una mayor apertura institucional que permita integrar estos procesos en estructuras más amplias, arriesgadas y comprometidas. Las membranas que protegen tanto los espacios del arte como los de la pedagogía deben ser porosas para que los flujos entre unos y otros se produzcan. De este modo, se garantizará que estas experiencias no queden reducidas a iniciativas aisladas, sino que se conviertan en pilares del ecosistema educativo y cultural contemporáneo.

Tal y como se ha señalado en un inicio, el texto ha tratado de dotar de sentido a la cuestión de si las prácticas híbridas entre arte y educación pueden contribuir a generar nuevos modos de institucionalidad cultural y a la creación de espacios sociales. Para que esto se articule, hay que tomar en cuenta una serie de elementos que trato de concluir en este apartado.

El arte, para mantenerse vivo, debe hibridarse y abordar nuevas problemáticas, del mismo modo que la educación necesita renovarse para evitar su estancamiento o entrar en un proceso de *zombificación*. Institucionalizar prácticas experimentales a través de la hibridación transversal implica identificar espacios aún en construcción o en proceso de redefinición, con el objetivo de

contribuir a su consolidación y transformación. La conexión entre arte, educación y espacio social debe servir como catalizador para la exploración de nuevos enfoques, impulsando prácticas que revisen críticamente conceptos, metodologías, formatos, espacios, temporalidades y relaciones dentro de ambos ámbitos.

Es fundamental analizar y sistematizar las experiencias previas que han vinculado arte, educación y espacio social, de modo que puedan ser incorporadas en políticas culturales y educativas. No obstante, estas políticas deben diseñarse como sistemas emergentes, abiertos a la innovación y la renovación continua. Un enfoque extradisciplinar permitiría que cultura y educación se encuentren en un territorio común, sin que esto implique la disolución de sus especificidades. Más aún, ambos espacios deben promover la participación de los sujetos involucrados, evitando que sean simples consumidores pasivos. Incorporar nuevas y viejas tecnologías, pero tratando de evitar que tanto unas como las otras, no rompan los tejidos sociales, no favorezcan el trabajo individual, no contribuyan a la desigualdad social (Sancho-Gil & Hernández-Hernández, 2018, p.17).

La intersección entre arte y educación sitúa ambos ámbitos en un espacio común que debe ser abordado desde la crítica interdisciplinar, la crítica institucional y los enfoques descolonizadores. En este contexto, la generación de nuevas experiencias contribuirá a la reinención y revitalización de las instituciones y a la creación de otros espacios sociales.

En definitiva, estos elementos deben propiciar una transformación positiva y propositiva de los procesos, proyectos y relaciones entre los espacios públicos institucionales. Es crucial fomentar interacciones tanto dentro de las instituciones como con actores externos que operan fuera de sus límites formales, permitiendo el surgimiento de nuevas ideas y contenidos. Este proceso de apertura facilitará la evolución del arte, la educación y los espacios sociales que se construyan en torno a ellos, promoviendo un intercambio dinámico con otras esferas de lo social.

Tal y como apunta la UNESCO (2024), fortalecer la sinergia entre las artes y la educación es una forma de transformar un contexto marcado por las desigualdades, los conflictos, la desinformación, el racismo, la xenofobia u otras formas de discriminación que profundizan las brechas sociales e impiden un desarrollo justo, pacífico y sostenible. En este sentido, articular relaciones sostenidas entre arte y educación no solo amplía horizontes institucionales, sino que contribuye activamente a la transformación social, generando espacios de aprendizaje más críticos, participativos y alineados con las realidades contemporáneas.

APOYOS

Parte del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el programa Plan Horizon Europe Culture, Creativity and Inclusive Society: EXPECT_Art. Exploring and Educating Cultural Literacy Through Art, Num. 101132662.

8 REFERENCIAS

Art i Escola. (s.f.). *Art i Escola*. Recuperado el 10 de julio de 2025, de <https://www.artiescola.cat/ca/>

Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo: Conversaciones con Johannes Willms*. Paidós Ibérica.

Belfiore, E. (2021). Who cares? At what price? The hidden costs of socially engaged arts labour and the moral failure of cultural policy. *European Journal of Cultural Studies*, 25(1), 61–78. <https://doi.org/10.1177/1367549420982863>

Berríos, M., Cabeza de Vaca, F., Zola Zoli van der Heide, Y., y Aikens, N. (2024). *Towards collective learning, or, decompartmentalizing education*. Recuperado de <https://internationaleonline.org/contributions/towards-collective-learning-or-decompartmentalizing-education>

Bòlit Mentor. (s.f.). *Bòlit Mentor*. Recuperado el 10 de julio de 2025, de <https://web.girona.cat/bolit/educa/bolit-mentor>

Cava Fernández, C., y Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (2025). El uso del concepto mediación en diferentes disciplinas. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (37), 78-110. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/91>

Center for Theory of Change. (2009). *The community builder's approach to Theory of Change: A practical guide to theory development*. Aspen Institute. Recuperado el 10 de noviembre de 2025, de <https://www.theoryofchange.org>

Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA). (2022). *La Carta de las Artes en la Educación. La educación en las artes, condición del derecho de la ciudadanía a la cultura*. Generalitat de Catalunya. Recuperado el 10 de julio de 2025, de https://conca.gencat.cat/web/.content/ForumArtsEducacio/CARTA/FAE_carta_ES_v2.pdf

Cheang, S., y Suterwalla, S. (2020). Decolonizing the curriculum? Transformation, emotion, and positionality in teaching. *Fashion Theory*, 24(6), 879–900. <https://doi.org/10.1080/1362704x.2020.1800989>

Deleuze, G., y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

En Residència. (s.f.). *En Residència*. Recuperado el 10 de noviembre de 2025, de <https://www.enresidencia.org/>

Fernández Gonzalo, J. (2011). *Filosofía zombi*. Anagrama.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva.

García-Cano, M., y Martínez Vérez, V. (2024). Artivism: A Crossroads of Creativity Between Art, Education, and Social Work. *Australian Art Education*, 45(1). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75825>

Giroux, H. (2005). *Border crossings* (2ª ed.). Routledge.

- Groys, B. (2009). Education by infection. En H. Madoff (Ed.), *Art School* (pp. 25–32). MIT Press.
- Gutiérrez, L., y Creekmore, M. (2013). Cultural institutions and the arts. *Encyclopedia of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.97>
- Habitació 1418. (s.f.). *Habitació 1418*. Recuperado de <https://www.cccb.org/es/proyectos/ficha/habitacio-1418/212890>
- Helguera, P., y Hoff, P. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Bienal do Mercosul.
- Helguera, P. (2010). Notes toward a transpedagogy. En K. Erlich (Ed.), *Art, architecture and pedagogy: Experiments*. Learning. viralnet.net.
- Hernández-Hernández, F., y Onsès Segarra, J. (2024). La investigación basada en las artes: Hacer visibles aspectos de la vida del aula y de la escuela que de otra forma se mantendrían invisibles. En S. B. B. Silva, J. M. Sancho-Gil, & F. Hernández-Hernández (Eds.), *Docentes pesquisadores: Epistemes e metodologias = Teachers researchers: Epistemes and methodologies = Docentes investigadores: Epistemes y metodologías* (pp. 241–258). EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9786556308821.0016>
- Holmes, B. (2006). Extradisciplinary investigations: Towards a new critique of institutions. En *Do you remember institutional critique?* Recuperado de <https://transversal.at/transversal/0106/holmes/en>
- Holmes, B. (2008). Investigaciones extradisciplinares: Hacia una nueva crítica de las instituciones. En VV. AA., *Producción cultural y prácticas instituyentes: Líneas de ruptura en la crítica institucional* (p. 205). Traficantes de Sueños.
- Hodgson, G. M. (2011). ¿Qué son las instituciones? *Revista CS*, (8), 17–53. <https://doi.org/10.18046/recs.i8.1128>
- Idensitat. (2017). *Espacios zombi – Temporalidades urbanas*. Recuperado el 10 de noviembre de 2025, de <https://www.idensitat.net>
- Irwin, R. L. (2013). *Becoming a/r/tography*. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Klein, J. T. (2017). Typologies of interdisciplinarity. En R. Frodeman et al. (Eds), *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford University Press.
- Krauss, R. (1986). La escultura en el campo expandido. En H. Foster (Ed.), *La posmodernidad*. Kairós.
- Macaya, A., y Valero, E. (2022). Confluencias creativas: Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 295–315. <https://doi.org/10.5209/aris.73872>
- Parramon, R., y Porres, A. (Eds.). (2012). *Mecanismes de Porositat. Interseccions entre art, educació i territori*. ACVic-Eumogràfic.

Parramon, R., y Moliner, M. (2018). Assemblearisme i art. En *Estat de la Cultura i les Arts 06_2018* (pp. 85–93). Consell Nacional per la Cultura i les Arts. https://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/informe_anual_2018/INFORME_2018-CAT-web.pdf

Planea. (s.f.). *Red Planea*. Recuperado el 10 de julio de 2025, de <https://redplanea.org/>

Radiació+++ (s.f.). *Radiació+++*: *Programes públics*. Recuperado el 10 de noviembre de 2025, de <https://www.lapanera.cat/es/programas-publicos/radiacio-1>

Ricardo_AMASTÉ, (2012). Desde dónde hablamos cuando hablamos de(sde el) arte. En R. Parramon, y A. Porres, A. (Eds.), *Mecanismes de Porositat. Interseccions entre art, educació i territori*. (pp.25-35). ACVic-Eumogràfic.

Rogoff, I. (2011). El giro. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 253–266. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146111>

Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal*, (0). <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>

Rutherford, J. (2003). Categorías zombis: Entrevista a Ulrich Beck. En Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.

Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: Diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43–60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>

Sánchez de Serdio, A. (2016). Arte y educación: La necesidad de un encuentro incómodo entre esferas que se interrogan. *Artnodes*, (17), 2–5. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.3012>

Sancho-Gil, J. M., y Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321491>

Sandra, T., y Wouter, H. (2015). *Art in transition: Manifesto for participatory art practices*. De mos & CAL-XL.

Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>

Sanz, T., & Rodríguez-Labajos, B. (2021). Does artistic activism change anything? Strategic and transformative effects of arts in anti-coal struggles in Oakland, CA. *Geoforum*, 122, 41–54. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2021.03.010>

Schwittay, A. (2023). Teaching critical hope with creative pedagogies of possibilities. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2187439>

Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum ZO. <https://participatorymuseum.org>

Stoller, A. (2020). A case for critical interdisciplinarity: Interdisciplinarity as democratic education. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 38(1–2). https://interdisciplinarystudies.org/wp-content/issues/vol38_2020/04%20Stoller_IIS%2038.1-2.pdf

Universidad Nómada. (2008). Prototipos mentales e instituciones monstruo: Algunas notas a modo de introducción. En *Transversal: Instituciones Monstruo*. <https://transversal.at/transversal/0508/universidad-nomada>

UNESCO (2024). Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390135_spa

Villa, M. (2017). Experimentos de institucionalidad híbrida. En VV. AA., *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico*. Comunidad de Madrid – Matadero Madrid.

VV. AA. (2008). *Producción cultural y prácticas instituyentes: Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Traficantes de Sueños.

Wali, A., y Collins, R. K. (2023). Decolonizing museums: Toward a paradigm shift. *Annual Review of Anthropology*, 52(1), 329–345. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-052721-040652>

Zona Intrusa. (s.f.). *Zona Intrusa*. Recuperado de http://www.mataroartcontemporani.cat/posts_projectes/zona-intrusa/

NOTAS

1. La PAAC Plataforma Assembleària d'Artistes de Catalunya se constituyó en 2015, sustituyendo el vacío que había dejado la AAVC Associació d'Artistes Visuals de Catalunya, disuelta el mismo año. Desde su formación y hasta 2025 ha habido cuatro equipos distintos que han formado parte de la junta ejecutiva. En el texto se hace referencia a personas que formaron parte de la primera y segunda.

2. Colectivos de acción artística como Campo Adentro, Pedagogías Invisibles, Concomitantes.

3. Idensitat se define como un proyecto de arte que experimenta formas de incidir en el territorio en sus dimensiones espacial, temporal y social, mediante procesos creativos. Se articula como un sistema que incorpora otros proyectos, acciones o intervenciones que se extienden en diferentes espacios y contextos. Se fundamenta en dinámicas colaborativas con el fin de poner en relación la práctica artística contemporánea con otras disciplinas, desarrollando mecanismos conectables a determinadas órbitas del espacio social. *Espacio Zombi* es un concepto desplegado como proyecto en proceso, impulsado por Gaspar Maza, Ramon Parramon y Azucena López (Idensitat, 2017).

4. Rosalind Krauss hizo popular este término para explicar como el arte se había desprendido de sus especificidades formales, sus técnicas y sus constreñimientos espaciales “categorías géneros como la escultura y la pintura han sido amasadas, extendidas y retorcidas en una demostración extraordinaria de elasticidad, una exhibición de la manera en que un término cultural puede extenderse para incluir casi cualquier cosa” (Krauss, 1986, p. 60)