



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.14.26068>

Hibridaciones entre educación y cultura. El caso del Programa en Artes Visuales de *IntersECCions*

Hybridizations between education and culture. The case of the IntersECCions Visual Arts Program

Fernando HERRAIZ-GARCÍA. Universitat de Barcelona (España). f.herraiz@ub.edu

Silvia de RIBA-MAYORAL. Universitat de Barcelona (España). sderiba@ub.edu

Resumen: Dentro del contexto de cambio global y radical de la escuela actual, el artículo presenta un estudio de caso en el que se investiga una experiencia innovadora que fusiona el trabajo cultural y el educativo. Es el caso del Programa en Artes Visuales de *IntersECCions* impulsado por el Ayuntamiento del Prat de Llobregat (Barcelona). Las nociones que se usan para explorar la experiencia son: la *creatividad* como *acción colectiva* (Latour, 2008) y emancipadora que permite reformular programas educativos (Graham, 2020); y el concepto de *imaginación* que conecta entidades extrañas y distantes (Garcés, 2020). Partiendo de un estudio de caso, se usa un enfoque etnográfico y el uso de entrevistas semi-estructuradas con las agentes implicadas en el programa. A partir de ello se analizan y cuestionan las miradas que se cruzan, las trayectorias de formación que se dan, y las acciones que devienen allí donde las artes entran en lo pedagógico de manera transdisciplinar. Del estudio se desprende el desafío de encontrar espacios imaginativos en los que instituciones educativas y culturales se enreden en acciones colectivas y transformadoras creando entidades nuevas (Barad, 2007; Latour, 2008) menos desiguales y más liberadoras.

Palabras clave: educación, cultura, creatividad, imaginación, artes visuales.

Abstract. Within the context of global and radical change in the current school, the article presents a case study in which an innovative experience merges the cultural and educational labor. This is the case of the Visual Arts Program within IntersECCions, a project sponsored by the City Council of El Prat de Llobregat (Barcelona). The notions used to explore the experience are: creativity as a collective (Latour, 2008) and emancipatory action that allows reformulating educational programs (Graham, 2020); and the concept of imagination that connects strange and distant entities (Garcés, 2020). Focusing on a case study, it is employed an ethnographic approach and semi-structured interviews with the agents involved in the program. The article analyzes and

questions the views that cross, the training trajectories that occur, and the actions that become where the arts enter pedagogy in a transdisciplinary way. The study reveals the challenge of finding imaginative spaces in which educational and cultural institutions become entangled in collective and transformative actions, creating new entities (Barad, 2007; Latour, 2008) that challenge inequalities and promote liberation.

Keywords: education, culture, creativity, imagination, visual arts.

Introducción

El origen del presente artículo se encuentra en el interés por aquellos despliegues que conectan la vida cultural de la sociedad y la acción educativa de la comunidad escolar; despliegues que, desde la incerteza y la fragilidad, son percibidos como umbrales que posibilitan tránsitos allí donde se entrecruza el hacer y el pensar, propulsando así una renovación pedagógica.

Definir la educación como un arte u oficio de la existencia implica aproximarnos a aquellas concepciones del saber y de la cultura donde las artes y las ciencias no se han separado. Lejos de la etnografía romántica que a veces vuelve con fuerza en nuestros contextos culturales hipertecnológicos, entender la educación como una forma de artesanía es reencontrar la raíz común del pensar y del hacer, de la contemplación y la experimentación, del discurso y la práctica. Esta complementariedad no es una unidad sólida, sino un entrelazamiento frágil y tentativo (Garcés, 2020b, p. 26).

Bajo este prisma, entendemos que las entidades culturales y los centros educativos, como dispositivos¹³ (Agamben, 2011), generan eventos relevantes en la construcción de subjetividades fuera y dentro de la escuela. Encontrando problemáticas las perspectivas que las distancian, las artes posibilitan movimientos entre sus intersticios conectando aquello aparentemente distante. En otras palabras, las artes producen enredos entre dispositivos educativos y culturales, favoreciendo procesos de subjetivación en los que la crítica reflexiva habilita espacios híbridos de pensamiento y acción, de discurso y experimentación propios de una creatividad e imaginación colectiva.

Partiendo de estas latitudes, el artículo presenta un estudio de caso en el que la escuela y la cultura se fusionan promoviendo una pedagogía situada a través de proyectos educativos basados en las artes visuales. En esta dirección, la investigación se centra en el programa de *IntersECCions: Educación, Cultura y Comunidad* prestando especial atención a lo que acontece en el Instituto-Escuela Pepa Colomer¹⁴ del Prat de Llobregat (Barcelona). Ya habiendo explorado en dicho centro

¹³ Agamben (2011), de acuerdo con Foucault, define la noción de dispositivo como todo aquello que ordena, orienta, determina y modela la subjetividad. Los dispositivos controlan las actitudes y opiniones favoreciendo procesos de subjetivación donde el sujeto queda definido como aquello que se produce en la relación entre los vivientes y los dispositivos. El conflicto emerge cuando la acción que predispone el dispositivo no tiene fundamentación en el ser; en otras palabras, cuando el dispositivo (educativo y cultural) no tiene en consideración a aquellas que aprenden.

¹⁴ El I.E. Pepa Colomer es un centro educativo de alta complejidad y de nueva creación. Situado en los umbrales de un barrio estigmatizado por las bajas rentas, el instituto-escuela se constituye con un proyecto educativo innovador basado en comunidades de aprendizaje y el uso de metodologías artísticas para la mejora de la convivencia y el aprendizaje.

la labor pedagógica que se desarrolla a través de las artes de manera transversal (Herraiz-García, de Riba-Mayoral y Marchena-Rici, 2022), el texto analiza cómo la vida escolar se ve afectada por proyectos educativo-artísticos que conectan cultura y educación.

Así, el presente estudio atiende aquellas fuerzas que, concretas y situadas, se generan en la implementación del programa. En la intersección de la cultura y la educación es donde se afectan las capacidades agenciales de las subjetividades, de las entidades y de las instituciones. Fuerzas, pues, que liberan y someten proyectando renovaciones en la labor educativa que, tal como afirma Marina Garcés (2020a), pueden ser antagónicas al ligar y desligar, al crear y transformar vínculos en una educación emancipadora.

Con el objetivo de analizar reflexivamente la colaboración de diversos agentes dentro del programa, el artículo está estructurado en cuatro partes. Una primera en la que se introduce *Intersecciones* contextualizando, brevemente, sus ámbitos de interés y trayectoria. El segundo bloque presenta y reflexiona en torno a dos conceptos claves que fundamentan el estudio de caso; las nociones de creatividad e imaginación arman conceptualmente la mirada analítica en torno a lo incipiente en el ámbito investigado. El tercer apartado plantea las cuestiones metodológicas que se implementan con la intención de argumentar reflexivamente las fases desarrolladas. Del enfoque etnográfico y del uso de entrevistas semi-estructuradas emerge una tematización que, en el cuarto bloque, se analiza problematizando las experiencias de aprendizaje que vinculan la vida cultural y escolar como fusión de entidades extrañas, yendo más allá de la suma de dos partes que se complementan. El texto finaliza mostrando los resultados que evidencian las diversas problemáticas encontradas, y concluye apuntando hacia nuevos territorios todavía por explorar.

El programa *IntersECCions: Educación, Cultura y Comunidad*. Una apuesta de hibridación en una ecología de aprender situada

El programa *IntersECCions: Educación, Cultura y Comunidad* nace con la voluntad de implicar la labor entre los ámbitos educativos y culturales dentro de la ciudad del Prat de Llobregat. Su manifiesto habla de la transformación educativa desde la comunidad, de diversidad y equidad, de redes y transversalidad, de aprendizaje e innovación; también propone trabajar desde la cultura horizontal, traspasando lo personal y lo colectivo, y apostando por la igualdad de oportunidades y la diversidad (Web, Manifiesto del programa *IntersECCions*). Tal como argumenta Pilar Eslava (2021), concejala de Educación y Cultura:

Las intersecciones definen los espacios comunes, los espacios de encuentro de partes inicialmente diferentes. Así el Programa *IntersECCions: educación, cultura y comunidad*, nace como un espacio de confluencia que tiene por misión el desarrollo cultural y artístico de las personas a lo largo de su vida, con el objetivo de construir una ciudadanía consciente, crítica, libre y feliz. Así mismo quiere mejorar la calidad de vida, formando personas con capacidad crítica, con una mirada abierta y con intereses culturales diversos, y facilitando prácticas culturales diferentes (p. 10).

El ayuntamiento de la ciudad asume un papel relevante como promotor de las acciones que fusionan espacios escolares y culturales, y las subjetividades que las habitan. En esta línea, financian los diversos laboratorios, proyectos y entornos de aprendizaje, al mismo tiempo que dan soporte técnico e institucional. El contexto en el que surge el programa está asociado a la necesidad

de crear nuevos sentidos de comunidad en una ciudad cada vez más diversa a nivel social y cultural.

Durante los últimos cinco años *IntersECCions* se ha implementado en 31 centros educativos, 12 equipamientos municipales, 4 entidades culturales, implicando la labor de 386 profesionales y 11.953 participantes en 51 proyectos. Todo esto basado en tres tipos de acciones: Laboratorios, Proyectos y Entornos de aprendizaje; y cinco ámbitos de conocimiento: Lectura, Impulso de inglés, Conocimiento científico, Tecnológico y digital, Conocimiento de la ciudad, y Educación en las artes.

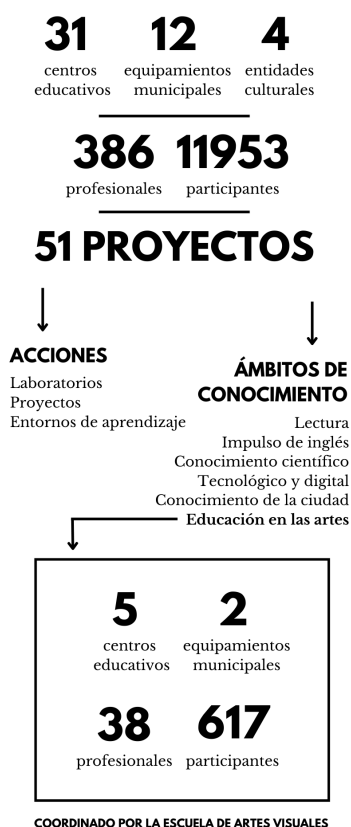


Figura 1. Organigrama general del Programa *IntersECCions*.

El último de los ámbitos de conocimiento, el que se refiere a la Educación en las artes, es un espacio en el que se desarrollan proyectos vinculados con la música, la danza y las artes visuales, generando acciones que potencian transformaciones en el quehacer pedagógico. Concretando el foco del estudio en la línea de las Artes Visuales, el Programa ha movilizado un total de 38

profesionales, 2 equipamientos culturales, 5 centros educativos y 617 estudiantes, siendo coordinado por la Escuela de Arte Visuales del Prat desde el curso 2016-2017¹⁵.

Creatividad e imaginación en la cultura y la educación. Un marco con el que analizar el Programa en Artes Visuales de *IntersECCions*

Pensar en torno a aquello que se moviliza en la intersección entre la cultura y la educación, o en el conglomerado de sus partes, comporta transitar por lugares de extrañeza imaginativa. Por ello, el presente apartado propone, por un lado, reflexionar el suspense que orienta las relaciones creativas entre entidades supuestamente distantes y, por otro, comprender aquello que la imaginación puede llegar a transgredir en dichos procesos.

El trabajo creativo en la relación institucional

La diversidad de las trayectorias agenciales y sus asincronías en los tiempos friccionan las acciones colaborativas entre instituciones, sobre todo, cuando tratan de fusionarse para hacer frente a nuevos desafíos. Cuando éstas van más allá de experiencias puntuales que, intermitentes y desconectadas llevan la escuela a centros culturales o viceversa, se hace necesario reformular de modo creativo la manera de pensar, imaginar y actuar en el ámbito edu-cultural. Janna Graham (2019) apunta que:

Se trata de una dimensión que debemos tener en cuenta al considerar las nociones de libertad creativa que han sostenido el trabajo cultural de las últimas décadas. Para estas, el trabajo creativo sería algo externo a las instituciones y a sus procesos administrativos, determinado por la autonomía del individuo o por la acumulación de capital en forma de reputación o de talento; algo, a la postre, que las *artes* aportan a las organizaciones, a las comunidades. Entender la labor creativa como la tarea de reformular programas y procesos institucionales sobre la base de problemas y movimientos sociales supondría un cambio profundo pero plausible en las organizaciones centradas en el arte que proyectan actividades y programas para el gran público orientados a cuestiones de educación y cambios social. (p.74)

La libertad propia del trabajo creativo es presentada como un ente de potencialidades en una educación para la transformación social y cultural, asumiendo la creatividad como la capacidad de reformular programas y procesos institucionales que, a través de las artes, se anteponen a inercias que perpetúan tradiciones poco críticas y reflexivas. Por otro lado, dicha reformulación tiene que apuntar hacia trayectorias *emancipatorias*¹⁶ donde la imaginación vulnera límites al

¹⁵ Para más detalle sobre el programa IntersECCions, se puede consultar su web: <https://www.elprat.cat/interseccions>

¹⁶ Pablo Martínez (2020) plantea los procesos emancipatorios como prácticas de transgresión vinculada con la capacidad crítica de conectar elementos dispersos o distantes; en su argumentación, trata de conectar el contexto cultural del museo con el educativo de la escuela, convirtiéndolos en espacios para la emancipación social; en el caso que nos atañe, se trata de crear lugares que conectan bidireccionalmente un programa externo (y los proyectos asociados a él) a la vida dentro de la escuela.

fundir agencias en contextos distantes (Martínez, 2020) y extraños (en este caso, entornos tan distantes y extraños como los que se dan en el programa *IntersECCions* entre entidades culturales y la comunidad escolar). El trabajo que se extiende desde la extrañeza recíproca es creativo en la medida en que confluyen acciones colectivas propias y singulares deviniendo experiencias imaginativamente transgresoras. Y es que:

Imaginar es ponerse uno mismo en suspensión para poder vincularse a aquellos que nos son extraños. Imaginar es dar lugar a todo lo que aún no es y a los que están por llegar. Imaginar es, pues, una condición para acoger la existencia en toda su extrañeza y en toda su desproporción. (Garcés, 2020b, p. 67).

La extrañeza que deviene al conectar entes dispersos brinda oportunidades de vivir suspensiones a través de tensiones y *détentes*, entre liberaciones y sometimientos. Es aquí donde se puede imaginar aquello que todavía está por llegar en educación desde una creatividad que siempre se da en un enredo singular; en el caso de estudio se enzarza lo cultural y lo educacional del Programa de Artes Visuales en *IntersECCions* con el proyecto educativo de centro.

Hacia la imaginación de una creatividad relacional en la subjetividad

Teresa Artola y Jorge Barraca (2004) invitan a desarrollar la creatividad en una educación inherente a la cambiante sociedad actual predominantemente neoliberal, advirtiendo de la necesidad de asumir retos que inviten a enfrentarse a lo desconocido y a favorecer la posibilidad de explorar, experimentar, pensar, decidir y desarrollar hábitos creativos:

En la actualidad la creatividad se ha convertido en un tema muy relevante, tanto para la educación como para otras áreas como la economía y la política. Desde el mundo empresarial se demandan personas que, además de unos conocimientos técnicos y una calidad humana, tengan una buena capacidad creativa (Artola y Barraca, 2004, p. 73).

Artola y Barraca (2004), en la línea de Cristina Jenaro-Ríos *et al* (2019), entienden la creatividad¹⁷ como un proceso cognitivo vinculado a una serie de competencias y actitudes que deben asumirse en conexión con el contexto social, económico y cultural. Resultan problemáticas aquellas acepciones de la creatividad que favorecen la configuración de un *sujeto neoliberal* basado en la individualidad, donde la finalidad es la realización de una misma frente a las demás (Díez-

¹⁷ Cristina Jenaro-Río *et al* (2019) argumentan que “Es difícil ofrecer una definición conceptual sobre la creatividad. De ahí que en muchos casos se opte por ofrecer una definición operativa. Así, autores como Sternberg (1985), defienden que la persona creativa se caracteriza por la capacidad de ver las cosas de manera novedosa, el gusto estético e imaginación, la curiosidad, intuición y perspicacia, entre otros factores. En la misma línea se sitúa la propuesta de Torrance (1978) para quien la creatividad se asocia a aspectos como la curiosidad, flexibilidad, originalidad, confianza en uno mismo o capacidad de perfección. Según este autor (Torrance, 1976, 1977), la creatividad supone también ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía; es el proceso de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido, de buscar soluciones, de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias. Es también la habilidad para examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y, finalmente, comunicando los resultados (Torrance, 1962; Torrance, 1977, 1981; Torrance y Myers, 1976)” (p. 736).

Gutiérrez, 2014, 2015). Al respecto, David Harvey (2008) advierte del peligro del neoliberalismo¹⁸ que, como política que traspasa la propia economía y gobierna la vida, busca presuntamente el bienestar humano mediante las libertades empresariales y la propiedad privada, la libertad individual, el libre comercio, etc. donde la intervención del estado queda reducida a lo básico.

Desde una perspectiva crítica, resulta preocupante las consecuencias de lógicas neoliberales que, en el ámbito laboral, amparan la precariedad que conlleva la “empresarialidad de sí mismos”¹⁹ (Fernández de Rota, 2009) al impedir relaciones de la subjetividad fuera de la productividad y la competitividad (Han, 2014). A la vez, en el ámbito educativo predispone el egoísmo particular que favorece la autoexigencia y la autoculpabilidad, frente a la solidaridad colectiva y el cuidado²⁰ del sí y las demás (Garcés y Giraldo, 2013). Mientras que, por un lado, Alberto Santamaría (2018) afirma que en el ámbito laboral el peligro está en el sujeto creativo que actúa como un simple competidor, por otro, Almudena Martín (2021) argumenta que en el territorio escolar no siempre se es consciente en qué medida la creatividad se está encauzando hacia la reproducción de capital humano dentro del contexto neoliberal.

Hacer frente a esta problemática supone apostar por una noción de educación hacia la emancipación que, además de acercarse a las fuerzas que someten y liberan, incite a pensar y accionar desde una continua suspensión de prácticas relacionales de hospitalidad tan inacabadas como abiertas, expuestas y frágiles, donde la imaginación es una necesidad transgresora (Garcés, 2020a). Y donde la noción de creatividad, más allá de potenciar capacidades neoliberales, predisponga propuestas transformativas que pueden mejorar las condiciones en los modos de aprender (Mahlknecht, 2017). Frente al individualismo, la creatividad como *acción colectiva*²¹

¹⁸ Según Harvey (2008) el sistema neoliberal ha sido perjudicial, por un lado, por los marcos y poderes institucionales (supuesta soberanía del estado sobre temas económicos y políticos), y por otro ha influido negativamente en las relaciones sociales, la división laboral, las previsiones de la seguridad social, las tecnologías, los estilos de vida, formas de pensar, apegos a la tierra, etc.

¹⁹ Antón Fernández de Rota (2009) al reflexionar sobre la “clase creativa” argumenta que “Según Foucault (2007) lo definitorio del neoliberalismo es lo que podríamos denominar la “empresarialidad de sí mismo”. El neoliberalismo es antes de nada una producción de trabajadores que al mismo tiempo que trabajadores tienden a ser empleadores de otros y financieros de sí mismos en un contexto de precariedad flexible” (Fernández de Rota, 2009, s/n). Lo que conlleva, tal como afirma Byung-Chul Han (2014) que “El sujeto neoliberal como empresario de sí mismo no es capaz de establecer con los otros relaciones que sean libres de cualquier finalidad” (p. 8)

²⁰ Luís Fernando Garcés y Conrado Giraldo (2013), a partir del pensamiento de Foucault en torno a la biopolítica, establecen unos principios que orientan una bioética del cuidado. Para estos autores, un estudio sistemático bioético debe contemplar las decisiones, la conducta y las políticas públicas propias de las ciencias de la vida y del cuidado de la salud. En esta línea, la bioética debe apostar por una ética del cuidado de sí, de los otros, y de los entornos; todo ello, en contra de la instrumentalización tecno-política de la vida humana.

²¹ Según Bruno Latour (2008) la *acción colectiva* queda definida como la reunión de fuerzas sociales diferentes no homogéneas, ensamblando nuevas entidades que resultan de uniones nunca realizadas.

puede generar espacios agenciales en lo social y lo político en los que, mutuamente, se promueven subjetividades enredadas, activas y creativas. En esta dirección, Judit Vidiella (2021), argumenta:

La concepción sobre el tipo de sujeto que se deriva de estas metodologías híbridas que ponen el énfasis en la práctica, la experiencia, la colaboración en el proceso y la indagación como forma de conocimiento y de relación, pone el acento a incentivar una persona crítica, capaz de generar vínculos y resolver conflictos a través de procesos de indagación creativa. En definitiva, una noción de ciudadanía activa y creativa que forma parte de una comunidad más amplia en la cual todos los sujetos acontecen agentes para el cambio (Vidiella, 2021, p.18).

Si imaginar es estar en suspensión en un *extrañar* que conecte la disparidad, la creatividad se da en un compendio de hibridaciones transubjetivas invitando a entrar en un continuo estado de intriga ante lo inesperado. Las artes, en toda su extensión, posibilitan modos de aprender inciertos que afectan formas de actuar del cuerpo, así como las modulaciones de pensamiento que invaden sus tránsitos al friccionar y enredarse para y con las demás. Las artes, pues, permiten “la transformación de una misma y las condiciones en las que una aprende” (Mahlknecht, 2017, p.117).

Metodología

Con el objetivo de analizar reflexivamente la participación de algunos de los agentes implicados en el programa, la investigación se plantea como un estudio de caso en la medida en que trata de comprender realidades singulares vinculadas a marcos educativos y culturales concretos. En esta línea, el texto describe y analiza detalladamente aquellos dispositivos (Latorre, del Rincón, Amal, 2003) que proponen un aprender híbrido propulsado por las artes y enredado entre fuerzas y agencias colectivas e individuales. Es decir, se focaliza en las entidades que generan eventos pedagógicos dentro del programa *IntersECCions* y que favorecen la confluencia de lo escolar y lo cultural. Con ello, el artículo tiene como objetivo exponer y examinar situaciones relevantes, y reflexionar conceptualmente desde la extrañeza que supone estar atentos al devenir en diversos proyectos realizados a través de las artes visuales. En esta dirección, el estudio de caso se desarrolla en tres fases: una primera dedicada a la exploración y reconocimiento del contexto, una segunda fase basada en entrevistas y encuentros conversacionales, y un tercer momento de análisis reflexivo y devolución compartida de resultados y conclusiones.

En la primera fase, se explora y se reconoce el contexto educativo, analizando las posibilidades que se abren dentro de un marco conceptual concreto. Al respecto, las nociones de *imaginación* y *creatividad* son las lentes a través de las cuales se trata de conocer las contingencias de un hacer híbrido entre cultura y educación. El enfoque etnográfico que asume el estudio comporta estar presente en la vida diaria durante un periodo de tiempo, observar participativamente lo que sucede, escuchar aquello que se dice y activa, y hacer acopio de datos e información diversa. (Hammersley y Atkinson, 2009). Además de habitar de distintas formas el I. E. Pepa Colomer (como centro educativo) y la Escuela de Artes Visuales (como institución cultural) durante el curso 2020-2021, se revisa la documentación publicada por el propio Programa (su web y el documento conmemorativo del quinto aniversario). Todo ello con la intención de estudiar lo accionado desde los compromisos enunciados, las narrativas argumentadas en el enredo institucional, y la materialización en la vida del centro educativo.

Esto posibilita entrar en una segunda fase donde se selecciona a aquellos sujetos que, por su relevancia y compromiso, han estado implicados en el programa de *IntersECCions*. Para comprender ciertos procesos y las visiones de las agentes participantes, se realizan entrevistas semi-estructuradas con el coordinador del Programa de Artes Visuales y la directora de la Escuela de Arte Visuales del Prat. El papel de ambas es relevante dado que han vivido en primera persona la gestión de las cinco ediciones implementadas. Con el fin de saber más sobre las miradas que emergen desde los centros educativos participantes del Programa, se entrevista a la Jefa de Estudios Artísticos del I. E. Pepa Colomer. Su rol es clave en tanto que, desde el curso 2019-2020, es agente activa dentro del programa de Artes Visuales en *IntersECCions*; por un lado, porque forma parte del equipo encargado del diseño y su implementación y, por otro, porque acompaña a educadoras artísticas y maestras²² tejiendo puentes entre dos mundos aparentemente distantes.

Por significativa, también se realizan diversos encuentros en forma de entrevista semi-estructurada con una de las educadoras especialista en artes que ha formado parte del programa los cursos 2019-2020 y 2020-2021. Su trayectoria es pertinente en tanto que aporta una mirada agencialmente implicada en la co-creación y desarrollo del programa en las ediciones más recientes.

La tercera y última fase de la investigación se compromete con la organización de evidencias y con un análisis crítico donde la reflexividad (Sultana, 2007) permite tomar posicionalidades críticas y reflexivas con el fin de responder a los objetivos del estudio; en cierto modo, se propone un ejercicio deconstructivo que se ubica en las intersecciones dadas en la propia investigación (Macberth, 2001)²³. El trabajo en esta dirección permite enfocar el estudio en torno a las finalidades propuestas: (1) comprender el papel de la creatividad y la imaginación en la implementación del Programa de Artes Visuales en *IntersECCions*, y (2) analizar las tensiones y las posibilidades emergentes dentro de un marco que trata de fusionar la vida educativa de la escuela y la acción cultural de la ciudad en la que se inscribe. Finalmente, se realiza un encuentro de devolución con el equipo directivo del I. E. Pepa Colomer, el cual funciona a modo de grupo de discusión. En dicho encuentro se comparten los resultados preliminares de la entrada en el centro, convirtiéndose en un ejercicio ético de procesos recíprocos de aprendizaje mutuo y de validación colectiva (Sancho, 2011). Esto permite una conversación reflexiva que enriquece y matiza la tematización y los resultados de la investigación.

Las cuestiones éticas se vinculan a la práctica (Guillemin y Gillam, 2004) en la medida que van más allá de listas de verificaciones, formularios o firmas de consentimientos informados de antemano. En este sentido, el carácter performativo de la ética se basa en la conversación y el

²² A partir de ahora, para no crear confusión, se nombra *maestras o docentes* al personal del centro educativo, y *educadoras* a las de la entidad cultural. Dada la idiosincrasia del programa -que trata de fusionar ambas figuras-, nos parece contradictorio contemplar a las educadoras como educadoras externas.

²³ Macbeth (2001) se acerca a la reflexividad haciendo una distinción conectada entre dos programas: reflexividad posicional y reflexividad textual. El primero tiene que ver con la posicionalidad, asumiendo el lugar de incerteza del analista y su lugar en el campo de estudio, a la vez que recupera intereses, agencias, estructuras transversales, y vínculos discursivos dados en los escenarios que analiza. En el segundo programa, la reflexividad textual se refiere a aquellos estudios y discursos que se acercan al trabajo de escribir representaciones; en la investigación se tiene la necesidad de interrogar y extrañar los procesos propios de su producción.

diálogo en torno a una microética de la dimensión práctica de la cotidianidad y de momentos éticamente importantes dentro del estudio. Tal como lo entendemos, el consentimiento informado es un proceso continuo de negociación que tratamos de no prefijar (Olivier y Fishwick, 2003), donde la reflexividad, además de garantizar el rigor académico, se conecta con la ética al tomar conciencia de la complejidad de lo emergentemente relacional, movilizandoposicionalidades en la acción de investigar (von Unger, et al., 2016). Tanto es así que, incluso el presente texto, ha sido revisado por algunas de las personas que generosamente se dieron a la conversación con nosotras, que aceptaron ser nombradas, incluso fuera del marco del estudio y de cualquier forma de registro.

Un análisis reflexivo en torno al programa de *Artes Visuales en IntersECCions*

La labor creativa de reformular programas y procesos institucionales presenta desafíos que transgreden aquellas inercias tradicionales que, habitualmente, bifurcan la educación y la cultura. Se entiende que la posibilidad de conectar dichos ámbitos lleva consigo movimientos emancipatorios entre tensiones y sosiegos, entre aperturas y obligaciones; es ahí, en las diferentes posicionalidades de las colaboradoras, donde la investigación se sitúa, asumiendo la imaginación como eje para pensar sobre cómo la experiencia puede nutrir el campo de la educación y el ámbito de la cultura.

Para explorar esta cuestión, el presente apartado reflexiona en torno a tres dimensiones que derivan de la tercera fase de la investigación. La primera tiene que ver con las diferentes perspectivas conceptuales que se cruzan en el proyecto *IntersECCions*; es decir, los distintos modelos de intervención y posiciones que se vislumbran a partir de las agentes entrevistadas. La segunda dimensión se centra en la necesidad de crear relaciones de formación y discusión entre educadoras artísticas y docentes, enmarañando las diferentes trayectorias profesionales. En la tercera parte se recupera experiencias concretas en el aula; con este fin, se da cuenta de algunos eventos pedagógicos²⁴ (Atkinson, 2009) en los que las educadoras, maestras y alumnas se ven irremediabilmente afectadas por la experiencia, movilizandoposicionalidades, capacidades, habilidades y actitudes en un sentido direccional²⁵ (Ellsworth (2005).

²⁴ Dennis Atkinson (2009) propone una pedagogía del evento que se encuentra con lo real en la medida en que los estados de representación y los acontecimientos afectan nuestras subjetividades. En el giro ontológico que plantea incluye la fractura de las subjetividades establecidas, adaptándose a aquello que propician nuevas formas de aprender. La anti-pedagogía que propone “debe ir más allá de sus propios conocimientos y prácticas asimilados para abrir nuevas formas de pedagogía y nuevas comunidades de aprendizaje” (Atkinson, 2009, p. 8)

²⁵ Ellsworth (2005) plantea la necesidad de estar atentos a lo personal en las relaciones de aprender entre las estudiantes, y aquellos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se trata de accionar. La direccionalidad, tal como la entiende, debe considerar a los sujetos como agentes activamente expectantes con ritmos y tránsitos propios y singulares que pueden ser movilizados; según esta autora, “Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social del conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal” (Ellsworth, 2005, p. 16)

Miradas cruzadas, expectativas y modelos de intervención.

El Programa en Artes Visuales de *IntersECCions* es un ejemplo de modos de intervenir con continuidad y compromiso a través de procesos creativos; si algo caracteriza su implementación es el trabajo colaborativo. Esto es así no solo en las aulas en la que actúan educadoras y maestras, sino que también intervienen juntas en reuniones periódicas con el fin de imaginar el devenir del proyecto y reflexionar en torno a las posibilidades pedagógicas del mismo.

A pesar del alto grado de implicación, los encuentros fuera del aula conllevan algunas fricciones dejando ver asperezas en las relaciones entre agentes. Una de estas tensiones hace referencia a cómo la Escuela de Artes Visuales, como entidad cultural, percibe las miradas de algunos centros educativos:

Es verdad que al explicar qué significa el programa, los objetivos y nuestro modelo metodológico, a veces no acaba de encajar. Y sí que es verdad que, si el colegio no está lo suficientemente abierto en torno a qué significa nuestra figura allí y nuestros modos de hacer, acaban habiendo malentendidos (...). Esto en concreto nos pasó en una escuela que nos veían de otra manera. Ellos querían unas cosas que nosotros no les podíamos dar. Al final acabó en una serie de desencuentros que hizo que cayera el centro. Un proyecto que, por cierto, estaba yendo muy bien, pero los objetivos de la escuela no correspondían con los nuestros. (Campañà, directora de la Escuela de Artes Visuales).

Hay miradas que vinculan a las entidades culturales como labor de refuerzo al equipo docente, o como actividades extraescolares fuera del horario lectivo (conformando una oferta externa de “menor relevancia” al no estar regulada por el currículum oficial). En este sentido, el giro que ofrece el programa, tal como afirma Laia Campañà, trata de que “no nos conceptualizamos como un servicio en el programa de sesiones; es decir, no nos acercamos a las escuelas como un servicio de profesores de extraescolares”.

Las expectativas de algunas escuelas y las del Programa de Artes Visuales no siempre coinciden. En estos casos, la potencialidad de vincular entidades extrañas no es vista como un desafío con el que seguir aprendiendo. Al no corresponder lo esperado con las realidades que se invitan a vivir, las discordancias se convierten en presiones paralizantes.

La mediación que existe entre los objetivos del programa y las escuelas a veces no acaba de ser lo suficientemente fluida, como para que se entienda qué es lo que está pasando allí. (...) Simplemente estoy diciendo que deviene un síntoma de que las artes visuales como modelo educativo de aprendizaje no se tiene asumido como modelo crítico y de saberes curriculares (Gasol, Coordinador del Programa en Artes Visuales de *IntersECCions*).

Las palabras del Coordinador del Programa hacen palpable una tensión latente sobre el estatus del conocimiento asociado a las artes. Curricularmente, la disciplina nunca ha ocupado un lugar privilegiado, a pesar de que la investigación realizada durante las últimas décadas haya demostrado aquello que puede aportar a la constitución crítica de las subjetividades (Hernández-Hernández, 2007). En consonancia con lo que ofrece las artes a la educación, la Jefa de Estudios Artísticos del I. E. Pepa Colomer argumenta que:

Desarrollar estrategias de aula basadas en procesos artísticos da la oportunidad de tener en cuenta todas las miradas. Los procesos artísticos permiten poner a la persona verdaderamente en el centro de sus aprendizajes; estemos hablando de niños y jóvenes o de docentes. Considero que los procesos artísticos son detonantes de muchísimas experiencias que hacen confluir lo individual con lo colectivo. Nos permiten aprender juntos sin tener las respuestas de antemano y construir juntos el aprendizaje. Nos ayudan a acompañar a los niños y jóvenes sin poder obviar su individualidad. En un proceso artístico nuestro yo nunca puede quedar al margen porque va intrínsecamente ligado al proceso y, por tanto, son procesos transformadores en sí mismos, tanto del individuo como del grupo y, por extensión, de la comunidad.

En centros como el I. E. Pepa Colomer, el Programa de Artes Visuales es constituido como una invitación para seguir imaginando, apostando por modelos de intervención basados en proyectos de trabajo donde la formación conjunta de docentes y educadoras es un elemento clave en su implementación.

Los agentes externos nos permiten enriquecer nuestras estrategias docentes y proporcionan a los niños y jóvenes un abanico enorme de posibilidades para explorarse y descubrirse a sí mismos y a sus compañeros y docentes en una diversidad de propuestas que sin ellos sería impensable en un centro escolar (Jefa de Estudios Artísticos de I.E. Pepa Colomer).

A pesar de las tensiones y la complejidad que se dan, el Programa de Artes Visuales propicia experiencias significativas a través de proyectos diversos, prorrogando ediciones sucesivas en los últimos cinco cursos. Los casos conflictivos son puntuales y están aquí señalados para tratar de comprender algunas de las dificultades que suponen reformular propuestas pedagógicas imaginativas y creativas basadas en las artes.

Trayectorias y tránsitos entre espacios de formación y de discusión.

En la confluencia del Programa en Artes Visuales y el currículum educativo, se distinguen diversas figuraciones y agencias. Por una parte, el equipo coordinador que idea puntos de partida y acompaña los procesos de implementación; por otra, el equipo educativo compuesto por maestras y educadoras artísticas que lo llevan a cabo en las aulas. El desafío recae en la conjunción de las distintas trayectorias de formación y experiencias profesionales. Mientras que unas son expertas en educación con una vida dentro de la comunidad escolar, las otras son especialistas en artes con recorridos profesionales diversos. En las trayectorias distantes se evidencian extrañezas posibilitadoras que, más que limitar, pueden llegar a confluir de modo colaborativo. Al respecto, la Jefa de Estudios Artísticos del I. E. Pepa Colomer argumenta que:

Si hablamos de procesos artísticos y de hacerlos transversales, el reto es ya inmenso. Educar por algo de lo que no somos conscientes, es una quimera [...] Cada maestro debe ser consciente de cómo se siente respecto a un contenido a transmitir y si lo que pretendemos transmitir es una manera de aprender, debemos ser muy conscientes del qué, del cómo y del porqué. Esto sólo se consigue con interés, formación, observación, modelado y atreviéndonos a ser los maestros que no tuvimos.

Así es como la creación de espacios comunes y de tiempos compartidos puede formar parte de procesos co-creativos donde los proyectos se imaginan y se generan como una acción colectiva. De tal forma, el Programa de Artes Visuales se convierte en un espacio de posibilidades a través de encuentros con una doble dimensión: la primera se vincula a *la conjunta formación de educadoras y maestras*, y la segunda al *lugar de discusión y reflexión de propuestas y acciones*. La horizontalidad, el seguimiento y su continuidad configuran el modelo de intervención que se formula.

Sobre las tensiones, sí que hubieron algunas. El hecho de tener diferentes trayectorias hizo que más de una vez surgieran debates sobre la manera de encarar el proyecto. Si entre las que lo impulsábamos nos fue fácil encontrar puntos en común en las maneras de ver, pensar y encarar las acciones, a veces se hacía difícil cuando se trataba de traspasar las concepciones y propuestas del proyecto a las maestras. Al fin y al cabo, nuestras formaciones y marcos conceptuales eran distintos, y esto hacía que no siempre se valorase la propuesta. Esto fue una de las mayores tensiones y que intentamos resolver a partir de los espacios de formación que nos brindaba el proyecto. (Educatra del Programa en Artes Visuales).

Las palabras de la educadora ponen de manifiesto la complejidad que supone fusionar el trabajo entre agentes con distintos recorridos. Al respecto, las tensiones se disipan cuando se crean *espacios conjuntos de formación entre maestras y educadoras*; y es que tal como Daniel Gasol argumenta: “no podemos elaborar un buen proyecto si no hay una buena formación del profesorado”. Es más:

Generalmente, los profesionales de las escuelas de arte, generalmente, son especialistas en técnicas, o lenguajes artísticos propiamente dichos. Pero debían de tener una mirada más desde la educación, desde el currículum y ver cómo el currículum incide en las artes visuales, no para instrumentalizarlas, sino para tener una mirada más democrática, con la necesidad de una comprensión del territorio, del mundo donde vivimos desde una posición crítica, del ciudadano, y del sujeto (Campaña, Directora de la Escuela de Artes Visuales).

Como *lugar de discusión y reflexión de propuestas y acciones*, el Programa invita a trabajar colaborativamente y co-crear el proyecto que se lleva a cabo en el aula. Desde la coordinación, se generan espacios colectivos, relacionales y reflexivos para pensar y cuestionar las actuaciones realizadas; en este sentido, una Educadora recuerda que:

Cuando entré en *IntersECCions* encontré un sitio dónde elaborar un proyecto colectivo, reflexivo y significativo. Colectivo en tanto que se basaba en la sinergia entre diferentes saberes de los agentes que lo formamos. Reflexivo ya que se auto-pensaba, construyéndose en el proceso, en la experimentación, moviéndose en el mismo hacer y cuestionar. Y finalmente significativo porque se enmarcaba en un proyecto de centro que apostaba por el potencial de las artes. (Educatra del Programa en Artes Visuales).

La Educadora afirma haber aprendido a trabajar en conjunción, donde el apoyo mutuo y las sinergias dentro del equipo fundamentan los procesos de relación, debatiendo e imaginando las potencialidades y tensiones de las artes en educación. Todo ello posibilitado por las propuestas en el aula que se realizan dos veces por semana, de reunirse semanalmente para repensar y plantear las siguientes acciones, de encuentros quincenales de formación, y de aglutinar trimestralmente a docentes y educadoras de todos los centros para sopesar y compartir experiencias. Aquello que

deviene en el aula, pues, es tan solo la punta del iceberg de una conjunción de acciones y pensamientos que hacen confluír agencias diversas en pro de experiencias educativas transformadoras.

Acciones que posibilitaban aberturas

El Programa de Artes Visuales se materializa en proyectos diversos que se organizan de manera situada, singular e interdisciplinar, según las coyunturas de cada centro educativo y de cada grupo donde se lleva a cabo. Situada y singular en el sentido en que las propuestas se implementan dependiendo de las texturas propias del aula; transdisciplinar en la medida en que flexibiliza los límites de las materias escolares.

Este es el caso del proyecto “Diffractant” desarrollado en el I. E Pepa Colomer durante el curso 2020-2021; la acción colectiva, pensada desde la singularidad de los 6 grupos de Educación Infantil, permite ver las potencialidades de la actividad al producir desplazamientos fuera del aula. El trabajo ha tenido el objetivo de explorar la re-significación de los espacios escolares a partir de la luz. El devenir colectivo ha permitido conectar disciplinas y emprender procesos de aprendizajes holísticos. De ello es consciente una de las educadoras al observar a algunas alumnas en el patio fuera del tiempo asignado al proyecto:

Pienso que trabajar a partir de propuestas artísticas les permitía aprender jugando, de modo colectivo, y traspasando las barreras de lo tradicionalmente separado: lo sensorial, lo visual y lo mental. Creo también que las propuestas que hicimos ayudaron a un modo concreto de relacionarse con el mundo. Podías ver cómo, aquello que hacíamos, traspasaba las horas asignadas; los podías encontrar a la hora del patio fijándose en una luz, o generando una instalación. Para mí, también fue significativo como conectaban cosas que habían pasado hacía mucho tiempo, y como eran capaces de establecer relaciones entre cosas aparentemente inconexas (Educadora del programa de Artes Visuales).

La educadora evidencia los posibles movimientos afectivos del proyecto en la vida de los grupos. Siguiendo a Spinoza (1677/1980), lo afectivo queda definido por aquellas modificaciones que se dan en la capacidad de actuación de los cuerpos surgidos en un momento concreto y desde un campo relacional. Trabajar juntas hibridando lo que se siente, lo que se ve, lo que se hace y lo que se piensa, expande un aprender más allá del proyecto y genera nuevos desplazamientos.

Saliendo del marco del I. E. Pepa Colomer, otro caso significativo es el desarrollo del proyecto “La Radio” que ha tenido como objetivo la mejora de las capacidades lectoras²⁶ de estudiantes de la Escuela Ramon Llull. Con ello, el proyecto ha traspasado los límites de lo artístico y lo visual, en tanto que ha posibilitado crear imágenes desde la oralidad del relato como si de una radionovela se tratase. Es tan positiva la acogida que el centro ha valorado llevarlo a otras aulas; Daniel Gasol, como co-creador del proyecto y coordinador del Programa, explica haber discrepado ante esta

²⁶ Educadoras y maestras perciben que las capacidades lectoras de las alumnas habían disminuido tras el confinamiento provocado por la pandemia Covid19. Este hecho hace replantear las acciones desde el Programa de Artes Visuales, promoviendo el proyecto “La Radio” donde se articulan estrategias propias del medio de radiofónico, llegando a la producción en directo de un programa en la emisora local *El Prat Radio*.

posibilidad; el éxito de una experiencia dado en una clase en particular no garantiza que funcione del mismo modo en otros grupos.

Para conversar y aprender mutuamente en torno a las distintas propuestas, se generan espacios diversos de encuentros formativos. *Encuentros de aprendizaje* es el nombre que reciben estas reuniones trimestrales en las que las maestras y educadoras de todos los centros educativos dialogan horizontalmente sobre la multiplicidad de experiencias vividas dentro del Programa de Artes Visuales. Es allí donde se cuestiona relacionamente no solo el aprender de las estudiantes, sino también el de los equipos de trabajo que implementan los proyectos. Como apunta la jefa de Estudios Artísticos, eso posibilita trabajar para que:

[Los] docentes que no tengan miedo a no tener la respuesta, que no busquen una solución única y que puedan descubrir talentos que el sistema educativo nunca ha considerado talentos. Habilidades y sensibilidades que durante muchos años han pasado desapercibidas y que todos poseemos.

Así es como el programa *IntersECCions* crea aberturas que vinculan las artes y la educación permitiendo que los procesos creativos lleguen a ser detonantes colectivos de un aprender, por un lado, expectante a las miradas, ideas y maneras de entender las diversas realidades y, por otro, implicado con un pensamiento crítico, imaginativo, reflexivo, comprometido, empático y transformador en interacción con el mundo social y cultural.

Discusión en torno a la creatividad y la imaginación en la educación a través de las artes

El artículo se inicia mostrando un interés por saber más sobre aquello que surge de los intersticios entre centros educativos, instituciones culturales y sus agentes; y sobre las acciones colectivas que permiten abrirse a la imaginación y la creatividad colaborativa buscando otras maneras de hacer, de pensar y de estar en el mundo. El seguimiento de los rastros del Programa en Artes Visuales de *IntersECCions* arroja luces en torno a ciertos enredos en los ámbitos de la cultura y la educación, donde la potencialidad de los nexos de extrañeza esboza aquello que todavía puede estar por venir (Garcés, 2020b).

En las nociones de creatividad e imaginación se encuentran posibilidades que hacen fluir la acción y el pensamiento hacia una transformación social desde lo colectivo, en oposición de la individualidad neoliberal. Dichas nociones encarnan movimientos agenciales en los que las subjetividades pueden mirarse y actuar con la misión de dialogar con los tránsitos, las posiciones y las acciones que se expanden dentro del Programa.

En la creatividad promovida dentro del *IntersECCions* se aprecia, por encima del capacitismo, una visión que procura formas de reciprocidad al favorecer maneras de hacer educación cultural desde y para lo colectivo. Solo así se generan transformaciones desde el compromiso y la continuidad, al margen de acciones esporádicas, desconectadas e inconexas. En la línea de Janna Graham (2019), la reformulación de programas a través de una creatividad colectiva puede llegar a unir la vida cultural y la escolar en una misma existencia, expandiendo modos de aprender con sentidos socialmente situados.

Sin embargo, las tensiones mostradas ponen de manifiesto inercias neoliberales en las que algunas subjetividades e instituciones parecen situarse acríticamente. Quizá el origen del problema se encuentre en una cotidianidad escolar saturada de tareas tecnocráticas en la que el tiempo y los espacios son recursos escasos. Bajo esta dinámica, no es de extrañar que ciertos agentes externos y sus programas puedan ser vistos como trabajadores liberales y productos de consumo²⁷ dentro de un mercado donde son objeto de compra y venta. De aquí emergen como problemáticas aquellas miradas que conciben a las instituciones externas como empresas de servicio que entran y salen de la vida escolar bajo los rigores efímeros de la temporalidad.

Resistiendo a esta situación, la investigación evidencia que los compromisos y las implicaciones extendidas en el tiempo son clave para que los programas puedan afectar a la comunidad. Es ahí donde la educación y la cultura pueden fluir bajo una imaginación y creatividad colectiva, e invitar a vivir estados de suspensión de un aprender juntas en toda su expansión. El Programa en Artes Visuales de *IntersECCions* permite dar cuenta de modos de interacción que procuran generar espacios y prácticas agencialmente colectivas (Mahlknecht, 2017). Todo ello a través procesos *inmanentes*²⁸ (Atkinson, 2017) que relacionan flujos locales que dan sentido, a la vez que hacer sentir, experiencias singulares de aprender sin imponer metodologías preestablecidas o, al menos, con un alto grado de elasticidad propia de estar atenta a aquello que está deviniendo.

Una conclusión sobre las artes como agentes de transformación pedagógica

Comprender que en el enredo entre cultura y educación intervienen fuerzas que liberan y someten agencias en múltiples direcciones evidencia más si cabe los diversos antagonismos que se dan entre fricciones. Fricciones que hablan de los grados de aislamiento y de colaboración que se asumen entre entidades y subjetividades agenciales. Esto es así en la medida en que emergen como problemáticas las posiciones educativas que se resisten a entrar en un juego relacional con su contexto sociocultural. Con relación a ello, se debería aprender a pensar y a actuar en torno a realidades engendradas desde y a través de una escuela ubicada y situada. Del mismo modo, resultan controvertidas aquellas fuerzas que hablan de la potencialidad de la cultura para la transformación social de la escuela; en este sentido, determinadas acciones pueden convertirse en actos colonizadores, mostrando enunciados que poco tienen que ver con la multiplicidad cultural que singulariza la comunidad educativa en la sociedad actual.

Ciertamente, las transformaciones se producen en los intersticios donde la cultura afecta a la educación y la educación a la cultura, convergiendo en afecciones mutuas y recíprocas. El binomio

²⁷ Esta reflexión surge durante el encuentro de devolución que se ha realizado con el equipo directivo en torno a nuestra labor en el centro. El jefe de estudios de secundaria manifiesta que, padres y madres -cada vez más-, reclaman conocer los proyectos externos que se desarrollan. Este hecho incrementa una presión añadida al trabajo de planificación, esta vez, proveniente de las familias.

²⁸ Dennis Atkinson (2017) define el término de *inmanencia* haciendo referencia a las relaciones internas y las formas de existencia que favorecen la acción. En este sentido, se atiende a las intensidades locales que median en el desarrollo de encuentros de aprendizaje propios y singulares.

entre actores culturales y educativos se debería ir diluyendo conformando *intra-acciones* (Barad, 2007); es decir, relaciones que no puedan entenderse como elementos separados que se unen, sino como campos emergentes donde los límites entre agencias se difuminan surgiendo nuevas entidades. Sólo así parece posible pensar en lo que aún está por llegar en el enredo entre las artes, la educación y la cultura. Sólo así parece que se puede abrazar la fragilidad incierta que supone asumir la creatividad y la imaginación como una necesidad transgresora (Garcés, 2020a). Y es que, aunque la división del trabajo disponga una separación laboral de sus agentes, en términos pedagógicos y desde la acción colectiva, es una convicción afirmar que la educación es cultura y la cultura es educación, y que, ambas -cuando se manifiestan como una nueva entidad-, no pueden mantenerse al margen de una sociedad cambiante como la actual.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? En: *Sociológica*, 79, 249-264.
- Atkinson, D. (2009). Pedagogy of the event. En: *Symposium On not Knowing. How artists think*. Cambridge, Reino Unido.
- Atkinson, D. (2017). Without Criteria: Art and learning and the adventure of Pedagogy. *The International Journal of Art and Design Education*, 36(2), 141-152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Artola, T. y Barraca, J. (2004). Creatividad e imaginación. Un nuevo instrumento de medida: La PIC. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(1), 73-93.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Betz, E., y van Meijl, T. (2016). Humour in the Negotiations of Social Identity in the Tongan Diaspora. *Etnofoor*, 28(1), 111-125.
- Díaz-Gutiérrez, E.J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (EI/CAEU), 68 (2), 157-172. doi: <https://doi.org/10.35362/rie682190>
- Díaz-Gutiérrez, E.J. (2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *Viejo Topo*, 320, 38-47.
- Eslava, P. (2021). Una aposta de ciutat, des de la cultura i l'educació amb la comunitat. En: *IntersECCions: Educació, Cultura i Comunitat, 5 anys*. Ajuntament del Prat de Llobregat (pp. 7-11).
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal Ediciones.
- Gracés, M. (2020a). El contratiempo de la emancipación. *Pedagogías y emancipación*. Barcelona, Arcadia-Macba (pp. 21-48).
- Garcés, M. (2020b). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

- Garcés, L.F. y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 14(22), 187-201.
- Graham, J. (2020). Técnicas para vivir de otra manera. *Pedagogías y emancipación*. Barcelona: Arcadia-Macba (pp. 49-76).
- Fernández de Rota, A. (2009). Universidad Neoliberalismos y capitalismo creativo, *Nómdas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 21(1), 1-14.
- Guillemin, M. and Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments". *Research Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Harvey, D. (2008). El neoliberalismo como destrucción creativa. *Revista Apuntes del CENES*, 27(45).
- Hernández-Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Editorial Octaedro.
- Herráiz-García, F., de Riba-Mayoral, S. y Marchena-Rici, L. (2022). El potencial de las artes para imaginar otra educación. Aprendiendo de movimientos, posiciones y tránsitos en el caso del I.E. Pepa Colomer. En: M. Garcés (coord.) *Ecología de la imaginación. Artnodes*. 29, 1-12.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial S.L.
- Jenaro-Río, C.; Castaño-Calle, R. y García-Pérez, A. (2019). La experiencia de un taller para el fomento de la creatividad en niños de Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 735-752.
- Santamaría, A. (2018). *En los límites de lo posible: política, cultura y capitalismo afectivo*. Ediciones Akal.
- Latorre, A.; del Rincón, D.; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Macbeth, D. (2001). On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry*. 7(1), 35-68.
- Mahlknecht, B. (2017). 'Doubt, excitement, pleasure: feminist practices of teaching and learning in art and education'. En: Beatriz Revelles-Benavente and Ana M. González Ramos (eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*. London. Routledge, (pp.117-130).
- Martín, A. (2020). *Perspectiva sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar. Un estudio relacional con maestras y estudiantes de educación infantil*. Tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- Martínez, P. (2020). Introducción. En: *Pedagogías y emancipación*. Arcadia-Macba, (pp. 9-20).

- Olivier, S.; Fishwick, L. (2003). Qualitative Research in Sport Sciences: Is the Biomedical Ethics Model Applicable? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(1), 1-15.
- Sancho, J. M. (2011). Cuestiones éticas de investigación con jóvenes. En: F. Hernández (coord.) *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativa*. Barcelona, Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona, (pp. 39-50).
- Spinoza, B. (1677/1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Orbis.
- Sultana, F. (2007). Reflexivity, positionality and participatory ethics: Negotiating fieldwork dilemmas in international research. *ACME: An International E- Journal for Critical Geographies*, 6(3), 374-385.
- Vidiella, J. (2021). Pràctiques Híbrides i espais de possibilitat entre cultura i educació. En: *IntersECCions: Educació, Cultura i Comunitat, 5 anys*. Ajuntament del Prat de Llobregat (pp. 17-19).
- von Unger, H., Dilger, H; y Schönhuth, M. (2016). Ethics Reviews in the Social and Cultural Sciences? A Sociological and Anthropological Contribution to the Debate. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 20, 1-12. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603203>

Referencias Webs:

Manifiesto del programa IntersECCions, Educació, Cultura i Comunitat.

<https://www.elprat.cat/interseccions/som>. (consultada el 25 de octubre de 2021)