

ARTIVISMO, PERFORMANCE Y MEDIACIÓN EN EDUCACIÓN: EL ESPACIO DE LA CIUDAD COMO METÁFORA DE LA CONVIVENCIA SOCIAL

SILVIA MARTÍNEZ CANO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Artivismo, performance y mediación artística son tres categorías pedagógicas que en educación pueden colaborar juntas para desarrollar pedagogías sociales que favorezcan la convivencia entre diferentes. Al ponerlas en relación observamos su potencial educativo social, ya que se trata de experiencias que implican conciencia, memoria y cuerpo. En este texto pretendemos definir la relación entre artivismo, performance y mediación artística como categorías pedagógicas en el ámbito de la pedagogía social. Una vez definidas describiremos una experiencia realizada por la Cátedra Simone Veil de la facultad de Educación de la universidad Complutense, en el entorno de estudios superiores con participantes de distintos ámbitos de la educación. La Cátedra se dedica a la prevención del racismo, antisemitismo y la xenofobia a través de la educación. En esta experiencia, la temática elegida fue la ciudad como lugar de encuentro entre diferentes.

2. ARTIVISMO, ARTE COLECTIVO Y PERFORMANCE

El artivismo es una acción artística que provoca un espacio de posibilidad, y que materializa tanto el diálogo emergente como los posibles obstáculos que surgen en el encuentro social. Las conexiones que se puedan crear en la acción artística, entre lo particular y lo universal, lo personal y lo colectivo, será la base para un territorio escolar inclusivo. En este sentido, la mediación artística es una herramienta que puede colaborar

estrechamente con la pedagogía social, de tal manera que promueva procesos de transformación personal y colectiva, y aprendizajes de buenas prácticas en los participantes, ya sean alumnos/as o docentes.

El artivismo, enmarcado en la mediación artística, y en la pedagogía social, se puede entender como una sensibilización social hacia problemas que atañen la vida social. El neologismo empezó a ser usado por artistas como Nina Felshin o José María Mesías Lema creado a partir de arte y activismo. Según Mesías-Lema:

El artivismo es una sensibilización social hacia problemas compartidos colectivamente que atañen a la vida de las personas. Está en la raíz de estrategias, obras y acciones artísticas que inciden sobre lo político y promueven la defensa de los derechos humanos en un determinado contexto. Muchos de los privilegios que ahora disfrutamos han sido resultado de luchas anteriores. (Mesías-Lema, 2018, p. 22)

También Aladro-Vico define el artivismo como:

El artivismo como un nuevo lenguaje que surge del desborde de la creación artística académica y museística, hacia los espacios y lugares sociales. El artivismo, hibridación del arte y del activismo, tiene un mecanismo semántico en el que se utiliza el arte como vía para comunicar una energía hacia el cambio y la transformación (Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey, 2018, p. 9).

El artivismo se desarrolla en contextos muy variados, pero sobre todo en el arte feminista, en el arte racializado y decolonial y cada vez más en el medio educativo formal y no formal (museos, animación sociocultural, etc), “Se compone de artistas comprometidos con procesos creativos de carácter activista y no activistas que recurren al arte como forma de reivindicación”. (Mesías Lema, 2019, p. 66)

El artivismo es un arte colectivo, esto significa que el proceso creativo se realiza a través de un mediador o mediadora, normalmente el artista, que provoca un extrañamiento en los participantes a través de una imagen o acción. A partir de ellos los receptores realizan una acción participativa donde se intersecta lo personal, lo corporal y lo político. En la tabla que observamos a continuación se puede ver como el arte colectivo intersecta dos procesos humanos dentro del arte: la creación y la producción. Esta intersección suma posibilidades a la forma de creación a la

vez que eleva la posibilidad de implicación de los participantes en los procesos de creación.

FIGURA 1. Creación y producción

CREACIÓN	CREACIÓN COLECTIVA	PRODUCCIÓN
labor individual	individual+colectivo	labor colectiva
original (nuevo)	original+copia	copia (reproducción)
único	único+múltiple	múltiple
autor	autor+anónimo	anonimato
subjectividad	subjectividad+objetivida	objetividad
"desde si"	"desde si"+"entre si"	"entre si"
manual	manual+mecánico	mecánico
materialización directa	directo+mediación	mediación
libertad	libertad+consenso	consenso
habilidad innata	habilidad(creatividad)+aprendizaje	aprendizaje
resultado: Arte, Arte culto, Arte Occidental	resultado: creación colectiva	resultado: arte popular, artesanía, diseño, arte visual
Creador, Chaman, Genio, Artista	colaboraciones, equipos, grupos, colectivos	productor, artesano, colaborador, equipo

Fuente: elaboración propia

Al unir estas dos actividades estamos generando un espacio creativo de creación donde se produce un intercambio de subjetividades, saberes y serendipias. A la vez lo que se intuye, queda atravesado por lo que se aprende, por lo que genera un conocimiento colectivo. El arte colectivo busca:

- Representar de manera visual/sensorial una problemática específica de la realidad, conociendo los valores y contravalores sociales y encarnándolos en el cuerpo de la persona. Con ello se desarrolla una sensibilidad hacia el entorno y hacia el arte.

- Cooperar con otras personas en actividades de creación colectiva de manera flexible y responsable, favoreciendo el diálogo, la colaboración, la comunicación, la solidaridad y la tolerancia.
- Se abandona el mito del “genio de artista”⁸³ y se conecta creación artística con construcción de conocimiento cultural.

El artivismo como arte colectivo posee tres rasgos principales:

1. La acción artística está centrada en procesos subjetivos que deconstruyen la mirada personal como acción política dirigida hacia lo procomún. Así la subjetividad sufre un proceso de extrañamiento para constituir con otras subjetividades un territorio nuevo de encuentro a partir de otros territorios existentes. De esta manera se repiensa el concepto de alteridad. La subjetividad se entiende, entonces, solo si está en relación con otras personas y otros grupos humanos.
2. La apertura a retos sociales y educativos que pueden influir en la lucha social por la justicia y la igualdad. Desarrolla una pedagogía fronteriza que involucra a los participantes, y en el caso de la escuela, a los estudiantes, en situaciones de carácter ético, político y creativo, es decir, culturalmente relevante y sensible al contexto que afecta a la vida cotidiana de las personas.
3. La creación de una práctica que busca involucrar lo afectivo poniendo en relación sensibilidad y conciencia. De esta manera es una acción artística y política a la vez, pues conmueve a la vez que reflexiona, critica y propone. Con ello proponer formas alternativas de relaciones humanas, apelando a la justicia social y provocando adhesiones a creencias que despierten del letargo a estudiantes y otros educadores y les acercan a las buenas prácticas en el desarrollo de la vida social.

⁸³ El mito del genio es una construcción ideológica basada en el aura de misterio que durante los siglos de la modernidad envolvió al proceso creativo y en la creencia de que la capacidad creativa era una cualidad extraordinaria propia de los dioses. Se creía que los artistas o científicos creativos son personas dotadas con un talento específico que los otros no poseen: la perspicacia o la intuición. El talento intuitivo es innato, un don que puede ser desperdiciado, pero no adquirido ni enseñado.

El artivismo se puede activar a través de una acción performática. En esa acción o performance los participantes explorarán las dificultades y las posibilidades del diálogo intercultural. La performance como expresión artística surge en los años setenta, y engloba en este amplio término difícilmente traducido al español distintas manifestaciones híbridas y efímeras que no pueden ser recogidas en ámbitos como el teatro o la danza. En la performance se combinan aspectos de la danza, el teatro, la poesía y la música, así como la presencia de happenings y experimentos con las nuevas tecnologías y con las nuevas formas de las artes visuales, la fotografía o el video (Sibilia, 2013). El artista abandona su papel tradicional y se convierte en mediador de la experiencia. Al mismo tiempo, el espectador cambia de posición y se implica en la creación de la acción (Gómez Arcos, 2005, p.121). La modificación de los roles en la creación supone una exploración mayor de posibilidades, así como un diálogo mayor que se dirige hacia el descubrimiento del otro como modo de realizar conexiones dentro de la acción. La performance pone el énfasis en el cuerpo y su movimiento e introduce en la reflexión los impedimentos y prejuicios emocionales y racionales que dificultan el reconocimiento del otro.

Este giro relacional reestructura las relaciones que articulan las diferencias y discriminaciones, de tan manera que se producen pequeños cambios en la forma de comprender las relaciones sociales y los ejercicios de poder en la sociedad.

3. ARTIVISMO Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

La relación entre arte y poder y la relación entre arte y cambio social existen desde los orígenes del ser humano. Los sistemas y gobiernos se han apoyado en los artistas y en su privilegiada capacidad para comunicar y transmitir valores e ideales. Lo hicieron los egipcios con las pirámides de Gizah, lo hizo la iglesia en el Renacimiento o la Catedral de Santa María del Fiore en Florencia, además de para generarnos un tremendo gozo. El arte no “necesita” ser útil, pero puede serlo.

Así, el arte pasa de ser el resultado de una creación autónoma e individual con un fin en sí misma a convertirse en una potente herramienta educativa y cívica que nos invita a cuestionar lo que ocurre en nuestro

entorno y a transmitir valores, generando cambio y transformación en los espacios sociales. En este sentido, Escuela y Museos son lugares especialmente preparados para este trabajo colaborativo. Estas prácticas tienen referentes como la mediación artística, la educación artística, el arte-terapia o el arte comunitario, donde el artista trabaja con fines sociales y educativos de mejora grupal e individual (López Fernández-Cao, 2014). La pedagogía del arte que activa la conciencia social es fundamentalmente crítica pero también propositiva. Utiliza las nuevas herramientas de la Cultura visual para educar en la ciudadanía globalizada que busca el respeto y la convivencia de todas las culturas y personas.

El artivismo, entonces, va más allá de la pedagogía crítica, pues profundiza en las posibles estrategias y soluciones que favorecen una mejor convivencia social y política. Las pedagogías críticas se centran, desde su surgimiento en la década de los setenta del siglo XX, en señalar el fracaso escolar y la crisis de las reformas educativas (Kincheloe, 2008). Por tanto, son pedagogías en las que se habla siempre en plural, pues dan respuesta a las problemáticas sobre desigualdad y exclusión que surgen en contextos situados. Lo hacen desde líneas pedagógicas diferentes: la pedagogía del oprimido (Freire, 1974), la pedagogía para la emancipación desde lo cultural (Giroux, 2001), o la educación crítica revolucionaria (McLaren, 1997), citando algunas entre otras muchas. Sus preguntas se dirigen a las relaciones de poder y desigualdades económicas que marcan una educación deficitaria, apuntalando unos sistemas sociales (político, económico, educativo, cultural, etc.) asimétricos. Las pedagogías críticas son puerta y estímulo para el artivismo, pues, según Peter McLaren, la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora, es decir:

La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (McLaren, 1997, p. 270)

Al introducir el elemento del arte en el análisis crítico, las acciones artísticas se encaminan hacia una conciencia educativa y responsabilidad

social, no individualista. Pasan de la crítica a la proposición, en un ambiente propicio para la creación y la transformación. Las posibles conexiones y relaciones complejas entre arte y activismo, sitúan a las artes como un elemento educador imprescindible, que contribuye como pedagogía social inclusiva y humanizadora necesaria para el desarrollo humano en sociedad (Burnard et al., 2018).

Así, se da un paso más allá de las pedagogías críticas, pues el activismo en el entorno educativo pone el acento en la transformación. El salto pedagógico se manifiesta cuando pasamos de la crítica a la creación, una creación que se produce en plural. Con el activismo se puede culminar la creación colectiva en concreciones situadas: aprendizajes sociales y personales, construcción identitaria, convergencias éticas, nuevas relaciones grupales y espaciales (Ellsworth, 1989). El activismo de creación colectiva garantiza la implicación personal, participada y emancipada y promueve visiones distintas de la realidad y propuestas nuevas sobre la propia persona y su contexto social. Los sujetos participantes, ya sean en ámbitos informales o no formales de la educación social o educandos en los contextos educativos formales, son herramienta y objeto de trabajo a la vez. El activismo colectivo produce un nivel de implicación elevado, en el que el sujeto se siente protagonista del encuentro con el otro y del crecimiento colectivo —aprendido y compartido— de una mirada social más inclusiva.

4. MEDIACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN

La asociación del arte y la educación social ha permitido dar respuesta a la necesidad de expresar situaciones de vulnerabilidad y problemas sociales emergentes y generar vínculos colectivos que puedan imaginar soluciones alternativas. Así, la mediación artística se puede plantear desde distintas perspectivas. Podemos entender la mediación como una práctica que utiliza el arte como herramienta de transformación social, para ampliar el territorio de la inclusión social y el desarrollo comunitario (Moreno, 2016). En esta mediación tienen protagonismo los colectivos vulnerables que al participar en estas prácticas adquieren autoconocimiento, autoconfianza y capacidad de expresión (Del Río, 2009) a la vez que

desarrollan procesos de interiorización que los lleva a la intervención social con más confianza y conocimiento de los problemas que les afectan. Este tipo de mediación está estrechamente vinculado a la arteterapia donde se desarrollan proyectos de sanación y restauración personal.

La mediación artística también se puede entender como práctica que a través de experiencias artístico-culturales busca ampliar nuestra capacidad de sentir y de conocer, desde una mirada más crítica y disruptiva (Acaso y Mejías, 2017; Acaso, 2012), generando no solo un pensamiento crítico, sino una acción social activa y transformativa en distintos colectivos.

La Mediación Artística recupera algunos conceptos desarrollados por la pedagogía, la psicología y el trabajo social (Moreno, 2010) y los vincula a los procesos de producción artística en beneficio de la persona: el desarrollo integral de la persona, las emergencias de las potencialidades y partes sanas de la persona, la elaboración simbólica de conflictos (conscientes o inconscientes) y posibles respuestas y por tanto superación de conflictos inconscientes y la toma de conciencia de la propia situación seguida de procesos de transformación y reinserción. Facilita trabajar también con el potencial expresivo del cuerpo, como elemento de interacción, comunicación y acción (Munevar y Díaz, 2009). La mediación es posibilitadora, al margen de los resultados, afirma Ascensión Moreno (2010: 5). Interesa lo que promueve, lo que provoca recorrer. Ponemos así en relación arte y educación en un contexto colectivo, donde no solo se transforma rizomáticamente la identidad personal, sino que las identidades en transformación de los otros también se vinculan e intersectan a la propia.

5. ANÁLISIS DE UN CASO: LA CIUDAD COMO SÍMBOLO DE CONVIVENCIA SOCIAL

5.1. EN EL CONTEXTO DE LA PREVENCIÓN DEL RACISMO, EL ANTISEMITISMO Y LA XENOFOBIA. OBJETIVOS

La experiencia que se presenta en este texto está enmarcada en la actividad de la Catedra Simone Veil de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que promueve la mediación educativa

para la prevención del racismo, antisemitismo y xenofobia. Los objetivos de este tipo de experiencias artivistas dentro de la cátedra son:

- Tomar conciencia de la complejidad del diálogo intercultural,
- tomar conciencia de la diferencia y de la riqueza de esta, y
- favorecer la emergencia de estrategias de intercambio y diálogo en la educación social y el desarrollo de prácticas educativas que fomenten la prevención contra el racismo, antisemitismo y xenofobia.

En el entorno de un congreso sobre educación para la prevención del racismo, xenofobia y antisemitismo surgió la posibilidad de un taller que invitó a una experiencia de creación colectiva con un colectivo mixto en entorno universitario —docentes, discentes— y profesionales en activo —educación obligatoria y educación social—. Se eligió la metáfora de la ciudad desde la mirada de una artista performer (Esther Ferrer) y la mirada de un intelectual (Marc Augé) para poder enfrentar estos objetivos a través de una performance artivista ofrecida a estudiantes y docentes de distintos niveles. El taller se desarrolló invitando a los participantes a crear su propio camino pegando el inicio de la cinta en el suelo y a ir avanzando con ayuda de los pies, para crear una línea que recorra la sala. Esta acción está inspirada en la performance de Esther Ferrer “Se hace camino al andar” (1997). La artista comienza la performance (<https://www.youtube.com/watch?v=2zvcG3XJ-hM>) en diversos puntos de la ciudad desde los cuales parten diferentes personas con un rollo de cinta adhesiva en sus manos, con el cual va marcando su camino, es decir, indican de dónde vienen, pero no hacia dónde van, literalmente van dejando huellas. Este recorrido culmina con el encuentro de los participantes. El público puede participar o no de forma espontánea.

FIGURA 2. Esther Ferrer. *Se hace camino al andar.*



Fuente: Festival Street Level. Fotografía: Allard Willense, 2002

5.2. METODOLOGÍA

Con la performance se pretende delimitar un lugar antropológico entendido como espacio de identidad, relacionalidad e historicidad, que puede establecerse a través de las geometrías básicas que surgen al cruzarse las cintas de los participantes, creando fórmulas espaciales de itinerarios, encrucijadas y centros:

“Concretamente, en la geografía que nos es cotidianamente más familiar, se podría hablar, por una parte, de itinerarios, de ejes o de caminos que conducen de un lugar a otro y han sido trazados por los hombres; por otra parte, de encrucijadas y de lugares donde los hombres se cruzan, se encuentran y se reúnen, que fueron diseñados a veces con enormes proporciones para satisfacer, especialmente en los mercados, las necesidades de intercambio económico y, por fin centros más o menos monumentales, sean religiosos o políticos, construidos por ciertos hombres y que definen a su vez un espacio y fronteras más allá de las cuales otros hombres se definen como otros con respecto a otros centros y otros espacios.” (Augé, 1993, p. 62).

FIGURA 3. *Creando la ciudad. Trazar el itinerario.*



Fuente: autoría propia

Una vez realizada la acción, se observó de forma colectiva el resultado de la acción, moviéndose por el espacio de forma espontánea. Se dio posteriormente a cada participante un rotulador y se le invitó a delimitar, marcar, nombrar, visibilizar sobre el territorio creado los itinerarios, encrucijadas y centros, entendiendo estos como:

- a. Itinerarios: estrategias que nos llevan de un lugar a otro en el diálogo/encuentro con lo diferente.
- b. Encrucijadas: aquellos obstáculos, mitos, prejuicios o incomprendiciones que dificultan el fluir por el territorio, y
- c. Centros: aquellas estrategias que favorecen el entendimiento y la aceptación de la alteridad y reducen el racismo y la xenofobia.

FIGURA 4. *Emergencias en la ciudad. Nombrar el itinerario*



Fuente: autoría propia

FIGURA 5. Encrucijadas y centros. Nombrar en la ciudad



Fuente: autoría propia

Se invitó a comentar la acción y las emergencias (itinerarios, encrucijadas, centros) con otros participantes, aunque el diálogo fue tan intenso que al final se hizo en asamblea. En esa asamblea se compartieron experiencias personales de los itinerarios vitales, palabras escritas, comentarios y reflexiones que habían surgido en el proceso o estaban emergiendo en el propio intercambio.

Se incidió especialmente las hibridaciones de las experiencias personales con las de otras personas, las confluencias y los entrecruzamientos, así como experiencias profundas que se acogieron con respeto y cariño. En este tipo de entrecruzamiento es donde surgieron de forma simbólica propuestas de centros de construcción de encuentro como proyecciones educativas, hacia los lugares de trabajo de las personas participantes (centros de educación obligatoria, educación social y contextos universitarios) y otras de educación informal.

FIGURA 6. *Posicionamiento en la ciudad.*



Fuente: autoría propia

5.3. RESULTADOS

Desde esta experiencia, se reflexionó sobre la capacidad del artivismo, como mediación artística educativa, de ir más allá de la pedagogía crítica dentro del marco de la pedagogía social, ya que la mediación artística profundiza en las posibles estrategias y soluciones que favorecen una mejor convivencia social y política.

Las acciones artísticas se encaminan hacia una conciencia educativa y responsabilidad social, no individualista. Las posibles conexiones y relaciones complejas entre mediación educativa y activismo a través de lo performático, pudieron situar a experiencia como un elemento educador adecuado, que contribuyó como elemento dinamizador a pedagogía social inclusiva y humanizadora necesaria para el desarrollo humano en sociedad.

6. CONCLUSIONES

Potenciar el papel social de las artes en los entornos educativos “ayuda al alumnado a entender la relación entre objetos e identidades culturales, acciones políticas y otros eventos y discursos fuera de la escuela” (Pérez-Martín y Freedman, 2019, p. 1180). La responsabilidad de los arteducadores y de los educadores sociales se expresa en la reconstrucción del currículo desde saberes que fortalecen el respeto y la diferencia y pone en debate las posibles trabas, mostrarles sus libertades y responsabilidades con la mejora social. Las artes son una herramienta valiosa para llevarlo a término. El éxito no reside en la perfección técnica de la producción artística sino en un aprendizaje situado que revela que las artes visuales dotan de poder transformador para expresarnos; compartir ideas justas; dialogar y reflexionar sobre ellas; y tomar partido por determinadas acciones sociales.

8. REFERENCIAS

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 57, 9-18.
- Augé, Marc (1993). *Los «no lugares» Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary methods for research in education* (pp. 95-110). Washington: American Educational Research Association.
- Beyerbach, B., & Davis, D. (Eds.) (2011). *Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in glocal issues through the arts*. New York: Peter Lang.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Burnard, P., Dragovic, T., Cook, P. J. y Jasilek, S. (2018). Conecting arts activism, diverse creativities and embodiment through practice as research [Conectando activismo artístico, creativities diversas y materialización a través de la práctica como investigación]. En L. R. De Bruin, P. Burnard y S. Davis (Eds.), *Creativities in Arts Education, research and practice: International perspectives for the future of learning and teaching* [Creatividad en Educación Artística, investigación y práctica: perspectivas internacionales para el futuro del aprendizaje y la enseñanza] (pp. 271-290). Brill Sense.
https://doi.org/10.1163/9789004369603_017
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(9), 297-324.
- Few, A., Piercy, F., & Stremmel, A. (2007). Balancing the passion for activism with the demands of tenure: One professional's story from three perspectives. *NWSA Journal*, 19(3), 47-66. <https://bit.ly/2wC7mDy>
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Fondo de Cultura Económica.
- Frey, L.R., & Palmer, D.L. (2017). Turning communication activism pedagogy teaching into communication activism pedagogy research. *Communication Education*, 66(3), 380-382.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1314518>
- Garber, E., Hochtritt, L. y Sharma, M. (2019). Introduction: Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change. En E. Garber, L. Hochtritt y M. Sharma (Eds.), *Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change*. Routledge, 1-13. <https://doi.org/10.4324/9781315179254-1>
- Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Graó.
- Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 117-134.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110117A>
- López Fernández-Cao, M. (2014). Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres. *Dossiers feministes*, 19, 31-55.

- López-Ganet, Tiffany. (2022). Artivismo contra la opresión para transformar la educación. *Tercio Creciente* 21, 7-25.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6471>
- López-Ganet, T. (2021). Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes. *Observar*, 15, 84-103.
- Martínez Cano S. (2022). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 37-48.
<https://doi.org/10.5209/arte.77905>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint. *Comunicar*, 26(57), 19-28.
<https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Perez-Martin, F. y Freedman, K. (2019). Social Justice in Art Education: An Example from Africa's Last Colony [Justicia social en Educación Artística: Un ejemplo de la última colonia africana]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño]* (pp. 1179-1190). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead103>
- Raventós-Pons, E. (2011). El cuerpo en performance: Algunas reflexiones sobre la obra de Esther Ferrer y Nieves Correa. *Letras Femeninas*, 37(1), 15-30.
<http://www.jstor.org/stable/23021841>
- Sibilia, P. (2013). El artista como espectáculo: autenticidad y performance en la sociedad mediática. *Dixit*, 18, 4-19. <https://doi.org/10.22235/d.v0i18.360>
- Soria, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado. *Artnodes*, 17, 24-33.
<https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2974>