



Javier Albar Mansoa
(coord.)

Prácticas artísticas para el bienestar colectivo

Diálogos entre arte,
salud, educación
artística y sociedad

Prácticas artísticas
para el bienestar colectivo

Javier Albar Mansoa
(coord.)

Prácticas artísticas para el bienestar colectivo

Diálogos entre arte, salud, educación
artística y sociedad

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Prácticas artísticas para el bienestar colectivo: diálogos entre arte, salud, educación artística y sociedad*

Revisión a cargo de:

M.^a del Carmen Moreno Sáez, carmenmorenosaez@gmail.com

M.^a Teresa Gutiérrez Párraga, tgutierrezparraga@gmail.com

Ana María Ullán de la Fuente, ullan@usal.es

Paula Gil Ruiz, pgil@cesdonbosco.com

Stella Maldonado, stella.maldonado@ui1.es

Proyecto I+D AVISPEARA: «Artes visuales participativas y educación artística como recurso de apoyo a niñas, niños y adolescentes en contextos de salud», con referencia PID2019-104506GB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Agencia Estatal de Investigación.



Primera edición: junio de 2025

© Javier Albar Mansoa (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-060-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
JAVIER ALBAR MANSOA	
1. Bienestar emocional y creación artística: explorando y revisando nuestros lienzos interiores	11
AMAIA SALAZAR RODRÍGUEZ	
2. Sinergias del origami y la imaginación para la mejora de la recuperación hospitalaria.	25
BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ	
3. La <i>metadisciplina</i> y el <i>umbral</i> : arte y educación en Pablo Helguera y Olafur Eliasson	35
CLARA HERNÁNDEZ	
4. La pintura mural como agente de transformación del espacio público: estudios de casos	47
ELENA BLANCH	
5. «El Verano del Amor»: un proyecto artístico- educativo en torno a las prácticas artísticas como herramientas de protesta	59
IRENE ORTEGA LÓPEZ, MARÍA GIL GAYO	
6. La investigación basada en las artes como modelo en la educación artística para promover la salud y el bienestar	73
JAVIER ALBAR-MANSOA	
7. Arte e inclusión social en personas con diversidad visual	85
JOSÉ CARLOS ESPINEL, MARÍA DE IRACHETA MARTÍN	

8. Entre capas azules y rojas: experiencia artística exploratoria con el tejido pictórico y diseño en contextos hospitalarios	99
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ	
9. Impacto social de la inteligencia artificial en el arte y la educación	113
LUIS MAYO VEGA, CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ	
10. El arte como mediador en el autoconocimiento y el bienestar social	127
VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ	
11. Autoetnografía artística: cartografiando la memoria del cuerpo	139
MACARENA VALERO AMARO, LUCÍA GÓMEZ SOLER	
12. Proyecto ANIDAR. Talleres de arte en los jardines del Hospital Universitario Infantil Niño Jesús: cinco experiencias con niñas y niños hospitalizados. . .	153
MARÍA GIL GAYO, IRENE ORTEGA LÓPEZ	
13. Cápsulas de cultura: encuentros artísticos en espacios de espera	167
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ	
14. Más arte y salud en la escuela: recopilación de evidencias	179
NOEMÍ ÁVILA VALDÉS	
15. Coser y charlar: un diálogo entre dos proyectos arte-educativos feministas para la creación de espacios de bienestar en el instituto y la universidad . .	189
SATA GARCÍA MOLINERO, LUCÍA GÓMEZ SOLER	
16. Propuestas de acción para darle la vuelta al mundo: algunas estrategias ya ensayadas sobre cómo transformar una acción cotidiana en una percepción extraordinaria	203
TONIA RAQUEJO GRADO, AMAIA SALAZAR RODRÍGUEZ	
Índice	217

La *metadisciplina* y el *umbral*: arte y educación en Pablo Helguera y Olafur Eliasson

CLARA HERNÁNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-9744-9351>

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

En este texto se va a analizar la visión que dos artistas actuales, Pablo Helguera y Olafur Eliasson, tienen sobre la relación entre el arte y la educación, y cómo estas se vinculan, a su vez, con el contexto social y con la realidad del mundo.

Pablo Helguera (Ciudad de México, 1971) y Olafur Eliasson (Copenhague, 1967) son dos artistas que, a pesar de sus distintos orígenes, lugares de trabajo y tipo de obra, muestran concordancias en su comprensión del valor que tiene el arte para el conocimiento y la transformación del mundo, y cómo es, precisamente, desde la educación artística desde donde mejor se puede activar esta capacidad del arte. Además, a partir de sus reflexiones y prácticas, se pueden extraer una serie de conceptos que sustentan sendos aparatos teóricos, en los que la producción de conocimiento y la educación ocupan lugares centrales.

Es de señalar, asimismo, que tanto Pablo Helguera como Olafur Eliasson comparten una estrecha relación con el contexto institucional. Helguera trabajó durante muchos años como educador en diversos museos, entre ellos el MoMA y el Guggenheim, mientras que Olafur Eliasson se ha vinculado en distinta medida con diversos tipos de instituciones, ya sean museísticas o educativas. Justamente por esta relación con lo institucional, ambos mantienen una posición concordante o cercana a la crí-

tica institucional, desde la cual entienden lo institucional como un espacio de aprendizaje, como un lugar en el que se da la posibilidad de realizar diversas situaciones que pueden cuestionar la manera de ver y entender el mundo. Pero también defienden la idea de que la educación se puede (y se debe) producir en cualquier lugar, especialmente en el espacio público, lo cual no implica desmontar el sistema formal, sino ampliar el margen de actuación de la educación artística a espacios no necesariamente pautados previamente para ello. Por limitaciones de espacio, este trabajo se ha centrado solo en definir las ideas de estos artistas sobre el arte y la educación, con el objeto de reunir una serie de puntos fundamentales y ver las similitudes entre ambos, dejando fuera la revisión de sus respectivas posturas en torno a lo institucional y sus nexos con la enseñanza artística. Sin embargo, es tenido en cuenta a la hora de comprender las actitudes de ambos y su perspectiva educativa.

Se han elegido estos dos artistas para este análisis porque se considera que han elaborado una filosofía de la educación artística de carácter notable, ya que en ambos se puede encontrar una estrecha relación entre los conceptos artísticos que sustentan sus visiones sobre la naturaleza del arte y sus ideas sobre la educación. Los dos, además, elaboran sus planteamientos a partir tanto de un trabajo teórico como de su propia práctica artística, un aspecto que se considera de gran importancia para comprender el alcance de sus visiones educativas en su propia trayectoria como artistas. Es decir, en ambos teoría y praxis están firmemente entrelazadas y se retroalimentan de continuo. Por último, los dos artistas se conectan, a través de algunas de sus ideas, con las líneas de pensamiento artístico-educativo contemporáneas y con algunos de sus conceptos más relevantes.

2. Pablo Helguera: el arte como metadisciplina

Pablo Helguera ha desarrollado un aparato teórico sobre las artes que ha servido de fundamento a su práctica artístico-educativa y en el que encontramos una serie de conceptos en los que la interacción entre arte, contexto social y producción de conocimiento son clave.

Buscando una implicación activa del arte en las instituciones, en las dinámicas sociales y en la educación, Pablo Helguera elabora su personal concepto de *socially engaged art* ('arte socialmente comprometido'), por el cual entiende aquella práctica artística que se sitúa entre las formas convencionales de arte y distintas disciplinas relacionadas con la sociología y la política. En este tipo de práctica, el artista se hallaría en una situación que define como incómoda, en tanto que no le sería posible asegurar un control completo sobre su arte y sobre las situaciones que de ella se derivarían. Pero es precisamente ahí, a decir de Helguera, donde se encuentra el lugar del artista: en lo incierto y la búsqueda. Esto no es entendido, por otra parte, como una práctica simbólica, sino real, es decir, que sus objetivos no serían la *representación* de determinadas cuestiones sociales, sino la *actuación* en ellas (Helguera, 2011b, pp. 2-7). En estrecho vínculo con esta idea, la educación es para Helguera un mecanismo activador y generador de cambios que, de la mano del arte, es capaz de expandirse hacia diversos territorios. En el contexto de disolución de los límites entre las disciplinas que se puede generar a partir de la práctica artística guiada por las ideas del *socially engaged art*, el arte operaría, al mismo tiempo, como un potente recurso por sus características específicas. Y explica que la difuminación de los límites entre las disciplinas indica una forma emergente de creación artística en la que el arte no se señala a sí misma, sino que se centra en los procesos sociales de intercambio (2011b, p. 81). Para Helguera, solo en el arte puede suceder esta poderosa y positiva revisión de la educación, puesto que depende de los singulares patrones del arte relacionados con la performatividad, la experiencia y la exploración de la ambigüedad (2011b, p. 81). La idea de educación de Helguera se construye, así, en torno a estos puntos de *socially engaged art* que buscan, por encima de todo, que la actuación educativa, como práctica artística, no se limite a lo simbólico, sino que sea una *acción* real, dado que solo de esta manera, entiende, logrará su propósito.

Su propuesta sobre cuáles deberían ser los objetivos de la educación artística es la siguiente: la educación artística debería avanzar y expandirse tal y como lo han hecho las prácticas artísticas y, así, enfocarse en la idea del arte como *modificador* de la realidad, destacar sus vínculos con otras disciplinas e incidir sobre su capacidad de generar conocimiento sobre el mundo.

Esta manera de entender la educación artística es lo que Helguera denomina *transpedagogía*, que, frente a la educación artística tradicional, cuyo objetivo es la creación de objetos, tendría como núcleo el propio proceso de aprendizaje (2011b, p. 78). Los principios sobre los que trabajaría esta transpedagogía serían aspectos que la educación tradicional, para Helguera, no habría considerado en suficiente grado y que girarían, principalmente, en torno al papel del arte como forma de generar conocimiento. Estos serían los siguientes:

Primero, la *performatividad* creativa del acto de educación; segundo, el hecho de que la construcción colectiva de un entorno artístico, con obras artísticas e ideas, es una construcción colectiva del conocimiento; y tercero, el hecho de que el conocimiento del arte no termina en conocer las obras artísticas, sino que es una herramienta para el entendimiento del mundo. (2011b, p. 80, traducción propia)

La aplicación de esta idea es defendida por Helguera como parte de la formación artística específica (en academias o titulaciones universitarias) y como parte de proyectos artísticos que trabajan sobre las relaciones entre el espacio público y las instituciones. Sobre lo primero, resumía su postura en su texto de 2011 *Art Education from Noun to Adjective*, en el que proponía una serie de puntos en torno a los cuales estructurar una nueva forma de ver y de aplicar la educación artística universitaria. En estos, argumentaba que la escuela de arte actual ocupa el mismo lugar que en su momento ocuparon las academias, esto es, que ofrecen una educación artística definida, a su modo de ver, por parámetros de épocas anteriores. Con objeto de responder a las demandas de su época y a las prácticas artísticas contemporáneas, Helguera defiende que una enseñanza artística universitaria actual debería, como eje fundamental, comprender el arte como una *metadisciplina*, es decir, como aquello que modifica otras disciplinas llevando su actividad al territorio de la experiencia, la ambigüedad, la contradicción y la criticidad. Así, explica, el arte se convierte en un vehículo de producción de conocimiento en relación con otras disciplinas, y, mientras que continúa siendo un vehículo de sí mismo, también puede funcionar como medio para avanzar en los discursos de otras áreas de conocimiento y de actividad humana. Esto no significa, para Helguera, que

el arte deje de ser una especialidad, sino que el artista podría convertirse en un agente mediador entre una disciplina o una serie de disciplinas y la esfera de la producción de arte (Helguera, 2012, s. p.). Por ello, concluye, de la misma manera que la práctica artística ha abandonado el objeto y en su lugar se ha focalizado en sus modificadores, la educación artística tiene que abandonar la instrucción del arte como objetivo, para enfocarse, en su lugar, en cómo el arte modifica la realidad. Si bien Helguera anuncia que esto puede comportar dificultades al inicio, lo ve como la progresión lógica hacia el objetivo de construir una institución capaz de tener la suficiente flexibilidad para producir pensamiento innovador y crítico a través de la creatividad, y que sea también lo suficientemente estructurado como para permitir a los futuros artistas que su arte no sea producido en el vacío (Helguera, 2012, s. p.). Algunos de los planteamientos de Helguera recuerdan a las ideas artístico-educativas de Joseph Beuys, en tanto que comparte algunos de sus puntos más relevantes: integración de práctica artística y social, defensa de una educación artística no solo para generar artistas, sino para todos los individuos y el arte como conexión hacia otros conocimientos (véase Bodenmann-Ritter, 2005). También se puede vincular con las ideas del filósofo Herbert Read y a su «educación por el arte» (1999), basada en cierto modo en los conceptos schillerianos de la educación estética como fundamento de la formación del espíritu humano, y a otros más contemporáneos como Daichendt, quien, a través de su concepto de *artist-teacher*, defiende el papel de las prácticas y el pensamiento artístico en la filosofía de la educación (Daichendt, 2010, p. 33).

La idea de educación entendida desde la perspectiva de *socially engaged art* y de la llamada *transpedagogy* es el centro de algunos de los proyectos artísticos de Helguera, en los que, siguiendo la filosofía planteada hasta aquí, lo artístico es interpretado como generador de conocimiento. Entre estos destacó, por su envergadura y duración, *The School of Panamerican Unrest (La Escuela Panamericana del Desasosiego)*, desarrollado entre 2003 y 2006. Este proyecto tenía como objetivo la generación de conexiones entre diferentes regiones del continente americano a través de debates, *performances*, proyecciones y colaboraciones de diversa duración entre individuos e instituciones. El punto central fue el viaje realizado (en furgoneta) por Helguera desde Anchorage

(Alaska) hasta Ushuaia (Argentina), durante el cual fue generando, en las diversas paradas a lo largo del territorio americano, foros de discusión en torno a diversos temas determinados por el contexto en el que se realizaban. Funcionó, así, a modo de escuela portátil: una estructura, conformada por una tienda, era instalada en diversos tipos de espacios públicos, desde plazas a museos, en torno a la cual se desarrollaban estas actividades (charlas, debates, *performances*, talleres, conciertos, etc.) (véase Helguera y Demeuse, 2011).

La adecuación al contexto específico en el que se desarrollaban las actividades, que estas fueran acciones reales (y no solo simbólicas) y la comprensión del arte como esa *metadisciplina* que pone en contacto, precisamente gracias a sus particulares características conceptuales y materiales, distintos ámbitos y esferas del conocimiento, son los elementos clave de esta visión del tejido que forman el arte y la educación, y de su capacidad para actuar y para transformar la realidad.

3. Olafur Eliasson: el arte como umbral

Olafur Eliasson ha elaborado también un aparato teórico imbricado en su práctica artística, en el que destacan sus reflexiones en torno a la capacidad del arte para comprender el mundo y para lograr cambios significativos en contextos críticos, centrándose especialmente en el activismo y la lucha contra la crisis climática.

Para Olafur Eliasson, los artistas han de estar en contacto con la realidad, integrados en su contexto, y, por ello, deben alcanzar un cierto conocimiento sobre este, puesto que es donde (y sobre el que), de alguna manera u otra, van a trabajar. Así, las cuestiones en torno a los procesos de percepción y de conformación de la realidad resultan fundamentales en su trabajo artístico. En este sentido, entiende que la percepción del mundo consta de una parte física (percepción visual) y de una parte cultural o social, pero que tanto la una como la otra son, en última instancia, construcciones, generadas ya sea a través de procesos sociales o de procesos cerebrales. En cuanto a lo último, el cómo construimos la percepción visual del mundo a través de procesos físicos y mentales, resulta esencial para cuestionar o poner de manifiesto todo lo existente. Tal y como explica este artista, lo que conside-

ramos como una realidad inamovible, al ser percibida por nuestros sentidos es, en realidad, algo construido en nuestro cerebro mediante procesos incompletos: percibimos fragmentos del mundo y el cerebro los ordena para darles un sentido, dándonos la sensación de percibir la totalidad, cuando, en realidad, solo somos capaces de apreciar una parte. El resto es construcción.

Eliasson se basa en teorías del color de Goethe (2015a, p. 80), las cuales también influyeron sobre las ideas en torno a la percepción de Josef Albers, quien desarrolló, a partir de ahí, un elaborado planteamiento artístico-educativo sobre la observación crítica y el conocimiento activo (Hernández, 2022, p. 1394) con las que Eliasson comparte importantes puntos. También se distinguen en Eliasson claras resonancias y similitudes con las teorías de la Gestalt, así como con Vigotsky y las teorías constructivistas. Así pues, la idea de la certeza sobre el mundo (por ejemplo, de que lo que se ve, tal y como vemos, es lo que existe, y es tal que así) es cuestionada a través de muchos de los trabajos de este artista, que ponen de manifiesto precisamente cómo puede variar nuestra percepción y cómo se pueden generar y construir diversas realidades a partir de ello. Del mismo modo en que esto se puede aplicar a lo sensorial, es aplicable al terreno de lo social: la percepción de la realidad global es variable, en función del modo de análisis o de percepción e, igualmente, es construida desde el mismo momento en que es pensada.

Esta última idea conduce a la conclusión de la posibilidad de generar la misma realidad: puesto que esta es una construcción, es posible cambiarla, reconstruirla, es decir, en sus propias palabras, «la realidad es negociable» (Eliasson, 2015a, p. 81). En esta generación y construcción de la realidad, el arte tiene un papel fundamental tanto por su capacidad de ver y de analizar el mundo desde diversas perspectivas como por su connatural condición creadora. Así, explica que hacer arte es hacer un modelo del mundo.

El arte, para Eliasson, propone qué aspecto debería tener o qué aspecto tiene el mundo con tan solo mirarlo de manera diferente, y puede activar nuestra imaginación, escucharnos, crear belleza y ejercitar la crítica. Asimismo, en el ámbito del contexto social y político contemporáneo tiene un enorme valor, en tanto que empuja hacia la complejidad (y no hacia los simplismos), desafía las nociones de identidad, de pertenencia y de distancia-

miento, y cuestiona las fronteras y la distribución de privilegios (Eliasson, 2017, p. 13).

El arte es entendido, así, como *coproductor de la realidad* (Eliasson, Ellingsen y Werner, 2014, p. 65), es decir, con capacidad para producir realidad o realidades a través de sus propios medios artísticos y, con ellos, para afectar esferas extraartísticas. Por ello, desde esta perspectiva, el artista tiene un papel necesariamente integrado en el contexto en el que trabaja y desde el cual genera nuevas realidades. Eliasson cuestiona, entonces, la concepción típica de la modernidad según la cual el artista es alguien desconectado del mundo, capaz de estar fuera de su propio tiempo y espacio. Y plantea que, si hace cincuenta años, los artistas pensaban que ellos eran solo responsables de, por ejemplo, pintar un cuadro, a día de hoy, cada artista debe recalibrar su sentido de la responsabilidad. El tipo de contexto cultural o político en el que trabaja siempre debe ser tenido en cuenta por el artista, quien no puede establecer una distancia entre su trabajo y el mundo, por lo que el artista, concluye, por suerte o por desgracia, es ahora responsable de todo (Eliasson, 2015a, p. 90).

Para Olafur Eliasson, el arte se mueve tradicionalmente en tres escenarios: el primero sería el de la creación de las obras de arte, realizado en contextos de producción artística tales como el estudio del artista. El segundo sería el de la comunicación del arte, que tendría lugar en los museos y galerías (pero también en espacios autogestionados o en la calle) y que sería cuando el arte mantiene un intercambio con el mundo. Y el tercero sería la producción de conocimiento en torno a las obras de arte, generado normalmente en escuelas o universidades de arte, esto es, en espacios de educación e investigación. Esta organización de los escenarios da lugar, para Eliasson, a una forma muy tradicional y en cierto modo restrictiva de trabajar y de hablar sobre el arte. Frente a esta visión divisoria del arte, formó junto con Christina Werner y Eric Ellingsen, y en colaboración con la Universität der Künste de Berlín, el Institut für Raumexperimente (Instituto de Experimentación Espacial), activo entre 2009 y 2014, y que fue un modelo experimental de educación artística que partía, precisamente, de juntar en un mismo lugar la producción del arte, su comunicación y la producción de conocimiento (bajo la denominación de *ProCoKnow Parliament –production, communication, knowledge–*). Para Eliasson y su equipo, la base del proyecto

educativo se sostenía en ese potencial y en esa capacidad del arte de generar realidades y conocimiento. De ahí que una educación sustentada sobre lo artístico, cuyo objetivo, sea o no crear obras artísticas, tenga que estar entramada con el contexto y con la circunstancia desde la que se vive. Su lema artístico-educativo fue *Turning thinking into doing into art* ('Convertir el pensar en hacer y el hacer en arte'), que establece una conexión entre los procesos de generación de conocimiento y la práctica artística, una práctica artística que, como se ha visto, tiene capacidad de modificar la realidad. El arte se convierte de este modo en un vehículo entre el pensamiento y el mundo real y material. Y actúa también el arte como un *umbral* entre diversos ámbitos, un lugar de enlace entre lugares o ideas diferentes, capaz de establecer conexiones entre ellos precisamente por su relación con la propia realidad, por su capacidad de entramarse con esta. Así, Eliasson expone que el potencial de una obra de arte reside no solo en el objeto o el concepto, sino que se enraíza también en la naturaleza de la interacción entre el objeto, la gente y el mundo. En consecuencia, una habilidad fundamental que se tiene que desarrollar es la de entender las relaciones entre idea y acción, entre cosa y mundo, siendo esto así, según Eliasson, tanto para la educación artística como para la vida (Eliasson, 2015b, s. p.). Para este artista, el potencial de una obra de arte reside no solo en el objeto o el concepto, sino que se encuentra también en la naturaleza de la interacción entre el objeto, la gente y el mundo. Y dice:

Veo el arte como un espacio que señala un importante umbral: entrar en un museo, entrar en una exposición, entrar en un libro de artista, es entrar en el espacio entre el territorio de la idea y del discurso, del pensar y del hacer. El arte es el umbral que conecta y abre el espacio entre la libertad de pensamiento y la libertad de expresarse uno mismo. Entrar en el arte significa conectar con el mundo, acercarse a él (Eliasson, 2015b, s. p., traducción propia)

Esta teoría del valor del arte como encuentro o comunicación con el mundo recuerda a la planteada por John Dewey en su concepción del arte como experiencia (Dewey, 2008) y la defendida también por Elliot Eisner, quien, además, resaltaba la función cognitiva del arte (2020, p. 26). Siguiendo esta línea de pensamiento, Eliasson plantea el arte como ese umbral que conecta

formas de pensamiento y de conocimiento, así como a personas con espacios y realidades, formándose de este modo el concepto clave sobre el que se basa una parte fundamental de su personal entendimiento del arte y de su filosofía de la educación artística.

4. Conclusiones

A pesar de los distintos contextos y de las diferentes experiencias educativas que desarrolla cada uno de estos artistas, se perciben elementos comunes en el papel que otorgan al arte y a la educación.

En primer lugar, en ambos casos, podemos observar una creencia común en la capacidad del arte para generar, cambiar o intervenir en la realidad. Y, en segundo lugar, ambos artistas otorgan al arte un papel fundamental en la producción de conocimiento. A partir de estas consideraciones, desarrollan los conceptos que pueden entenderse como elementos clave de su teoría artístico-educativa: *metadisciplina* y *umbral*. Ambos aluden a la capacidad del arte para intervenir en la realidad y para producir conocimiento, y sobre ambos se estructura una determinada teoría del arte y de la educación. Igualmente, a través de ellos se puede comprender cómo estos dos artistas otorgan una gran importancia a la implicación del arte en su contexto, y a la relevancia que tienen o que pueden tener las prácticas artísticas a nivel social. Y a cómo, por ser capaz de trascender las limitaciones tradicionales entre disciplinas y modos de conocimiento, tiene cualidad de comunicación con diversos ámbitos y esferas, y de afectar, de este modo, lo extraartístico desde lo artístico.

5. Referencias

- Bodenmann-Ritter, C. (2005). Joseph Beuys. Cada hombre, un artista. *Conversaciones en Documenta, 5 – 1972*. La Balsa de la Medusa.
- Daichendt, G. J. (2010). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Intellect.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

- Helguera, P. (2011a). Bad Education. Helen Reeds Interviews Pablo Helguera. The Pedagogical Impulse. *Series The Living Archive*. <https://thepedagogicalimpulse.com/a-bad-education-helen-reed-interviews-pablo-helguera>
- Helguera, P. (2011b). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- Helguera, P. y Demeuse, S. (eds.). (2011). *The School of Panamerican Unrest: An Anthology of Documents / La Escuela Panamericana del Desasosiego: Antología de Documentos*. Jorge Pinto Books.
- Helguera, P. (2012). Art Education from Noun to Adjective. Manifesto about how the only way to salvage the art school is to build an institution that is a university with a curriculum conceived by the visual arts. *Dis Magazine*. <https://dismagazine.com/discussion/33606/the-art-school-is-dead-long-live-the-art-university/>
- Hernández, C. (2022). Josef Albers: Art, Education and Democracy. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(4), 1389-1406, <https://dx.doi.org/10.5209/aris.81122>
- Eliasson, O. (2015a). *Turning Thinking into Doing into Art. Four Lectures in Addis Ababa*. Institut für Raumexperimente [Garrison, G., Engberg Pedersen, A. y Köper, K. eds.].
- Eliasson, O. (11 de julio de 2015b). About Acting Archives. Institut für Raumexperimente. <https://raumexperimente.net/en/single/acting-archives-a-users-manual/>
- Eliasson, O. (2017). *Green Light. An Artistic Workshop* [Zyman, D. y Ebersberger, E., eds.]. Sternberg Press.
- Eliasson, O., Ellingsen, E. y Werner, C. (2014). In Conversation with Nico Dockx. Presenting Words as Sculptures to Celebrate Love. En: De bruyn, E., Dockx, N. y Pas, J. (eds.). *Contradictions*. Royal Academy of Fine Arts Antwerp 2013-1663. Pro-Positions: Art and / as Education. 2363-2013 (pp. 57-66). MER.PaperKunsthalle.
- Read, H. (1999). *Educación por el arte*. Paidós.

