

# Artistas en escuelas: modelos de residencias, su evolución y retos para el futuro<sup>1</sup>

**Anna Borisova-Fedotova**

Universidad de Murcia y Universidad Internacional de la Rioja

E-mail: [anna.borisova@um.es](mailto:anna.borisova@um.es)

<https://orcid.org/0000-0002-3740-9622>

DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.103895>

Recibido: 9 de julio de 2025 / Aceptado: 14 de noviembre de 2025 / Publicación en línea: 17 de noviembre de 2025

**Resumen:** El presente estudio explora la evolución de distintos modelos de residencias artísticas en escuelas desde los años 60 del siglo XX hasta la actualidad, analizando sus puntos fuertes y retos que presenta cada uno de ellos. Para ello, partimos de un estudio bibliográfico de estas prácticas tanto a nivel internacional como nacional, seleccionando los proyectos consolidados con un recorrido de al menos 3 años en la realización efectiva de intervenciones. Como fuentes de información se emplean los informes de evaluación y los estudios académicos publicados sobre los programas en cuestión, así como los datos disponibles en las páginas web de las iniciativas. Analizamos y comparamos sus fórmulas de gestión y organización, sus fuentes de financiación, su alcance, los agentes implicados y el modo de colaboración entre ellos. Entre los desafíos a superar se encuentran la escasa financiación de los proyectos, la falta de la evaluación objetiva y sistemática de sus resultados, la limitada difusión de los métodos y recursos didácticos desarrollados en su marco y el exiguo reconocimiento profesional de la labor de los agentes implicados. Se concluye que el modelo de expansión rizomática que presentan los proyectos Red Planea y MUSE-E ofrece ventajas para superar los mencionados retos.

**Palabras clave:** Artistas en escuelas, modelos de gestión, evolución, retos, transformación sociocultural

[Eng] Artists in schools: residency models, their evolution, and challenges for the future

**Abstract:** This study explores the evolution of different models of artist residencies in schools from the 1960s to the present, analyzing their strengths and challenges. To do so, we begin with a bibliographic review of these practices at both the international and national levels, selecting established projects with at least three years of experience in the implementation of their interventions. We use academic studies and evaluation reports published on the programs in question, as well as data available on the initiatives' websites, as sources of information. We analyze and compare their management and organizational formulas, funding sources, scope, the actors involved and the methods of collaboration between them. Among the challenges to be overcome are the limited funding for the projects, the lack of objective and systematic evaluation of their results, the limited dissemination of the teaching methods and resources developed within their framework, and the scant professional recognition of the work of the agents involved. It is concluded that the rhizomatic expansion model presented by the Red Planea and MUSE-E projects offers advantages for overcoming the aforementioned challenges.

**Key words:** Artists in schools, management models, evolution, challenges, sociocultural transformation

**Sumario:** 1. Introducción, 2. Origen y breve evolución histórica de las residencias artísticas en escuelas, 2.1. Estados Unidos, 2.2. Reino Unido, Canadá y Australia, 2.3. Los programas *Künstlerweiterbildung* (1976) y *KontextSchule* (2008) en Alemania, 2.4. Modelo reggiano, 2.5.

---

<sup>1</sup> Esta investigación se realizó con apoyo del proyecto I+D+i PID2023-149171OB-I00 *Prácticas artísticas colectivas y de contexto en entornos locales. Vías de inclusión social ante la crisis global* financiado por Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Programa *MUS-E* de Yehudi Menuhin, 3. Ámbito nacional, 4. Resultados y discusión, 5. Conclusiones. Referencias

**Cómo citar:** Borisova-Fedotova, A. (2025). Artistas en escuelas: modelos de residencias, su evolución y retos para el futuro. *Arte, Individuo y Sociedad*, publicación en línea 1-18. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.103895>

## 1. Introducción

Hace varias décadas surgió una fórmula de colaboración de artistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal – residencias artísticas en escuelas. El momento no podría ser más propicio, coincidió con el cambio en el paradigma de arte hacia un enfoque más contextual y socialmente comprometido en rebelión contra la idea de la obra de arte como mercancía.

Desde entonces numerosos estudios en torno a este tándem arte-escuela se dedicaron a demostrar sus beneficios para el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado (Bamford, 2009; Deasy, 2002, 2003; Fernández, 2022; Fiske, 1999; Hickey & Riddle, 2021; Holochwost, et al. 2021; Lloyd, 2017; McLellan et al., 2012; Oddie y Allen, 1998; Price et al., 2023; Sharp y Dust, 1997; Stephenson & Dobson, 2020; Thomson & Hall, 2021; Thomson, 2024; Wright et al., 2021), dejando entrever, aunque de forma bastante más superficial, las implicaciones de la participación en él para el profesorado (De Baker et al., 2012; Fahy & Kenny, 2021; Hall & Thomson, 2021) o los y las artistas (Côté, 2009; Kenny & Morrissey, 2020). Uno de los aspectos que evidencian estos estudios es que el impacto de las residencias artísticas en escuelas depende en gran medida del modelo empleado para su organización y gestión.

En el presente artículo pretendemos explorar distintos modelos que han tomado forma a lo largo de los años, sus puntos fuertes y los retos que presenta cada uno de ellos. Para ello, partiremos de un estudio bibliográfico de evolución de estas prácticas tanto a nivel internacional como nacional seleccionando los proyectos consolidados con un recorrido de al menos 3 años en la realización efectiva de intervenciones. Como fuentes de información se emplearán los informes de evaluación y los estudios académicos publicados sobre los programas en cuestión, así como los datos disponibles en las páginas web de las iniciativas, por lo que elegimos aquellas que emplean canales de difusión o disponen de documentación mencionada. Analizaremos y compararemos sus principales objetivos, sus fórmulas de organización (agentes implicados, fuentes de financiación, su alcance y duración) y de gestión (modelo de colaboración, de selección de las propuestas, fórmulas de diseminación y de evaluación de resultados) para revelar cuáles de ellas son más efectivas. Así mismo, este estudio pretende forjar una base sólida para analizar críticamente los modelos existentes, superar las carencias que presentan y marcar pautas para aprovechar al máximo los beneficios de la colaboración artistas-escuelas.

## 2. Origen y breve evolución histórica de las residencias artísticas en escuelas

La historia de las residencias artísticas en escuelas cuenta con más de medio siglo de recorrido. Las primeras experiencias en este sentido surgieron tanto en Europa (Italia) como en EEUU al final de los años 60, prácticamente de manera simultánea, aunque con enfoques algo diferentes. Pronto, otros países como Reino Unido y Alemania se subieron al tren de explorar los intersticios entre el arte y la educación incorporando a los y las artistas como agentes-colaboradores en el proceso educativo formal.

### 2.2. Estados Unidos

En 1969, la institución federal estadounidense National Endowment for the Arts lanzó el programa *Artists in Schools (AIS)* que gestionaba y financiaba las residencias artísticas en centros educativos. Se realizaban intervenciones de corta duración que consistían sobre todo en una demostración ante el alumnado del proceso de producción del artista. Este modelo de residencias

no exigía una adaptación contextual y curricular de las propuestas, ni tampoco ponía hincapié en la importancia de colaboración entre los agentes implicados. Esto y la falta de continuidad de los proyectos limitaban mucho su impacto. En este sentido, Bumgarner (1992) afirmó que los resultados de evaluación del programa revelaban la reducida efectividad del método adoptado y la necesidad de generar un intercambio fluido de conocimientos y experiencias entre los y las artistas invitado/as, la comunidad del centro educativo y su contexto sociocultural. Cabe señalar que en 1995 *AIS* integró entre sus promotores al U.S. Department of Education y pasó a denominarse *Arts Education Partnership*, aunque las observaciones de Bumgarner (1992) no fueron incorporadas hasta 2017, cuando entre los objetivos principales del programa se incluyó el fomento de las metodologías pedagógicas basadas en el arte y la formación del profesorado en este tipo de métodos.

Actualmente, numerosas instituciones artísticas estatales y regionales estadounidenses promueven sus programas de residencias artísticas en escuelas bajo el amparo de distintas fundaciones y organismos tanto públicos, como privados. En general, asimilan el método de *AIS* y *AEP* y marcan objetivos similares. Cabe añadir que los centros educativos en ocasiones deben cubrir una parte de los gastos del programa, entre 10 y 15%.

## 2.2. Reino Unido, Canadá y Australia

Si en los programas estadounidenses, su origen se basó en la necesidad de promover el interés de los jóvenes por el ámbito cultural y aprovechar el potencial pedagógico del arte; en el Reino Unido entre sus principales motores estaban, por un lado, el interés bastante consolidado por el arte comunitario (Harding, 1995; Palacios, 2009) y, por el otro, la idea de la aportación que podían hacer los y las artistas a la sociedad más allá de la producción material, que se desembocó en el nacimiento del Artist Placement Group a mediados de la década de los 60 (Palacios, 2020; Ricroff, 2019; Stephens, 2001) y en el desarrollo del paradigma contextual en el arte (Ardenne, 2006; Borisova, 2021; Claramonte, 2010; Świdziński, 1977a, 1977b). Así, Artist Placement Group abogaba por integrar a los artistas en los contextos fuera del ámbito cultural como, por ejemplo, instituciones gubernamentales, industria, empresas y centros educativos.

En 1973, nació el programa de la Fundación Calouste Gulbenkian, que proporcionaba a los artistas una oportunidad laboral como residentes en los centros educativos con remuneración estable, a cambio de ayudar al alumnado a desarrollar su creatividad y apreciar el arte (Oddie y Allen, 1998). El beneficio esperado para el profesorado consistía en repensar el proceso educativo desde la perspectiva más humanística (Braden, 1978). Tres años más tarde, tanto The Arts Council (UK) como las Regional Arts Associations decidieron lanzar sus iniciativas de las residencias artísticas en las escuelas.

Una aportación importante del modelo británico de las residencias es la incorporación de mediadores culturales como parte fundamental del proceso. Así, por ejemplo, en 1977 Whitechapel Gallery (Londres) contrató al Education and Community Officer, encargado de entablar relaciones con los centros educativos y fomentar el desarrollo comunitario. En 1980, fue creado Drumcroon Education Art Centre (Wigan) con un potente programa educativo que ofrecía a todas las escuelas de LEA (Local Educational Authority) la posibilidad de realizar una residencia artística (Oddie y Allen, 1998). La mediación de los centros culturales facilitaba la labor de establecer relaciones entre la comunidad educativa y los artistas, agilizando el proceso.

No obstante, en 1988, tras la aprobación de la nueva reforma educativa, la financiación de los programas de artistas en escuelas fue recortada de manera considerable y surgieron Arts Education Agencies, organizaciones privadas que mediaban en el proceso y ayudaban a captar fondos para su realización. La competencia por el apoyo económico generó nueva necesidad: evaluar los resultados de las iniciativas para probar su efectividad y justificar así la financiación obtenida. Las conclusiones de este tipo de informes fueron ampliamente cuestionadas, ya que rara vez implicaban una investigación rigurosa y objetiva o incorporaban algún agente externo perteneciente a las instituciones académicas para proporcionar un soporte metodológico o visión crítica.

En 2002, surgió un interés renovado por la educación artística con la inauguración del programa *Creative Arts Partnerships for Education*. Este programa intentó solventar los

problemas que mostraban los modelos anteriores, promoviendo proyectos de residencias a largo plazo que tenían más potencial para transformar el proceso educativo acercando los contenidos curriculares a las experiencias del alumnado. Asimismo, esta vez se incidió en la importancia de la evaluación objetiva por parte de un equipo investigador, generando una serie de informes de calidad sobre los beneficios de este tipo de prácticas (McLellan et al., 2012). A pesar de los resultados positivos del programa, en 2011, tras el cambio del gobierno, este se quedó sin financiación y se cerró.

Cabe añadir que la fórmula de implementación de las residencias artísticas en escuelas de Canadá y Australia se asemeja a los modelos estadounidense y británico, con algunas particularidades. Así, en Canadá los programas se dirigen, sobre todo, al desarrollo cultural del alumnado y la integración de las metodologías artísticas en la enseñanza. Son las agencias provinciales y territoriales quienes gestionan las intervenciones a nivel administrativo. Por otro lado, en cuestiones de continuidad y transdisciplinariedad, se destaca el programa de Manitoba que ofrece la posibilidad de desarrollar las residencias de duración entre 1 y 3 años.

Los programas australianos ponen el foco en la adaptación de las propuestas al contexto local. Asimismo, se observa la tendencia hacia la generación de redes entre las iniciativas, como es el caso de los proyectos *Artists in Schools*, *Virtual Creative Professionals in Schools* y *Extended School Residencies* de Victoria que se unieron bajo la denominación de *Creative Learning Partnerships* con el fin de ampliar sus posibilidades para implementar propuestas de mayor envergadura y alcance.

### **2.3. Los programas *Künstlerweiterbildung* (1976) y *KontextSchule* (2008) en Alemania**

La década de los 70 en Alemania fue marcada por la recesión económica. Como consecuencia, las ventas de arte se bajaron considerablemente obligando a gran cantidad de artistas a buscar medios de sustento alternativos e, incluso, dejar completamente su oficio. Esta situación dramática constituyó el tema central del I Congreso Federal de Artistas Visuales celebrado en Frankfurt en junio de 1971, donde uno de los ponentes, Gernot Bubenik (1971), señalaba la mercantilización del mundo del arte como su causa y defendía la integración de los artistas en la educación formal como una de las posibles soluciones a su situación precaria y como una oportunidad para transformar el sistema educativo (Willenbacher, 2011).

En 1975, las ideas de Bubenik se incluyeron como parte de *Künstlerreport*, publicado por el Centro de Investigación Cultural (Mörsch, 2005) y, como resultado, un año más tarde nació un programa estatal que planteaba incluir a los artistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (sobre todo en la etapa de la educación secundaria). El apoyo del Ministerio de Educación y la *Bund-Länder-Kommission*, por un lado, aseguraba la continuidad del proyecto y un seguimiento exhaustivo de sus resultados, pero por el otro, marcaba pautas para su desarrollo que no siempre coincidían con el enfoque crítico que le querían dar sus integrantes (Mörsch, 2005). Así, desde el gobierno se presentaba el programa como una forma de combatir la fatiga escolar, lo que confería a las actividades propuestas una perspectiva recreativa, ignorando su potencial para transformar las prácticas formativas establecidas. A pesar de ello, a lo largo de los cuatro años de la duración de la iniciativa, se produjeron importantes avances tanto en la innovación de las metodologías pedagógicas, como en la democratización del acceso al arte por los miembros más desfavorecidos de la comunidad educativa. Los artistas consiguieron instaurarse como miembros valiosos del sistema educativo e integrar su labor mediadora en este ámbito como parte de su producción creativa. El profesorado involucrado destacaba la oportunidad de desarrollar las propuestas pedagógicas vinculadas al arte contemporáneo y el cambio en las jerarquías establecidas como fuente de la motivación intrínseca del alumnado.

Como contratiempos se destacaron las dificultades de algunos artistas para integrarse en su centro, la escasa aceptación institucional de los resultados artísticos obtenidos, la falta de incentivos para el profesorado frente al aumento de la carga de trabajo, y los rígidos marcos del horario escolar y el currículo oficial para el desarrollo de las propuestas artísticas (Mörsch, 2005).

A pesar de todas las dificultades, el programa obtuvo valoración positiva de todos sus implicados y forjó bases para distintas acciones posteriores, como un programa de formación docente para implantar las metodologías diseñadas y un proyecto permanente de colaboración

entre los artistas y la escuela (Mörsch, 2005). No obstante, la implementación de estos planes fue truncada por el cambio de gobierno alemán en 1982 y consecuente corte en la financiación del programa.

Cabe señalar que, como herencia del experimento del 76, bajo el amparo financiero del Departamento de Educación, Juventud y Familia del Senado en Berlín, en 2009 nace el proyecto *KontextSchule*<sup>2</sup> (Berlín). Este programa se establece como un espacio de intercambio entre los especialistas en los ámbitos del arte y la educación, cuyo objetivo es la transformación de ambos (Hummel, 2011). Actualmente, *KontextSchule* es un curso de formación gratuito de dos años de duración. Comparte valores de la pedagogía crítica viendo a los artistas como agentes de cambio de las estructuras establecidas y aspira a desarrollar e implementar metodologías vinculadas al Arts Integration (integración de los métodos y estrategias propias de creación artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las disciplinas curriculares).

El plan formativo de *KontextSchule* se articula a través de tres formatos principales: la reflexión teórica en el marco de las reuniones con expertos de los campos artístico, educativo, sociológico y cultural y mesas de debate sobre los textos críticos en torno al tema; el intercambio experiencial con los compañeros a través de las visitas a su puesto de trabajo; y la aplicación práctica de lo aprendido a través de una intervención artístico-pedagógica, diseñada e implementada bajo la supervisión del equipo formativo. El intercambio entre todos los participantes se considera la principal herramienta del aprendizaje y, por ello, al final del curso se realiza una presentación de los proyectos realizados y su evaluación conjunta (Kontextschule, 2025).

## 2.4. Modelo reggiano

Importante contribución a la consolidación del vínculo entre artistas y escuelas conforma el modelo educativo de Reggio Emilia, impulsado por Loris Malaguzzi a finales de la década de los 60 del siglo pasado. En él, se planteó el concepto de taller como espacio para el aprendizaje por descubrimiento y experimentación en las escuelas infantiles. El proceso se dirigía por la figura de artista-tallerista, de la que se valoraba su mirada fresca y original, alejada de la rigidez didáctica (Hoyuelos, 2006; 2021). En los años 80 la idea de taller evolucionó desde un espacio separado dentro del centro hacia los mini ateliers que invadían poco a poco las aulas y otros lugares de la escuela (Giudici y Cagliari, 2021; Manfredi & Tedeschi, 2016). La colaboración de talleristas con el profesorado se tornó fundamental para esta filosofía educativa (Márquez-Román & Soto, 2023; Vecchi, 2013), generando una fórmula de trabajar por proyectos.

En 1994, en la escuela escocesa Caol Primary School (Fort William) surgió el proyecto *Room 13*, heredero del modelo reggiano. Fundado por el artista Rob Farley, consistía en convertir uno de los espacios del centro educativo en un estudio artístico. En un inicio, no se refería a un espacio físico, sino mental, a la oportunidad que nacía de la colaboración de un artista con el alumnado para que tomaran conciencia de su capacidad creativa y la aprovecharan al máximo (Room 13 International, 2025). El primer año de la residencia de Farley fue subvencionada por el gobierno local, pero cuando se terminó, los estudiantes decidieron recaudar fondos para prolongar su presencia en sus aulas. Durante un año realizaron fotografías a sus compañeros y las vendieron a sus padres, logrando al final su objetivo. Sorprendido, Farley rechazó los fondos y durante 5 años trabajó como voluntario con el alumnado una vez a la semana. Con el tiempo, un estudio artístico gestionado por el alumnado tomó forma, dando un nuevo sentido al nombre del proyecto, *Room 13*, un espacio real para la autoexpresión. El alumnado no solo tenía la oportunidad de entrar en contacto con el proceso creativo de un artista, sino también de utilizar el estudio libremente para emprender sus propios proyectos de manera autónoma, sin ser juzgado bajo las normas curriculares. Actualmente, el proyecto está gestionado como una organización sin ánimo de lucro, tiene alcance internacional y recibe financiación tanto de entidades públicas, como privadas.

---

<sup>2</sup> <https://kontextschule.org/>

## 2.5. Programa MUS-E de Yehudi Menuhin

El programa *MUS-E*<sup>3</sup> fue creado por Yehudi Menuhin, en colaboración con Werner Schmitt y Marianne Poncelet, basándose en la idea de Zoltán Kodály sobre la música como parte necesaria de la educación cotidiana. Menuhin expandió este concepto al resto de las disciplinas artísticas y le confirió una dimensión inclusiva para enfrentarse a la realidad multicultural. El proyecto se implementó por primera vez en Suiza en 1993 y actualmente se desarrolla en 14 países (Bélgica, Brasil, Chipre, Alemania, Hungría, Israel, Italia, Kosovo, Portugal, Liechtenstein, Suiza, Francia, Grecia y España), contando con fondos de la Comisión Europea, aparte de las de la Fundación de Yehudi Menuhin.

En España este programa se desarrolla desde el año 1996 y actualmente abarca 10 comunidades autónomas (Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla - La Mancha, Cataluña, Galicia, Extremadura, Madrid, Murcia, comunidad Valenciana) y ciudades de Ceuta y Melilla (Ecokimia, 2024). Se articula a través de convenios suscritos entre las distintas administraciones autonómicas y la Fundación Yehudi Menuhin. La evaluación de los resultados se realiza por la empresa ECOKIMIA, con el asesoramiento de la Universidad Complutense de Madrid, siguiendo el Modelo de Evaluación *MUS-E*.

Los y las artistas, en presencia de profesores-tutores, imparten sesiones semanales a lo largo de un año en el horario lectivo en los centros públicos tanto de la educación primaria, como secundaria y educación especial. Cabe añadir, que también se trabaja de forma extracurricular con las familias y el entorno sociocultural para afianzar los avances y aumentar el impacto del programa.

## 3. Ámbito nacional

En España los programas de residencias artísticas en escuelas empezaron a surgir de manera puntual y muy tímida en los años 80 del siglo pasado. El proyecto *Arte y Escuela* de Axarquía, iniciativa del Colectivo Pedagógico de esta comarca malagueña, se podría considerar como punto de partida en este sentido. Con él se pretendía abrir el proceso educativo a los contenidos vinculados al contexto sociocultural inmediato del alumnado, posibilitando este intercambio a través de las experiencias artísticas. El enciso se ponía en la formación del profesorado en los métodos de la creación contemporánea, invitando a los artistas locales a impartir cursos. Asimismo, se pretendía posicionar los centros educativos como agentes culturales, albergando exposiciones y promoviendo participación de los artistas en el proceso de aprendizaje del alumnado. Con este fin, no solo se abrieron varios espacios expositivos en las escuelas de la comarca, sino también se organizó, a partir del año 2013, un Bienal de Arte y Escuela donde se ponían en valor las creaciones de los estudiantes, generadas a raíz del intercambio con los artistas.

Entre otros programas que surgieron en las décadas posteriores destacan *Aprendiendo a través del arte* (País Vasco, 1998), *En residencia* (Barcelona, 2009), *Levadura* (Madrid, 2014-2022), *Aquí trabaja un artista* (Madrid, 2014), *Espacios C* (Barcelona, 2015), *Artista va a la escuela* (Tarragona, 2015), *Resistències Artístiques* (Comunitat Valenciana, 2017) y *Red Planea* (Comunitat Valenciana, Andalucía, Comunidad de Madrid, La Rioja, 2019).

En 1998, en Bilbao, el museo Guggenheim lanzó el programa *Aprendiendo a través del arte* dirigido a los centros de educación primaria e inspirado en el proyecto *Learning Through Art* que desarrollaba el museo Guggenheim de Nueva York desde el año 1970. La iniciativa cuenta con la colaboración del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco y la financiación del BBK. La duración de las intervenciones es de 20 semanas, durante las cuales el arte se integra como medio para trabajar los contenidos de materias curriculares de manera interdisciplinar. La difusión de los resultados se realiza a través de una exposición anual de los proyectos artísticos creados y la publicación de un boletín (Museo Guggenheim Bilbao, s.f.).

Otra iniciativa con el mayor recorrido a nivel nacional es *En residencia*, impulsada por el Institut de Cultura de Barcelona dependiente del Ayuntamiento y el Consorci d'Educació de

---

<sup>3</sup> <https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/>

Barcelona desde el año 2009. Se dirige a la educación secundaria y promueve las intervenciones de un año de duración, con sesiones semanales integradas en el horario lectivo. Los centros de la ciudad deben presentarse a la convocatoria pública para poder participar en el programa.

Evidentemente, las propuestas de intercambio tan largas requieren un elevado nivel de organización. En este caso, los agentes culturales mediadores juegan un papel muy importante encargándose de gestionar la relación entre los y las artistas y los centros educativos, ofrecer apoyo y seguimiento del proceso de residencia y difusión de sus resultados. Asimismo, ofrecen un espacio alternativo para el aprendizaje a través de las experiencias artísticas. Se trata de instituciones y asociaciones culturales tanto de carácter público como privado. Por ejemplo, la Asociación A Bao A Qu (sin ánimo de lucro) se implicó en la ideación de la iniciativa y comisarió gran parte de los proyectos. Los mediadores en colaboración con los y las artistas velan por la adaptación de las propuestas a las particularidades e intereses de cada grupo como fórmula para aumentar la motivación del alumnado.

Cabe añadir que tanto el proceso como el resultado de las intervenciones son reflejados en el blog de la iniciativa y su página web (En residencia, 2025). Asimismo, los agentes mediadores suelen organizar muestras de los proyectos realizados. Al final de cada residencia los técnicos del Instituto de Cultura de Barcelona y el Consorcio de Educación de Barcelona organizan sesiones de evaluación con los agentes implicados. No obstante, los informes sobre sus resultados no son de dominio público.

Siguiendo con las iniciativas nacidas en los grandes centros neurálgicos de nuestro país, en 2014, en Madrid, se lanzó el proyecto *Aquí trabaja un artista* de la mano del Centro de Arte 2 de Mayo y la Fundación Daniel y Nina Carasso. Las propuestas desarrolladas en su marco se dirigen a los colegios de la periferia madrileña y se enmarcan en los postulados de la educación artística crítica. Asimismo, se pone en valor el aprendizaje a través del arte para el desarrollo tanto cognitivo como emocional de las personas. Se han publicado algunos estudios bastante detallados sobre las intervenciones realizadas, llevados a cabo por los investigadores externos (Álvarez, 2016; González Cela, 2018).

Al mismo tiempo que *Aquí trabaja un artista* surgió el proyecto *Levadura* que propone residencias artísticas en las escuelas de educación infantil y primaria madrileñas. Los agentes mediadores en este caso son el centro Matadero (en sus comienzos), Conde Duque, CentroCentro y Medialab-Prado. Con esta propuesta se pretende “llevar a las aulas la creación contemporánea como herramienta para el aprendizaje y la transformación social” (Levadura, s.f.). Además, destaca su voluntad de generar una comunidad creativa entre el alumnado, los artistas y los docentes, donde prima la gestión horizontal y, por tanto, todos participan al mismo nivel en la toma de decisiones, en la producción artística y su autoría. De esta manera, se aspira a “alterar las lógicas propias de las escuelas y evidenciar otras formas orgánicas de producir conocimiento en las aulas” (Morales, 2020, pp. 87-88).

Otra iniciativa notoria desarrollada en Barcelona desde el año 2015, esta vez en los centros de la educación infantil y primaria, es *Espacios C*. Se trata de un programa promovido por el Consorci d'Educació de Barcelona (Ayuntamiento de Barcelona y Generalitat de Cataluña) con asesoramiento de Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), y colaboración del Institut de Cultura de Barcelona (ICUB, Ayuntamiento de Barcelona). Entre los agentes culturales mediadores involucrados cuentan Fabra i Coats Centro de Arte Contemporáneo de Barcelona y Experimentem amb l'Art, con la participación de Hangar, la Fundación Antoni Tàpies y la Fundación Suñol. Inspirado en el modelo reggiano y el proyecto *Room 13*, durante un curso escolar el centro educativo proporciona a un artista-residente un espacio-taller que debe compartir con el alumnado en el horario lectivo (Paris-Romia, 2019a; 2019b). Los artistas que participan están al inicio de su carrera y les beneficia tener un lugar donde crear sus obras y disponer de los materiales necesarios para ello. Los estudiantes, a su vez, tienen la oportunidad de ver a un creador contemporáneo en acción y realizar sus propios proyectos con las herramientas y materiales disponibles en el taller. El papel del artista en la escuela se difiere de roles habituales que el alumnado encuentra en ella, creando una presencia disruptiva y una dinámica distinta a la establecida en el centro. Los resultados observados demuestran que la simbiosis entre las dos dinámicas que se generan entre el taller y el aula propicia la creación de nuevas estrategias para llegar al conocimiento por parte de los propios estudiantes, a través de investigación artística,

introduciendo metodologías de aprendizaje más horizontales y colaborativas (Paris-Romia, 2019a; 2019b).

*Artista va a la escuela* es una iniciativa tarragonesa lanzada en 2015 con apoyo del antiguo Centre d'Art Contemporani de Tarragona, Teler de Llum. Desde el año 2017 cuenta con el patrocinio del Institut Municipal d'Educació de Tarragona (IMET). Trabaja tanto con los centros de educación primaria como secundaria, pretendiendo incidir en el aprendizaje significativo, el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y poniendo en valor el potencial pedagógico y los aspectos emocionales de la experiencia artística (Macaya y Valero, 2022). Uno de los objetivos fundamentales de sus intervenciones consiste en promover el cambio social innovando en la enseñanza. Para ello, se presta especial atención a la formación del profesorado en las metodologías artísticas (Miranda Guardiola, 2019).

Las propuestas de los artistas en residencia se desarrollan teniendo en cuenta las particularidades y las necesidades de cada centro educativo y de los futuros participantes de la intervención. Thais Salvat y Eloïsa Valero, las coordinadoras del proyecto, ayudan a adaptarlas al contexto educativo y concretar los detalles de la colaboración con los equipos docentes. Las actividades planteadas suelen integrarse en el horario lectivo de las materias artísticas, aunque se intenta buscar lazos interdisciplinarios con otras asignaturas. La planificación es flexible posibilitando su adaptación al ritmo e intereses de los participantes y suele incluir entre cuatro y seis sesiones de trabajo con artista (Salvat y Valero, s.f.). Aunque parecen algo escasas, la finalidad de la colaboración es que los docentes integren las metodologías desarrolladas en sus clases de manera autónoma.

Otro programa que se centra en la formación docente es el valenciano *Resistències Artístiques*. Activo desde el año 2017, este proyecto cuenta con el apoyo de Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV) y CEFIRE Artísticoexpressiu de la Conselleria de Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana y es evaluado por la primera institución mencionada. Esta iniciativa destaca por su compromiso sólido a establecer el intercambio duradero y beneficioso para todas las partes involucradas. El equipo docente suele ser el gran olvidado en este tipo de convocatorias, ya que su participación apenas tiene reconocimiento o compensación alguna. En este caso, la colaboración docente en las intervenciones se considera como un curso de formación profesional, aportando un beneficio curricular al profesorado involucrado. Como en el proyecto *Artista viene a vernos*, en este caso se abre una convocatoria tanto para docentes como para artistas para establecer luego una conexión entre ambos colectivos (Resistències Artístiques, 2025).

Como hemos visto, algunas de las iniciativas que tienen carácter más local son exitosas y cuentan con un gran recorrido debido a un apoyo continuo de los agentes que las promueven y financian. Sin embargo, todas son vulnerables a los cambios en la política institucional y los vaivenes económicos. En este sentido, la creación de redes de colaboración entre este tipo de programas podría ofrecer solución a esta situación precaria. Así la *Red Planea*, constituida en 2019 bajo el patrocinio de la Fundación Daniel y Nina Carasso, genera un precedente a nivel nacional de una propuesta de carácter rizomático que aúna esfuerzos de agentes mediadores, como los colectivos Pedagogías Invisibles (Madrid), ZEMOS98 (Sevilla, Andalucía) y Permea (Valencia), en el apoyo, la organización y la gestión de las residencias artísticas en los centros educativos de varias comunidades autónomas (Comunitat Valenciana, Andalucía, Comunidad de Madrid, La Rioja). Se trata de crear un “ecosistema” donde dar amparo tanto a las iniciativas existentes, como a las nuevas. Asimismo, cuenta con la evaluación externa que realiza la empresa Conecta 13, permitiendo que los resultados sean valorados de manera más objetiva y sistemática.

El programa no se centra en uno de los niveles educativos, involucrando a 13 centros piloto (8 de educación primaria e infantil, 5 de educación secundaria y 1 FPA), así como 108 centros colaboradores, según los datos del año 2024 (Conecta 13, 2025). Las intervenciones son de duración variable y se integran en el proceso educativo formal, buscando el enfoque transdisciplinar y partiendo su planteamiento de la exploración del contexto de cada centro. El mismo proyecto de residencia frecuentemente abarca varios centros educativos, a veces en distintas comunidades autónomas, permitiendo ampliar el alcance de su innovación metodológica. Como ejemplo, podríamos mencionar el proyecto *Acciones posteriores al fin del mundo* de artista



Cristian Alcaraz que se realizó en nueve centros de educación secundaria de Sevilla, Huelva, Cádiz, Granada, Córdoba y Almería.

La página web de la iniciativa, a su vez, ofrece en abierto recursos didácticos y publicaciones sobre las intervenciones desarrolladas, invitando a los docentes a usar estas experiencia colectivas y buenas prácticas en sus clases (Planea, 2025).

En definitiva, conformando una red de apoyo, *Planea* apuesta por cambios duraderos en el sistema educativo y cultural, promoviendo prácticas menos precarias (con duración de hasta 5 años), accesibles y orientadas a la formación del profesorado<sup>4</sup> y la diseminación de los recursos, modelos y metodologías generados en el curso de las residencias artísticas en las escuelas. Esto contribuye a dar continuidad a los proyectos. Asimismo, se busca lograr que el programa sea autosuficiente al cabo de 5 años.

#### **4. Resultados y discusión**

El análisis comparativo de las iniciativas estudiadas conforme a los criterios establecidos se presenta en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Comparación de iniciativas según su motivación y sus fórmulas de organización.

---

<sup>4</sup> Como ejemplo de ello se podría nombrar el proyecto *Futuros Transformadores. kits artísticos-educativos para ecosistemas cooperativos* una iniciativa de PLANEIA, red de arte y escuela realizado con el apoyo del Ministerio de Trabajo y Economía Social. Financiado por la Unión Europea – NextGenerationEU (2024/2025). En este programa de formación para el profesorado participan 45 centros.

INICIATIVAS	CRITERIOS DE COMPARACIÓN				
	Motivación	FÓRMULAS DE ORGANIZACIÓN			
		Financiación	Agentes implicados	Alcance	Continuidad
INTERNACIONALES					
AIS - AEP (1995) (EEUU)	Arte - herramienta de aprendizaje	Pública/híbrida en actualidad	NEA, artistas, docentes, estudiantes	Programa federal	Desde 1969
AIS (UK)		Pública	Arts Council, escuelas, artistas, estudiantes, centros culturales	Programa estatal (final-corte de fondos)	12 años
Creative Arts Partnership for Education (2002) (UK)		Pública	Arts Council, escuelas, artistas, estudiantes, centros culturales	Programa estatal (final-corte de fondos)	9 años
Künstlerweiterbildung (Alemania)	Apoyo artistas		Ministerio de Educación y la Bund-Länder-Kommission, comunidad educativa, artistas, estudiantes	Programa estatal (final-corte de fondos)	6 años
KontextShule (Alemania)	Formación colaborativa		Departamento de Educación, Juventud y Familia del Senado en Berlín, artistas, docentes	Local	Desde 2009
Room 13 (Escocia)	Apoyo artistas; Arte - herramienta de aprendizaje	Híbrida	Organización sin ánimo de lucro: gestiona estudio escoces y difunde labor de otros estudios del proyecto	Internacional	Desde 1994
MUS-E (14 países)	Arte - herramienta de aprendizaje		International Yehudi Menuhin Foundation, MUSE-E International, MUSE-E Nacional, centros, docentes, artistas, estudiantes, familias	Internacional. Organización rizomática	Desde 1994
NACIONALES					
Arte y Escuela (Axarquía)	Escuela - centro cultural. Formación profesorado	Pública	Colectivo Pedagógico de Axarquía, centros, docentes, artistas estudiantes	Local	Desde los años 80 del siglo XX
Aprendiendo a través del arte (Bilbao)	Arte - herramienta de aprendizaje	Privada	Museo de Guggenheim, centros, docentes, estudiantes, artistas		Desde 1998
En residencia (Barcelona)	Arte - herramienta de aprendizaje	Pública	Agencia financiadora, mediadores culturales, centros, docentes, estudiantes, artistas	Local	Desde 2009
Aquí trabaja un artista (Madrid)		Híbrida			Desde 2014
Levadura (Madrid)		Pública			Desde 2014
Espacios C (Barcelona)	Apoyo artistas, Arte - herramienta de aprendizaje				Desde 2015
Artista va a la escuela (Tarragona)	Formación colaborativa, Aprendizaje a través del arte				Desde 2015
Resistències Artístiques (Valencia)		Privada		Desde 2017	
Red Planea (4 comunidades)				Interregional (organización rizomática)	Desde 2019

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Comparación de iniciativas según sus fórmulas de gestión.

INICIATIVAS	CRITERIOS DE COMPARACIÓN			
	FÓRMULAS DE GESTIÓN			
	Modelo de colaboración	Selección de propuestas	Evaluación de resultados	Diseminación
<b>INTERNACIONALES</b>				
<b>AIS - AEP (1995) (EEUU)</b>	Demostración	NEA/agencias estatales y regionales	Interna/Externa	Informes de evaluación, publicaciones académicas
<b>AIS (UK)</b>	Colaboración entre escuelas, artistas y centros culturales	Arts Council/ centros culturales	Interna	Informes de evaluación
<b>Creative Arts Partnership for Education (2002) (UK)</b>	Colaboración entre escuelas, artistas y centros culturales	Arts Council/ centros culturales	Externa	Informes de evaluación, publicaciones académicas
<b>Künstlerweiterbildung (Alemania)</b>	Colaboración entre artistas y docentes	Artistas/ docentes	Externa	Informes de evaluación, publicaciones académicas
<b>KontextShule (Alemania)</b>	Formación colaborativa entre artistas y docentes. Planteamiento conjunto de intervenciones	Docentes	Interna	Página web, publicaciones de sus coordinadores
<b>Room 13 (Escocia/internacional)</b>	Los estudios internacionales se autogestionan	Coordinadores de los estudios	Interna/Externa	Página web, publicaciones académicas
<b>MUS-E (14 países)</b>	Creación colaborativa. Organización rizomática	Artista/docentes/ centro	Externa	Página web de iniciativas internacional y nacional. Informes de evaluación, publicaciones académicas
<b>NACIONALES</b>				
<b>Arte y Escuela (Axarquía)</b>	Demostración, exposiciones en escuelas	Docentes	Interna	Bienal de Arte y Escuela
<b>Aprendiendo a través del arte (Bilbao)</b>	Intervenciones interdisciplinares a través del arte	Agente cultural	Interna	Exposición anual de los proyectos artísticos creados, la publicación de un boletín, página web, difusión de recursos generados
<b>En residencia (Barcelona)</b>	Creación colaborativa y contextual. Supervisión y mediación por agente cultural	Agente cultural/ coordinación proyecto	Interna	Exposición en centros-mediadores, página web.
<b>Aquí trabaja un artista (Madrid)</b>	Creación colaborativa (artista/ estudiantes/ docentes/ centro).	Agente cultural/ coordinación proyecto	Contratan investigadores y cuentan con asesoramiento externo	Informes de evaluación
<b>Levadura (Madrid)</b>		Agente cultural/ coordinación proyecto	Interna	Página web, publicaciones de sus coordinadores
<b>Espacios C (Barcelona)</b>	Estudio del artista en la escuela, abierto al alumnado con libertad de crear sus propias obras	Agente cultural/ coordinación proyecto	Interna/ Externa	Publicaciones en las revistas académicas, página web
<b>Artista va a la escuela (Tarragona)</b>	Creación colaborativa y contextual	Coordinadoras de la iniciativa	Interna/Externa	Página web y publicaciones en revistas académicas
<b>Resistències Artístiques (Valencia)</b>	Creación colaborativa y contextual	Agente cultural/ entidad organizadora	Interna	Página web de la entidad organizadora
<b>Red Planea (4 comunidades)</b>	Creación colaborativa y contextual. Organización rizomática	Agente mediador	Externa	Acento en difusión. Portal de difusión de recursos docentes creados, página web, publicaciones, informes

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar a partir de la información expuesta en las tablas, la evolución de los modelos de residencias artísticas en escuelas marca varias tendencias de organización y gestión en función de la motivación o punto de partida para el desarrollo de los programas. La primera en surgir abarca prácticamente todas las iniciativas mencionadas en el presente estudio. Pretende introducir el arte como herramienta de aprendizaje que ayuda a desarrollar distintas competencias (creatividad, competencia cultural, autonomía, pensamiento crítico, etc.). En este sentido, los primeros programas como *Artists in schools* (EEUU) apenas planteaban su alcance más allá del desarrollo creativo del alumnado y el fomento de su interés por la cultura; mientras que las iniciativas posteriores trataron de explorar al máximo el potencial del aprendizaje a través del arte.

La segunda tendencia concibe la colaboración entre los agentes educativos y artistas como una formación colaborativa, como se observa en los ejemplos de *KontextSchule*, *Artista va a la escuela*, *Red Planea* o *Resistències Artístiques*. En tercer lugar, destacan los proyectos que plantean la participación en las residencias como una nueva vía a través de la cual artistas pueden contribuir a la sociedad, acceder a un empleo estable (experimento *Künstlerweiterbildung*) u obtener un espacio para crear (*Room 13*, *Espacios C*). Por último, se pretende convertir la escuela en un centro cultural, acercando el arte al público más joven y a otros miembros de la comunidad educativa (*Arte y escuela* de Axarquía).

Asimismo, dependiendo de la motivación de la que parte la iniciativa, se marcan una serie de pautas para su gestión y organización: los agentes implicados, su alcance y duración, la selección de las propuestas, diseminación y evaluación de los resultados, las fuentes de financiación, etc.

Como se pudo observar, la gran mayoría de programas mencionados cuentan con el apoyo económico de origen público (estatal, autonómico o local). De la envergadura de este patrocinio depende el alcance de las iniciativas y su continuidad, siendo los programas estatales los más duraderos, más propicios a influir en el sistema educativo y generar amplia red de colaboración gracias al apoyo institucional. No obstante, las experiencias británica y alemana muestran la alta dependencia de este tipo de iniciativas del clima político del momento, ya que cualquier cambio en este sentido puede provocar cortes en financiación o cierre de programas. Por otro lado, en el ámbito nacional observamos que la calidad de la evaluación de estos proyectos puede ser limitada por la falta de fondos dedicados a este aspecto de la experiencia.

Por otro lado, el amparo económico de las instituciones de carácter privado permite evadir los vaivenes políticos, pero expone los proyectos a los cambios en el mercado e influencia de los intereses empresariales. Asimismo, se han reportado que la necesidad de justificar los fondos en ocasiones desemboca en los informes de evaluación poco objetivos (experiencias británicas). En este sentido, observamos una situación contraria a nivel nacional, tomando como ejemplo la *Red Planea*, ya que cuenta con un equipo de evaluación externa. Sin embargo, presenta otro contratiempo – la continuidad limitada al periodo de financiación concedido. En el caso de *Planea* es de 5 años, tras los cuales necesita lograr una gestión autosuficiente. Una de las fórmulas de asegurar el éxito en este sentido por parte de *Planea* fue desarrollar una estructura rizomática de colaboración a nivel interregional.

Una de las soluciones óptimas podría ser buscar una financiación híbrida, como es el caso de los programas *Room 13*, *MUS-E* o *Aquí trabaja un artista*. Las tres cuentan con las fuentes de financiación tanto públicas como privadas. La profusa duración de las dos primeras iniciativas (31 años en ambos casos), junto con su gran alcance a nivel internacional prueban esta teoría. En cuanto a la evaluación de los resultados, tanto *MUS-E* como *Aquí trabaja un artista* cuentan con investigadores externos que realizan esta labor. Asimismo, *MUS-E* adopta un modelo rizomático de organización que implica múltiples nodos en diferentes países que comparten metodologías de intervención y evaluación.

Centrándonos en el ámbito nacional, sin duda, los modelos españoles han aprendido de sus antecedentes extranjeros. Vemos cómo, tras las primeras tentativas, se rechaza casi por completo el modelo de residencia como una visita de demostración del proceso creativo del artista y se decanta por las propuestas de carácter contextual y colaborativo (*En residencia*, *Red Planea*, *Aquí trabaja un artista*, etc.). La apuesta se hace en la aplicación de las metodologías artísticas para mejorar el proceso de aprendizaje. En la mayoría de iniciativas, la formación de los implicados

se plantea a través de la colaboración artista-profesorado, en ocasiones apostando por la difusión de las propuestas didácticas a través de las publicaciones online (*En residencia, Red Planea, Artista va a la escuela*). Solo tres proyectos nacionales ponen acento en la formación del profesorado, mientras que únicamente la valenciana *Resistències Artístiques* ofrece un reconocimiento de las horas invertidas en el proyecto por parte del profesorado como curso formativo.

Por otro lado, aunque se busca dar continuidad a las intervenciones, no siempre es posible, sobre todo debido a las limitaciones económicas (*Artista va a la escuela*). Ninguna de las iniciativas españolas sobrepasa la duración anual de intervenciones en los centros.

Las tendencias observadas en la evolución de los modelos de residencias artísticas en escuelas se resumen en la figura 1.



Figura 1. Borisova Fedotova, A., Esquema conceptual de las tendencias en la evolución de los modelos de residencias, 2025 (Elaboración propia).

Entre los retos que están por afrontar en el ámbito de las residencias artísticas en escuelas está asegurar el reconocimiento institucional de esta labor como producción artística. A pesar de que los primeros programas de este tipo surgieron hace 5 décadas, las creaciones realizadas en su curso siguen sin considerarse obras de arte. Resulta bastante sorprendente, ya que el paradigma artístico contextual surge prácticamente al mismo tiempo que estos programas y enmarca a la perfección sus aportaciones. En estas condiciones, el trabajo realizado por un artista durante la residencia se sitúa en el terreno de nadie: ni es arte, ni tampoco una labor docente reconocida como reglada, una situación poco ventajosa para aquellos que desean profundizar en este campo.

Quizás por la misma razón, los resultados de las residencias artísticas en escuelas suelen tener poca visibilidad. En la mayoría de los proyectos se limita a una publicación de los resultados en la página web de la iniciativa y, en mejor de los casos, se realiza una exposición de las obras. Este último caso suele darse cuando el programa cuenta con agentes de mediación como centros culturales, museos, etc., dispuestos a albergar la muestra. Otra ventaja de la participación de mediadores culturales es el apoyo para superar las barreras administrativas impuestas por los

centros educativos para establecer lazos entre instituciones, ya que su implicación da mayor confianza a todos los involucrados.

Otra problemática latente es poco o nulo reconocimiento de la implicación docente. Si en el caso de los y las artistas, se les suelen pagar unos honorarios, los docentes participan de manera totalmente altruista, pese a la gran dedicación que necesitan este tipo de intervenciones por su parte y la importancia de su aportación. En este sentido, vemos tímidos avances, como el incentivo de contar como curso de formación docente en los programas *KontextSchule* y *Resistències Artístiques*.

En definitiva, como hemos podido observar, las residencias artísticas en escuelas enfrentan grandes retos tanto a nivel nacional como internacional, pero se están marcando caminos para superarlos con éxito.

## 5. Conclusiones

Los modelos de gestión de las residencias artísticas en escuelas se podrían dividir en tres grandes grupos en función de su visión sobre las fórmulas de transformación de la educación.

El primer grupo, el más numeroso tanto a nivel nacional como internacional, son las residencias cuyo principal foco de atención se centra en la organización de las intervenciones de artistas en los centros educativos. La duración de estas intervenciones varía entre unas semanas y un año, integrándose en la programación de alguna de las materias del currículo. El artista colabora con el docente, pero suele llevar la mayor carga en cuanto a la interacción con el alumnado, dejando al profesorado un papel de mediador en cuanto a la disciplina y organización se refiera. Aunque sea cierto que la observación de la intervención por parte del profesorado ya constituye en cierta medida un proceso formativo, su participación limitada hace que le sea difícil aprovechar todo su potencial. La difusión suele centrarse en los resultados finales de las intervenciones y no detalla la metodología seguida. Teniendo en cuenta que los artistas suelen introducir las metodologías artísticas en la enseñanza, esta sería su gran aportación, pero sin una difusión adecuada del método seguido y de los recursos didácticos generados, se pierde la oportunidad de diseminar estas prácticas para el provecho de los docentes no implicados directamente en la iniciativa.

El segundo grupo se enfoca sobre todo en la formación docente, las intervenciones son el resultado de este aprendizaje conjunto que se genera entre el profesorado y los artistas. Se considera que esta transferencia del conocimiento entre ambos agentes construye bases para una implementación sistemática de las metodologías artísticas en la enseñanza por parte de los docentes, sin descartar o desestimar la aportación de la presencia directa del artista en el aula. *KontextSchule*, *Resistències Artístiques* y en parte la *Red Planea* son ejemplos de este modelo de gestión. Mientras que *KontextSchule* es un centro de formación colaborativa entre artistas y docentes, *Red Planea* genera un centro de recursos, promueve publicaciones a través de su revista ANIDA y gestiona cursos de formación docente, como el proyecto *Futuros transformadores*. A su vez, *Resistències Artístiques* certifica la participación del profesorado en las residencias como un curso de formación, incentivando este tipo de colaboraciones y haciéndolas más atractivas para docentes.

El tercer grupo plantea expandir el papel de la escuela, convirtiéndolo en un centro cultural. Los artistas son invitados para acercar la cultura y el arte al alumnado y sus familias, para promover el aprecio de la cultura desde la edad temprana. En este caso, se propicia un encuentro entre los miembros de la comunidad educativa y local con el arte, ya sea a través de los talleres, exposiciones en el propio centro o un estudio de artista situado en el mismo. En este sentido, destacan las iniciativas como *Espacios C o Arte y escuela* de Axarquía, aunque esta última tiene un modelo algo obsoleto, similar al programa *Artists in Schools* estadounidense.

Por otro lado, se podría proponer una clasificación de los modelos según la financiación que reciben: privada, pública o mixta. En el caso de la financiación privada o mixta, observamos un importante afán por difundir las prácticas y diseminar los métodos y recursos didácticos empleados (*Red Planea*, *Aquí trabaja un artista*). Asimismo, en ambos programas mencionados y también en el proyecto *MUSE-E* se presta mucha atención a la evaluación de las intervenciones y sus beneficios para el alumnado. Los informes de evaluación son realizados por una empresa

independiente y se difunden en abierto, lo que no pasa con las iniciativas que cuentan con la financiación pública. Otro aspecto a destacar es la generación de las redes de colaboración y la expansión territorial de las prácticas a través de estas redes. Así, *Red Planea* abarca varias comunidades autónomas y está hermanada con un proyecto similar desarrollado en Francia. *MUSE* tiene presencia en 10 comunidades autónomas y ciudades Ceuta y Melilla, aparte de formar parte de una amplia red a nivel internacional.

Las iniciativas españolas que se financian desde los fondos públicos tienen carácter sobre todo local o, como mucho, regional y se aprecian en general los problemas de la falta de presupuesto y de continuidad. Estas limitaciones disminuyen el alcance y el impacto de las iniciativas. Las publicaciones que difunden y evalúan estas prácticas son sobre todo artículos en revistas académicas y páginas web de las iniciativas bajo la autoría de los coordinadores o participantes directos en ellas. Por consiguiente, sin cuestionar su objetividad, carecen de la mirada externa que podría aportar un observador independiente. Cabe añadir que los antecedentes internacionales sugieren que los programas con apoyo público son más susceptibles de desaparecer con los cambios en el clima político, aunque vemos excepciones como es una de las más longevas iniciativas españolas *En residencia*.

La financiación mixta permite mayor flexibilidad y seguridad frente a los cambios políticos, pero requiere mayor esfuerzo por parte de los organizadores para recaudar fondos (*Room 13*). En el Reino Unido, existen agencias que se encargan de conseguir financiación para este tipo de proyectos, mientras que en España estas iniciativas dependen en gran medida de las convocatorias locales o fondos de instituciones culturales.

Cabe añadir que la integración de un artista en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal pretende tener efecto disruptivo en las dinámicas y jerarquías establecidas en el centro educativo, pero su alcance suele ser algo limitado. El esquema de la integración propuesta por la mayoría de residencias artísticas consiste en presentar al artista como una especie de co-docente en una o varias materias. Esto genera varios problemas, ya que requiere adaptar los procesos de creación artística a las dinámicas educativas actuales, asumiendo también sus limitaciones. En un aula se generan relaciones de poder al tratarse de una actividad evaluable. En este sentido, destaca el proyecto *Espacios C* que integra un taller de artista dentro de la escuela primaria, accesible al alumnado y profesorado. El aprendizaje en él se produce por imitación, se fomenta autonomía, no hay evaluación, solo acompañamiento. Se crea un lugar de disrupción, de libertad, de aprendizaje compartido, no regulado, explorando caminos de curiosidad natural. Esto permite a los agentes educativos valorar otras posibilidades para la enseñanza, menos ordenada, más intuitiva y cercana a la experiencia y la vida misma. Se trata de un modelo poco explorado a nivel nacional que merece consideración, aunque no está exento de problemas, ya que el acceso al taller es limitado y difícil de gestionar. Además, la práctica artística no es participativa, reduciendo el nivel de compromiso con el centro y la convivencia entre el artista y los agentes escolares no garantiza que surjan las sinergias.

En cuanto a los principales desafíos para el futuro, la diseminación de los métodos artísticos en la enseñanza empleados por los artistas en residencia se presenta como uno de los retos que permitiría expandir su alcance y ponerlos en valor. Lo mismo pasa con la evaluación de estas prácticas que debería ser sistemática y objetiva. Para ello, es necesario implicar a agentes externos con conocimientos sobre la metodología de estudios académicos, lo cual puede subir los costos considerablemente, cosa que la mayoría de los programas no se pueden permitir. En este sentido, sería conveniente considerar una colaboración entre las iniciativas en marcha y los grupos y proyectos de investigación en el ámbito de arte y educación para el beneficio mutuo.

En definitiva, a través de presente estudio se hace patente la importante evolución en los modelos de residencias artísticas en escuelas en décadas de su existencia. Las últimas tendencias parecen apuntar hacia las fórmulas de organización rizomática y la financiación mixta. Asimismo, aunque se presentan numerosos retos en su desarrollo, los beneficios de estas prácticas para todos los implicados favorecen su resiliencia ante las dificultades.

## Referencias

- Álvarez, M. (2016). *Entre la escuela y el museo. Evaluación del acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria Aquí trabaja un artista 2014-2015*. CA2M Publicaciones.  
[http://ca2m.org/images/documentos/Publicaciones/PUBLICACION\\_RED.pdf](http://ca2m.org/images/documentos/Publicaciones/PUBLICACION_RED.pdf)
- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. CENDEAC. (La primera edición en francés: *Un art contextuel: création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*. Flammarion, 2002).
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu!. El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Editorial Octaedro, S.L.
- Borisova, A. (2021). *Vídeo documental participativo como arte contextual: una propuesta artístico-pedagógica para la construcción identitaria en la adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/107702>
- Braden, S. (1978). *Artists and People*. Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Bubenik, G. (1971). *Eröffnungsrede von Gernot Bubenik in der Paulskirche. Bundeskongress bildender Künstler in Frankfurt, 4.-6. Juni 1971*. <https://gernotbubenik.com/text-bundeskongress>
- Bumgarner, C. (1992). Artists in the Classroom: An Analysis of the Arts in Education Program of the National Endowment for the Arts. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 11(1), 54-71. <https://doi.org/10.17077/2326-7070.1233>
- Claramonte, J. (2010). *Arte de contexto*. Nerea.
- Conecta 13 (2025). *Evaluación del curso 2023-24 de PLANEA, Red de arte y escuela*.  
<https://ia600703.us.archive.org/4/items/resumen-del-informe-anual-2023-24/Resumen%20del%20informe%20anual%202023-24%20v1.pdf>
- Côté, H. (2009). The Impacts of the Presence of the Cultural Dimension in Schools on Teachers and Artists. *International Journal of Education & the Arts*, 10(4), 1-20.  
<http://www.ijea.org/v10n4/>
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership. [https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Critical-Links\\_Learning-in-the-Arts-and-Student-Academic-and-Social-Development.pdf](https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Critical-Links_Learning-in-the-Arts-and-Student-Academic-and-Social-Development.pdf)
- Deasy, R. J. (Ed.). (2003). *Creating Quality Integrated and Interdisciplinary Arts Programs: A Report of the Arts Education National Forum*. Arts Education Partnership.  
<https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Creating-Quality-Integrated-and-Interdisciplinary-Arts-Programs.pdf>
- De Baker, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T. & Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. *The International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53-66. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x>
- Ecokimia (2024). *Informe de evaluación EN RED – curso 2022-2023*.  
<https://fundacionyehudimenuhin.org/wp-content/uploads/2013/01/J-Informe-final-evaluacion-MUS-E-2022-2023-F.pdf>
- En residencia. (2025). *El proyecto/definición*. <https://www.enresidencia.org/es>
- Fahy, E. & Kenny, A. (2021). The potential of arts partnerships to support teachers: learning from the field. *Irish Educational Studies*, 42(2), 149–163.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1929392>
- Fernández, G. (2022). Lenguajes del gesto: El arte como alternativa metodológica para la construcción de una educación inclusiva e igualitaria. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 17, 175-188.  
<https://dx.doi.org/10.5209/arte.76268>
- Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. President's Committee on the Arts and the Humanities and Art Education Partnership.  
<http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/champsreport.pdf>



- Giudici, C. & Cagliari, P. (2021). Loris Malaguzzi y la revolución cultural de las escuelas infantiles de Reggio Emilia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 31-39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7518>
- González Cela, J. (2018). *Aquí trabaja una artista. Residencia de Nuria Mora en el colegio Beato Simón de Rojas. 2017. Acompañamiento, investigación y relatoría*. CA2M. [http://ca2m.org/images/stories/2018/aqui\\_trabaja\\_artista%202018.pdf](http://ca2m.org/images/stories/2018/aqui_trabaja_artista%202018.pdf)
- Hall, C. & Thomson, P. (2021). Making the Most of School Arts Education Partnerships. *Curric Perspect*, 41, 101–106. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00126-0>
- Harding, D. (1995). *Public Art in the British New Towns*. The Planning Exchange.
- Harding, A. (Ed.). (2005). *Magic Moments: Collaboration between Artist and Young People*. Balck Dog Publishing.
- Hickey, A. & Riddle, S. (2021). Relational Pedagogy and the Role of Informality in Renegotiating Learning and Teaching Encounters. *Pedagogy, Culture & Society*, 30, 787-799. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1875261>
- Holochwost, S. J., Goldstein, T. R. & Wolf, D. P. (2021). Delineating the Benefits of Arts Education for Children's Socioemotional Development. *Frontiers in psychology*, 12, 624712. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624712>
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro, Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2021). Loris Malaguzzi: Una biografía pedagógica. De 1920 a 1945. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 17-29. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7517>
- Hummel, C. (Ed.). (2011). *KONTEXTSCHULE. Texte und Materialien zu einer Fortbildungsreihe für Künstler/innen und Lehrer/innen*. Berlín: Universität der Künste Berlin. <http://www.kontextschule.org/publikationen/KontextSchule%20Publikation.pdf>
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2020). Negotiating teacher-artist identities: "Disturbance" through partnership. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1744052>
- Kontextschule (2025). [Página web]. <http://www.kontextschule.org/en/>
- Levadura (s.f.). *Acerca de*. <https://residenciaslevadura.com/>
- Lloyd, K. (2017). Benefits of Art Education: A Review of the Literature. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), Article 6. <https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6>
- Macaya, A. y Valero, E. (2022) Confluencias creativas. Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos. *Arte, Individuo y Sociedad* 34(1), 295-315. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.73872ARTÍCULOS>
- Márquez-Román, A. & Soto, E. (2023). La política de lo educativo en el "Reggio Emilia Approach" 75 años después: Diálogos sobre la belleza del espacio escolar con Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi y Carlotta Ferrozzi. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(62). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7889>
- Miranda Guardiola, S. (2019). «L'artista va a l'escola»: una experiència d'educació artística a Tarragona. *Comunicació Educativa*, (32), 2019, 101-108. DOI: 0.17345/comeduc32101-108
- Manfredi, F. & Tedschi, M. (2016). *Architetture delle esperienze. Reggio Emilia: Scuole nidi d'infanzia*. Istituzione del Comune di Reggio Emilia.
- McLellan, R., Galton, M., Steward, S. y Page, C. (2012). *The Impact of Creative Partnerships on the Wellbeing of Children and Young People*. Newcastle: CCE.
- Morales, E. (2020). Levadura. Programa de residencias de creadores en escuelas. En E. Morales (Ed.), *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela* (pp. 87-100). Los Libros de la Catarata.
- Mörsch, C. (2005). Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen. En C. Mörsch y N. Lüth, *Kinder machen Kunst mit Medien*. München: Ein/e ArbeitsbDuVchD. <http://kontextschule.org/publikationen/MoerschKueInSchGeschichte.pdf>
- Fundación Yehudi Menuhin España. (2013). *MUS-E. La inclusión educativa y social a través del arte*. <https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/>

- Oddie, D. y Allen, G. (1998). *Artists in Schools. A Review*. The Stationery Office (Office for standards in education).
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artística colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A/8795>
- Palacios, A. (2020) Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa?, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 97-106.  
<http://dx.doi.org/10.5209/arte.65894>
- París-Romia, G. (2019a). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, Individuo y Sociedad (AIS)*, 31(4), 961-968.  
<https://doi.org/10.5209/aris.62384>
- París-Romia, G. (2019b). El arte como espacio de reencuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 14, 55-73. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.62570>
- Planea. Red de arte y escuela. (2025). *¿Qué es Planea?* <https://redplanea.org/que-es-planea/>
- Price, D., MacGill, B. & Carter, J. (Eds.). (2023). *Arts-based practices with young people at the edge*. Palgrave Macmillan.
- Resistències Artístiques (2025). *Resistencias artísticas. Presentación*.  
<https://resistencies.consorcimuseus.gva.es/es/resistencias-artisticas-presentacion/>
- Ricroff, S. (2019). The Artist Placement Group: an archaeology of impact. *Cultural Geographies*, 26 (3), 289-304. <https://doi.org/10.1177/1474474018821860>
- Room 13 International (2025). *The Story of Room 13*. <http://room13international.org/about/the-story-of-room-13/>
- Salvat, T. y Valero, E. (s.f.). *l'Artista va a l'Escola*.  
<https://lartistavaalescola.wordpress.com/lartista-a-lescola/>
- Sharp, C. y Dust, K. (1997). *Artists in Schools*. The National Foundation for Educational Research.
- Stephens, K. (2001). Artists in Residence in England and the Experience of the Year of the Artist. *Cultural Trends*, 11(42) 41-76 <https://doi.org/10.1080/09548960109365157>
- Stephenson, L. & Dobson, T. (2020). Releasing the Socio-Imagination: Children's Voices on Creativity, Capability and Mental Well-Being. *Support for Learning*, 35(4), 454-472.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12326>
- Świdziński, J. (1977a). A Look at History. En A. Olbert-Korzeb, Z. Korzeb, A. Owczarek y J. Rudzki (Eds.), *Wypisy ze sztuki, selected passages from art. Contextual Art. Materials from the Conference of Contextual Art* (pp. 46-50). Arcus Gallery.
- Świdziński, J. (1977b). *Sztuka jako sztuka kontekstualna/ Art as Contextual Art*. Art text, Galeria Remont.
- Thomson, P. & Hall, C. (2021). 'You just Feel More Relaxed': An Investigation of Art Room Atmosphere. *International Journal of Art & Design Education*, 40(3), 599-614.  
<https://doi.org/10.1111/jade.12370>
- Thomson, P. (2024). Why Bother with Arts Education in Schools? *The Australian Educational Researcher*, 52, 781-801. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00741-0>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Willenbacher, S. (2011). Class of 76 – Wie Aktuell ist 1976? En C. Hummel (Ed.), *KONTEXTSCHULE. Texte und Materialien zu einer Fortbildungsreihe für Künstler/innen und Lehrer/innen* (pp. 76-85). Berlin: Universität der Künste Berlin.  
<http://www.kontextschule.org/publikationen/KontextSchule%20Publikation.pdf>
- Wright, P., Down, B. & Rankin, S. (2021). *Youth participatory arts, learning and social transformation*. Brill.