



## Confluencias creativas. Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos

Albert Macaya<sup>1</sup>; Eloísa Valero<sup>2</sup>

Recibido: 25 de enero de 2021 / Aceptado: 22 de marzo de 2021

**Resumen.** Las colaboraciones de artistas profesionales en entornos educativos cuentan con una larga tradición en países como el Reino Unido, Estados Unidos o Australia. En esos ámbitos, ha existido desde hace años una preocupación por sopesar el impacto de los programas de colaboración artista-escuela. Preocupación, sin embargo, no exenta de debate: mientras para unos los indicadores objetivables utilizados justifican (o, eventualmente, refutan) los beneficios de tales programas, para otros los resultados adolecen a veces de sesgos de confirmación o son difíciles de cuantificar en base a indicadores objetivos. Una alternativa son los estudios de corte etnográfico o interpretativo, que nos permiten comprender lo que sucede en casos concretos. Inspirándonos en la segunda opción, abordamos una investigación interpretativa sobre el programa *L'artista va a l'escola*. Más allá de la (acaso) previsible valoración positiva de los implicados, la investigación revela las interacciones entre docentes, artistas y participantes, su percepción de la experiencia vivida y el sentido y alcance que dan a los proyectos que comparten. Se revela cierto grado de reconocimiento mutuo entre docentes y artistas, que aportan saberes profesionales complementarios a los proyectos. Los participantes valoran especialmente la posibilidad de reflexionar y expresarse. Aunque muy minoritarias, se observan también algunas divergencias y fricciones.

**Palabras clave:** Artista en residencia; educación artística; partenariado cultural.

### [en] Creative confluences. An interpretative approach to the contribution of artists in school settings

**Abstract.** Countries such as United Kingdom, the United States or Australia have a long experience in developing the contribution of professional artists in educational settings. In such countries, there has long been a concern to assess the impact of artists-in-school programs. However, this concern has not been without controversy. While many scholars argue that objective indicators can confirm (or, eventually, refute) the benefits of such programs, some other object the possible confirmation bias in this kind of evaluations and the difficulty of assessing complex issues relying on objective registers. An alternative are the ethnographic or interpretative researches that can give us a glimpse of what actually occurs in a specific case study. Following this option, we summarize an interpretative research on the program *l'Artista va a l'Escola*. Beyond the (perhaps) foreseeable positive appreciation of the participants, the research reveals the interactions between teachers, artists and students, their perception of the experience, and the meaning and scope the projects had for them. To some extent, findings show a mutual recognition between teachers and artists, as both roles provide complementary professional

<sup>1</sup> Universitat Rovira i Virgili (España)  
E-mail: [albert.macaya@urv.cat](mailto:albert.macaya@urv.cat)  
<https://orcid.org/0000-0003-2346-3721>

<sup>2</sup> Universitat Rovira i Virgili (España)  
E-mail: [eloisa.valero@urv.cat](mailto:eloisa.valero@urv.cat)  
<https://orcid.org/0000-0003-1255-1734>

knowledge to the projects. Participants especially value the possibility to reflect and express themselves. Although very few, some divergences and frictions are also observed.

**Keywords:** Artist in residence; art education; cultural partnership.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Artistas en el aula: algunos pasos recorridos. 3. ¿Artistas en clase? ¿Para qué? 4. Evaluando el impacto. 4.1. ¿Qué y cómo evaluar? La polémica Matarasso-Merli y los sesgos de confirmación. 5. Una aproximación interpretativa al caso de *l'Artista va a l'Escola*. 5.1. Caso y método. 5. 2. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. Referencias.

**Cómo citar:** Macaya, A.; Valero, E. (2022) Confluencias creativas. Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos. *Arte, Individuo y Sociedad* 34(1), 295-315.

## 1. Introducción

Las sinergias entre las artes profesionales y la educación se han reforzado en las últimas décadas de un modo extraordinario. En la práctica artística y el comisariado están cada vez más presentes ideas como mediación o pedagogía, ideas de cuyo protagonismo creciente da fe la expresión *Educational Turn*, propuesta por Rogoff (2011) para describir el renovado interés del arte por la educación. Y en justa correspondencia, las escuelas se muestran cada vez más abiertas a establecer dinámicas de *partenariado*<sup>3</sup> con artistas, organizaciones culturales o museos del ámbito artístico. Estas dinámicas varían considerablemente según los casos. El arco de posibilidades va desde la simple introducción a las artes, como en una visita puntual a una exposición o la asistencia a un concierto, hasta los programas de artistas en residencia, en los que un profesional de las artes trabaja en los espacios del centro escolar, con la participación del alumnado en proyectos ad hoc, e idealmente en colaboración con los docentes del mismo. En algunos casos, la colaboración es de mayor alcance, y los artistas proponen modos de integración de las artes en el currículum en su conjunto, en sinergia con los equipos de docentes del centro, o actúan como agentes transformadores de la escuela (París, 2019; Morales et al., 2020).

## 2. Artistas en el aula: algunos pasos recorridos

La colaboración de artistas individuales y asociaciones o colectivos artísticos con centros escolares es relativamente nueva entre nosotros pero cuenta con una considerable tradición en otros países. Algunos autores han señalado como precedente directo la figura del *atelierista*, introducida en las escuelas de Reggio Emilia hace más de cuatro décadas (Abad, 2008; Hoyuelos, 2006). Sin embargo, los principales referentes de esta tendencia los encontramos en los países anglosajones. Según Galton (2008), en el pasado lo que se esperaba de los artistas invitados en las aulas eran aportaciones puntuales en temas específicos, sobre todo en el dominio

<sup>3</sup> A falta de un equivalente exacto en español del término inglés *partnership*, se ha hecho relativamente habitual el neologismo “partenariado”. Podría definirse como una colaboración no jerárquica entre dos o más agentes o *partners* (individuos, colectivos o instituciones) en un proyecto común que respeta la especificidad de cada uno y que posibilita la interacción y la influencia mutua. Adoptaremos esa expresión en lo sucesivo.

de técnicas como la cerámica, el trabajo con madera, los materiales textiles, la canción popular, etc. La publicación del Plowden Report, en 1967, auspiciado por el Central Advisory Council For Education, favoreció la presencia de artistas, músicos y escritores en las aulas durante un par de décadas. Galton señala la aprobación del National Curriculum en 1988 con Margaret Thatcher como un punto de claro declive de tales dinámicas. El énfasis recae entonces en las matemáticas y la lengua. El cambio de siglo lleva aparejado un giro substancial, y la colaboración artista-escuela adquiere una formulación más sólida bajo la idea del partenariado. El programa Creative Partnerships, activo entre 2002 y 2011, auspiciado por el Arts Council England primero y por la fundación Creativity, Culture and Education después, dará un decidido impulso a la presencia de artistas en las aulas de educación primaria y secundaria. Pero la situación cambiará de nuevo con la publicación del Schools White Paper (Department for Education, 2010) que propugna otra vez el refuerzo de las áreas instrumentales, mientras que propone eliminar del currículum los “conocimientos no esenciales”. La financiación de los Creative Partnerships se resentirá del claro cambio de prioridades.

En Estados Unidos existe también una sólida tradición de colaboraciones artista-escuela, aunque tales colaboraciones han sufrido cambios de rumbo e intensidad similares a los que hemos mencionado en el caso del Reino Unido. El National Endowment for the Arts (NEA) auspició desde 1969 el Artists in Education Program, inspirado en el precedente del Poets in the Schools (Bumgarner, 1992). Más tarde, el NEA y otras agencias públicas en diversos estados impulsaron el programa Goals 2000 Arts Education Partnership, después conocido como The Arts Education Partnership. Estos programas propiciaron la presencia de artistas y colectivos en las aulas, a menudo con la colaboración de asociaciones culturales locales. La No Child Left Behind Act (2001) conllevó la reorientación pragmática del sistema educativo, enfocado entonces a los resultados mesurables y al éxito en los test estandarizados. La nueva ley planteó abiertamente la voluntad de potenciar los aprendizajes que se presuponían más relevantes para la competitividad. La reducción de recursos y tiempo para las áreas no evaluadas en las pruebas estandarizadas fue evidente (Pederson, 2007; Chapman, 2004; Ngai, 2006; Grey, 2010), con el consiguiente impacto en las colaboraciones con artistas. En el caso americano, el papel de las organizaciones culturales es destacado. A menudo son las asociaciones y colectivos quienes lanzan iniciativas de partenariado en las artes que recogen los centros docentes, con financiación tanto pública como privada. Woodworth et al. (2009), partiendo de un análisis muy crítico de las deficiencias en la implementación del currículum oficial en lo referente a las artes, observaron cómo con los *partnerships* muchas asociaciones llenaron un vacío en la educación artística y crearon oportunidades educativas que los estudiantes de otro modo no hubieran recibido. Sin embargo, esas oportunidades varían en intensidad y fortuna según los contextos, de modo que, según Woodworth, la equidad no está de ningún modo garantizada.

En el caso de Australia, el Cultural Ministers Council y el Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, organismos que agrupan a los ministros de cultura y educación de los diversos estados, promulgaron el National Education and the Arts Statement (2005), que ponía en valor de modo explícito los programas de partenariado. Destaca la intención de “fomentar una cultura de creatividad e innovación en los sistemas escolares de Australia, en colaboración con personas y organizaciones creativas” (NEAS, 2005: 3). El documento vino

a consagrar iniciativas que los estados llevaban a cabo desde mucho antes. Uno de los casos más interesantes es el de Victoria, donde los programas de artistas en residencia, como el Artists in Schools, se remontan a 1981. Como en el caso británico, la agencia gubernamental para las artes colabora con los responsables públicos de la educación. Las iniciativas auspiciadas por Arts Victoria en colaboración con el Department of Education and Early Childhood Development tienen un amplio eco en la comunidad educativa y son objeto, además, de consistentes evaluaciones basadas en investigación por parte de expertos de la University of Melbourne (Donelan, Irvine, Imms, Jeanneret y O'Toole 2009; Imms, Jeanneret y Stevens-Ballenger, 2011).

### 3. ¿Artistas en clase? ¿Para qué?

En nuestro país, como en otros de nuestro entorno, las áreas artísticas cuentan con profesorado especializado en secundaria y con maestros de primaria provistos de educación visual y plástica en su formación inicial. Sería complejo entrar a valorar aquí la fortuna curricular de las artes que, como es sabido, es objeto de no pocos debates y reivindicaciones. En todo caso, podría pensarse que la figura del artista en contextos educativos no es necesaria o que supone una interferencia problemática en el quehacer de maestros y profesores. De ahí la pregunta retórica que da título a este epígrafe. Existe una abundante literatura sobre los beneficios atribuidos a la colaboración artista-escuela, así como estudios recientes que cuestionan o matizan tales beneficios. En los párrafos que siguen, repasaremos algunos de los aportes positivos atribuidos a la presencia de artistas en las aulas, para después considerar brevemente algunos cuestionamientos o debates sobre el tema.

Los argumentos más comunes a favor de la aportación de artistas y colectivos artísticos a las aulas se podrían agrupar bajo tres epígrafes principales:

a) Contribuciones al desarrollo individual de los alumnos, fundamentadas en argumentos en relación al propio aprendizaje artístico y argumentos sobre el aprendizaje en general, la relación con otras áreas del currículum o la propia actitud del alumno frente a su escolarización.

Las justificaciones de la presencia de artistas en las aulas en términos de la mejora de las habilidades y conocimientos directamente relacionados con las artes hacen alusión a aspectos como el desarrollo de destrezas y técnicas (Sharp y Dust, 1997; Orfali, 2004; Galton, 2008; Imms et al., 2011), la capacidad creativa (Donelan et al., 2009; Burton, Horowitz y Abeles, 1999; Imms et al., 2011), el conocimiento del mundo profesional del arte (Galton, 2008), etc. Este tipo de justificaciones son las más comúnmente citadas. Imms, Jeanneret y Stevens-Ballenger (2011:4) las resumen como “habilidades y conocimientos relacionados con las artes aplicando las convenciones de las formas de arte, utilizando y desarrollando técnicas y procesos artísticos, reflexionando sobre obras de arte, criticando y evaluando trabajos propios y ajenos”.

Otros argumentos tienen que ver con la mejora del desempeño individual en otras áreas del currículum (Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999; Burton, Horowitz y Abeles, 1999), los vínculos potenciales entre áreas del currículum (Donelan et al., 2009) o, sobre todo, el compromiso con la propia formación escolar (Sharp y Dust, 1997; Galton, 2008; Bryce et al., 2004; Fiske, 1999; Catterall y Waldorf, 1999; Donelan et

alt., 2009; Imms et alt., 2011). Dentro de este compromiso destacan las referencias a la motivación hacia el aprendizaje (Catterall y Waldorf, 1999; Donelan et alt., 2009; Galton, 2008) y el trabajo en equipo (Orfali, 2004; Imms et alt., 2011).

b) Contribuciones a las dinámicas sociales en el centro educativo. Muchas de las justificaciones de la presencia de artistas en las aulas hacen referencia al modo en que las artes transforman el ambiente del centro educativo, las relaciones positivas que generan y a las oportunidades de desarrollo profesional que proporcionan, tanto a artistas como a docentes (Fiske, 1999; Dreeszen, 1999; Donelan et alt., 2009). Son frecuentes las alusiones a aprendizajes sociales como el trabajar en equipo (Orfali, 2004, Imms et alt., 2011), la construcción de mejores relaciones sociales entre pares o la posibilidad de contar con referentes positivos de adultos y / o compañeros capaces (Imms, Jeanneret y Stevens-Ballenger, 2011). Otros argumentos aducidos son el aprendizaje autodirigido, la mejora en la gestión del riesgo, y el enriquecimiento que conlleva la experiencia de aprendizaje cuando es compartida (Fiske, 1999).

Por lo que se refiere a los docentes, encontramos numerosas alusiones a la posibilidad de crear sinergias con los artistas y mejorar las dinámicas de trabajo interno en la escuela (Sharp y Dust, 1997; Dreeszen, 1999). En el caso de la educación primaria, encontramos también referencias a la ventaja que supone para los docentes contar con el apoyo de un especialista en materias en las que no se sienten suficientemente formados (Woodworth et alt., 2009; Imms et alt., 2011, Orfali, 2004).

c) Contribuciones a la cohesión social y al vínculo con la comunidad. Un tercer grupo de justificaciones a favor de la aportación de los artistas en contextos escolares serían las que miran más allá de los límites del centro educativo y aluden a los efectos positivos para la comunidad en su conjunto: mayor vinculación de la escuela con su entorno social y cultural, prevención de los comportamientos antisociales fuera del centro, reforzamiento del sentido de pertenencia a la comunidad, el barrio, etc. En estos aspectos, los argumentos que encontramos son similares a los esgrimidos en favor del trabajo de artistas en contextos sociales desfavorecidos. Referencia obligada en este punto es el trabajo de François Matarasso, autor de uno de los primeros informes del impacto social atribuido a las artes con un eco considerable. Matarasso (1997) pone en primer plano el potencial de las artes para unir a las personas. Los *partenariados* con artistas individuales o con colectivos, afirma, fomentan los vínculos comunitarios, en particular si se trata de asociaciones o creadores individuales del propio entorno donde se ubica el centro educativo. Favorecen también el contacto intergeneracional, evitando la autosegregación o el aislamiento de grupos de adolescentes o jóvenes. En el caso de los entornos menos favorecidos, Matarasso sostiene que los *partenariados* pueden ser útiles para la prevención de la delincuencia y las conductas antisociales. Afirma también que son un instrumento para el empoderamiento comunitario: enumera resultados como el fortalecimiento de la capacidad organizativa entre los habitantes de un barrio o localidad, el apoyo a proyectos locales y la participación de la comunidad en la regeneración de lo público.

Por otra parte, los *partenariados* contribuyen de modo positivo a la imagen e identidad local: fortalecen del sentido de pertenencia, la percepción positiva de la identidad y cultura de una comunidad.

La idea de que la participación de los artistas en entornos educativos tiene incidencia en la comunidad ha sido compartida por otros muchos autores. Así

por ejemplo, Crossick y Kaszynska (2016) han justificado el papel de artistas y partenariados en su contribución al fomento de una ciudadanía comprometida: la actividad artística en contextos educativos promueve la agencia y el compromiso cívico de los participantes. Las iniciativas de vocación comunitaria suelen involucrar a los líderes y recursos de la comunidad tales como plataformas vecinales o asociaciones culturales (Fiske, 1999) y extienden la influencia de la escuela más allá de sus muros con el ánimo de mejorar la comunidad (Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999).

Desarrollo individual, dinámicas sociales en el centro educativo y contribución a la cohesión social en la comunidad son pues los argumentos más frecuentes; cabría aún añadir otros como la atención a necesidades especiales de una parte del alumnado (Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999) el desarrollo de la confianza mutua (Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999; Donelan et al., 2009), el desarrollo e implementación de nuevos planes y políticas, la potenciación del aprendizaje reflexivo (Donelan et al., 2009) o la salud y el bienestar (Matarasso, 1997).

#### **4. Evaluando el impacto**

Los párrafos precedentes nos permiten constatar la cantidad y la relevancia de los beneficios atribuidos a la presencia de artistas en las aulas. Sin embargo, es evidente que, en cualquier experiencia educativa, puede haber un abismo entre propósitos y resultados. No basta con invocar principios de valor indiscutible como la cohesión social o el desarrollo individual como si su mera mención fuera justificación suficiente de la validez del trabajo realizado.

Existe un notable volumen de estudios de impacto que tratan de evaluar los resultados de los proyectos de partenariado y los programas de artistas en residencia en centros educativos. Sin embargo, aunque la inmensa mayoría de esos estudios arrojan resultados inequívocamente positivos, existen también evaluaciones que parecerían desmentir o matizar algunas de las afirmaciones enunciadas en el apartado anterior. Por otro lado, existe también un cierto grado de controversia sobre la naturaleza misma de los análisis de impacto, puesto que, como es lógico, son fruto de investigaciones realizadas con metodologías diversas. En algunos casos, podría pensarse en cierta dosis de lo que en investigación social se conoce como “sesgo de confirmación”: en un contexto de alta competitividad, en que la obtención de fondos públicos o privados depende de los “resultados” aducidos, algunas asociaciones culturales podrían sucumbir a la tentación de publicar resultados positivos, pero sin fundamentarlos en investigaciones creíbles.

La mayoría de estudios se posicionan, como decíamos, a favor del impacto positivo de los programas. Algunos ejemplos bien conocidos son el trabajo de Fiske (1999) con el significativo título de *Champions of Change*, la evaluación del Chicago Arts Partnerships in Education (Catterall y Waldorf, 1999), las memorias del programa Creative Partnerships en el Reino Unido, el informe del Arts Education Partnership para el National Endowment for the Arts norteamericano (Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999), el informe de Bryce et al. (2004) para el Australian Council for Educational Research. Sin embargo, no todo son elogios: McLellan, Galton, Steward y Page (2012) afirmaron haber encontrado escasas evidencias de que las estrategias artísticas hubieran promovido realmente el aprendizaje creativo de los niños y niñas

en educación primaria, mientras que en secundaria la colaboración entre artistas y docentes había tenido escaso impacto en la práctica pedagógica de estos últimos. Tampoco observaron diferencias remarcables entre el bienestar del alumnado de los centros con programas de partenariado y el resto de centros. Winner y Cooper (2000), por su parte, afirmaron que no había evidencias que sustentaran la idea de que la colaboración con artistas mejoraba el desempeño académico del alumnado en otras áreas. Otros estudios apuntan el problema de las desigualdades: los resultados, aunque se caracterizan como positivos, denotan un acceso poco equitativo a las artes porque los programas son desiguales o no llegan a todos (Woodsworth et al., 2009)

Algunas evaluaciones no provienen de agencias estatales o de investigaciones universitarias, sino de las propias organizaciones culturales que las desarrollan. En este caso los resultados suelen referirse como muy positivos. Un conocido ejemplo podría ser el de Art Corps, una organización que opera en la región de Seattle. Art Corps publica informes anuales de los resultados de la actividad. En el informe de 2019, en que el 77% de los participantes en los programas provienen de familias calificadas como de bajos ingresos, se afirma que el 86% de los participantes declaran haber mejorado conocimientos y habilidades a través de los programas basados en actividades artísticas. El 94% afirma haber mejorado su autoconfianza. Las notas medias en las pruebas estandarizadas de lengua en 2017 aumentaron, según el estudio, en un 5% entre los participantes. En estudios anteriores se mencionan también, por parte de los docentes de aula implicados, algunos datos llamativos: un aumento de la capacidad del alumnado para colaborar y trabajar en equipo cuantificada en un 40%, una mejora de la disposición a la persistencia en el trabajo escolar de un 60%, una mejora en el pensamiento crítico del 60%.

#### **4.1. ¿Qué y cómo evaluar? La polémica Matarasso-Merli y los sesgos de confirmación**

Evaluaciones tan prometedoras como las de Art Corps podrían inducir a la idea errónea de un entusiasmo generalizado ante los resultados sociales de la acción educativa de las artes. Sin embargo, en los últimos años, no sólo son objeto de discusión los resultados sino también los propios métodos de investigación de los estudios (Merli, 2002; Belfiore y Bennet, 2010; Campbell et al. 2015; Campbell et al. 2016).

El tipo de controversias en la evaluación del impacto social de los programas de artistas en entornos educativos podrían ejemplificarse en la polémica Matarasso-Merli. Como hemos apuntado, el estudio de Matarasso (1997) para el grupo independiente de investigación y consultoría cultural Comedia con el título *Use or Ornament* fue uno de los primeros en alcanzar un amplio eco como evaluación de resultados de una serie de proyectos artísticos en contextos sociales. Los objetivos apuntados en el apartado anterior en relación a las contribuciones de los artistas a la cohesión social y el sentido positivo de comunidad se formularon como hipótesis que el estudio debía confirmar. 513 participantes proporcionaron respuestas a un cuestionario común, como parte de la instrumentación de la investigación.

Cinco años después de la publicación de *Use or Ornament*, cuando el trabajo había adquirido un cierto estatus de publicación de referencia, Merli (2002) llevó a cabo una contundente crítica a las propuestas de Matarasso. Atribuyó una total falta de validez metodológica a las hipótesis sobre conceptos abstractos no observables:

afirmaciones como que la participación en las artes permite a las personas influir en como son vistos por los demás, que puede ayudar a las personas a aumentar el control sobre sus propias vidas o que puede ayudar a las comunidades a elevar su visión más allá de lo inmediato son ciertamente difíciles de confirmar con un cuestionario. En opinión de Merli, Matarasso (1997) hace bandera de la subjetividad, pero las respuestas al cuestionario eran “Si/No/No lo sé”, una gama de respuestas que no deja mucho margen a la expresión de esa subjetividad. Por otro lado, Merli considera que algunas preguntas asumen implícitamente una posición o inducen claramente una respuesta: ¿fue importante para ti realizar algo creativo? parece esperar un sí como réplica, mientras que ¿sientes mayor confianza en lo que eres capaz de hacer después de haber participado? difícilmente recibiría un no como respuesta sin resultar frustrante para el/la participante. Merli echa también en falta la presencia de grupos de control o un número mayor de casos de estudio que le den validez longitudinal a la investigación. Los resultados de Matarasso tampoco serían generalizables, aunque pretende presentarlos como análisis de casos típicos que no justifica como tales.

Matarasso se escuda, en opinión de Merli, en que las actividades creativas no pueden tener validez interna. “Es en la imprevisibilidad creativa de sus resultados donde los proyectos artísticos aportan una herramienta esencial a la acción social” (Matarasso, 1997: 21). Entonces, se pregunta Merli, ¿por qué se plantea indicadores predefinidos para evaluarlos?

Merli concluye su texto con una ácida diatriba contra los activistas e investigadores que actúan como “nuevos misioneros” que saben lo que conviene a los participantes. Creen que su trabajo es un instrumento para transformar la cultura de las comunidades estudiadas, pero para hacerla más similar a su propia cultura y valores. Expresiones como “desarrollo personal”, “confianza” o “ensanchar sus horizontes” son denotativas de esa actitud paternalista:

Many intellectuals have started looking at society as a mere fact: they do not venture questions, hard criticism and struggle anymore; they increasingly behave like “new missionaries”, who play guitar with marginalised youth, the disabled and the unemployed, aiming at mitigating the perception which they have of their own exclusion. However, this benevolent attitude does not seem to be capable of solving problems (...) having “a positive impact on how people feel” (Matarasso, 1997, p. 10) will (not) change people’s daily conditions of existence—it will only “help” people to accept them. However, making deprivation more acceptable is a tool to endlessly reproduce it. Social deprivation and exclusion arguably can be removed only by fighting the structural conditions which cause them. Such conditions will not be removed by benevolent arts programmes. (Merli, 2002:112)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Traducción: Muchos intelectuales han empezado a mirar la sociedad de un modo meramente factual: ya no se aventuran en cuestionamientos, críticas radicales o luchas. Cada vez más se comportan como “nuevos misioneros” que tocan la guitarra con jóvenes marginalizados, discapacitados o desempleados, con el ánimo de mitigar la percepción que tienen de su propia exclusión. Sin embargo, esta actitud benevolente no parece suficiente para solventar problemas (...) Obtener un “impacto positivo en cómo se siente la gente” (Matarasso, 1997, p. 10) no va a cambiar las condiciones de su existencia diaria; sólo va a “ayudar” a que las acepten. No obstante, hacer más aceptables las carencias es una manera de perpetuarlas. Posiblemente, las carencias sociales y la exclusión pueden ser eliminadas solo combatiendo las condiciones estructurales que las causan. Estas condiciones no van a ser eliminadas con benevolentes programas de arte.

Evocando a Bourdieu, Merli concluye que en algunos proyectos quizá la función principal de las artes acaba siendo legitimar diferencias sociales. El arte y el consumo cultural están predisuestos, deliberadamente o no, para ello. Si los participantes no son conscientes de la desigualdad de oportunidades ante el acceso a la cultura, no tiene sentido tratar de sopesar su satisfacción con los programas de arte participativo con cuestionarios de “Si/No/No lo sé” en los que en realidad no tienen ninguna voz.

Vale decir que la respuesta de Matarasso (2003) desarticula, al menos en parte, la durísima crítica de Merli. Afirma que ésta no prestó atención a la diversidad de evidencias de *Use or Ornament*, que contaba, además del controvertido cuestionario, con hojas de respuestas pictóricas para niños y formularios de evaluación para maestros, observación de talleres y eventos, entrevistas, discusión en grupo, grupos formales de observadores e investigación documental. Entre los entrevistados había decenas de participantes del proyecto, trabajadores del arte, otros profesionales y observadores externos.

En cualquier caso, la polémica Matarasso-Merli resulta ilustrativa para considerar los peligros y dificultades de los estudios que tratan de evaluar los partenariados artista-escuela. Hasta cierto punto, esos peligros y dificultades podrían ser comunes a los estudios del impacto social de las artes en términos generales que encargan hoy los responsables de las políticas públicas desde distintos estamentos (Campbell et al., 2016; Selwood, 2006). Belfiore y Bennet (2010) han denunciado las simplificaciones y creencias no fundamentadas que subyacen a muchos estudios de impacto de las artes. Lo cierto es que las artes y su recepción son temas complejos sobre los que no es fácil determinar con certeza dicho “impacto”:

With the present levels of knowledge around aesthetic reception, it is not possible to make any meaningful broad generalization about how people respond to the arts, and if or how they might be affected by the experience. Even less plausible is the possibility of actually “measuring” any of these aspects. Significantly, such problematic issues have not been raised within academia alone, but are also acknowledged by practitioners, researchers and policy-makers concerned with the practical shortcomings of current ways of attempting to measure empirically the social impact of the arts, and evaluate the effectiveness of policy measures aiming to promote social inclusion through engagement with the arts. (Belfiore y Bennet 2010: 7)<sup>5</sup>

En consecuencia, para los autores, muchas investigaciones en este campo no persiguen otra cosa que la elaboración de argumentos convincentes para la financiación de las artes. Por el contrario, una auténtica investigación del impacto de las artes debería fundamentarse en discusiones humanísticas de fondo. Proponen un enfoque crítico que apuntaría a una indagación abierta de los problemas, tanto teóricos como metodológicos, que son inherentes al proyecto de comprender la respuesta de los individuos a las artes, y trataría de investigar empíricamente el

---

<sup>5</sup> Traducción: Con los niveles actuales de conocimiento sobre la recepción estética, no es posible hacer ninguna generalización amplia y significativa sobre cómo respondemos a las artes, ni sobre si esa experiencia nos afecta y de qué modo. Aún menos plausible es la posibilidad de “medir” realmente alguno de esos aspectos. Significativamente, tal problemática no se ha considerado solo en el debate académico, sino que ha sido reconocida también por los profesionales, investigadores y responsables políticos preocupados por las limitaciones, en la práctica, de las maneras en que, actualmente, tratamos de medir empíricamente el impacto social de las artes, y de evaluar la efectividad de las políticas que pretenden promover la inclusión social a través de la participación en las artes.

alcance y la naturaleza de los efectos de la experiencia estética. En este escenario, las humanidades ciertamente tendrían un papel a desempeñar en la producción de conocimientos e ideas que pudieran fundamentar el debate en torno al sentido de las artes en la sociedad contemporánea y su lugar en las políticas públicas.

## 5. Una aproximación interpretativa al caso de *l'Artista va a l'Escola*

Como en cualquier experiencia educativa, la necesidad de evaluar la implementación de un programa de educación artística parece evidente. Como hemos visto, muchas de las evaluaciones llevadas a cabo proponen conclusiones similares, pero también existen evaluaciones contradictorias, que matizan o minimizan los beneficios atribuidos a los partenariados, e incluso existe cierto grado de polémica sobre la naturaleza misma de las evaluaciones y su alcance real.

Pero a diferencia de la insistente demanda de un mayor rigor en el rendimiento de cuentas que reclaman algunos estudios sobre el impacto social de las artes (Campbell et al., 2015; Selwood, 2006), críticas como las de Belfiore y Bennet (2010) o Merli (2002) sugieren la posibilidad de una evaluación no basada en la cuantificación de indicadores supuestamente objetivables sino en argumentos humanistas o etnográficos. Más aún cuando los aspectos que se pretenden medir, como la cohesión social, el compromiso individual con la escolarización o la motivación hacia el aprendizaje, son de difícil cuantificación. Sería sugerente poner en paralelo este problema con los enfoques en investigación social que, en la tradición etnográfica, se proponen comprender en profundidad lo que ocurre en una situación específica y con un colectivo humano concreto. En las colaboraciones artista-escuela, son relevantes cuestiones interpretativas como las interacciones entre artistas y docentes, el desempeño de los artistas en el contexto escolar tal y como es percibido por los participantes, o los cambios de actitud de estos últimos a partir de las actividades propuestas en un determinado proyecto. En este caso, quizá el quid sería sustituir “impacto” por “comprensión”: más que sospesar el “resultado”, perseguiríamos comprender en profundidad cómo han recibido los participantes la experiencia propuesta; cómo ha sido su experiencia vivida. Como nos enseña una extensa tradición de investigación cualitativa, de tal enfoque también pueden desprenderse argumentos valiosos para sustentar o refutar el interés de un determinado proyecto educativo.

### 5.1. Caso y método

En los párrafos que siguen, damos cuenta de una investigación interpretativa sobre un programa de partenariado artista-escuela. Se trata del programa *l'Artista va a l'Escola*, en funcionamiento desde 2015 en la ciudad de Tarragona, auspiciado por el Centro de Arte de Tarragona y el Institut Municipal d'Educació de la ciudad. El programa *l'Artista va a l'Escola* ha sido reconocido con el premio Baldiri Estímul en el año 2019 y ha obtenido el apoyo de *Ajuts Pont per a Projectes Educatius* de la Universitat Rovira i Virgili durante dos años consecutivos (2016 y 2017).

El estudio ha sido conducido por una investigadora sobre el terreno y un observador externo del ámbito universitario, pero es esencialmente participativo dado que se propone privilegiar la voz de los implicados: artistas, docentes y alumnado. Hacemos

nuestra en este aspecto una preocupación compartida hoy por diversos formatos de investigación, ya sea etnográfica, narrativa, comunitaria o investigación basada en las artes. La horizontalidad, la co-escritura y el relato coral han sido puestos en valor como formas de repensar el sentido mismo de la investigación (Hernández, 2008, Huber et al., 2013). Reencontramos, en este punto, el propósito de producir formas de conocimiento arraigadas en un contexto específico: la investigación se plantea como un conjunto de prácticas interpretativas que intentan analizar un fenómeno en su contexto natural; en este caso, interpretar y comprender una situación educativa elucidando los significados que le otorgan los implicados en ella (Denzin y Lincoln, 2008).

Se analizan 30 proyectos de artistas en contextos escolares. Se trata de escuelas e institutos de la red pública de Tarragona, y el espectro de edades del alumnado abarca principalmente, de los 11 a los 16, más una experiencia de primer curso de bachillerato. Los artistas invitados son profesionales de las artes visuales residentes en la zona. Se trata en todos los casos de artistas con una trayectoria consolidada. Las disciplinas artísticas de las que provienen se recogen en la figura 1, y su espectro de edades en la figura 2. La instrumentación se basa en notas de campo de la investigadora, textos valorativos de los artistas y los docentes escritos durante y al final de los proyectos, y valoraciones escritas de los y las participantes.

Los textos obtenidos fueron sometidos a las técnicas habituales de segmentación, codificación, y establecimiento, en sucesivas lecturas, de categorías y temas; primero tentativas y después definitivas. En el caso de los textos de artistas, docentes y participantes, para la reducción de datos planteamos tres grandes epígrafes con diversos subtemas cada uno. Aunque el estudio es de vocación claramente interpretativa, nos parece significativo considerar el número de aserciones adscribibles a cada categoría, tema y subtema. Dado que el número de integrantes de cada colectivo es notablemente distinto (30 artistas, 43 docentes, 516 participantes) las expresamos en porcentajes en el cuadro 3

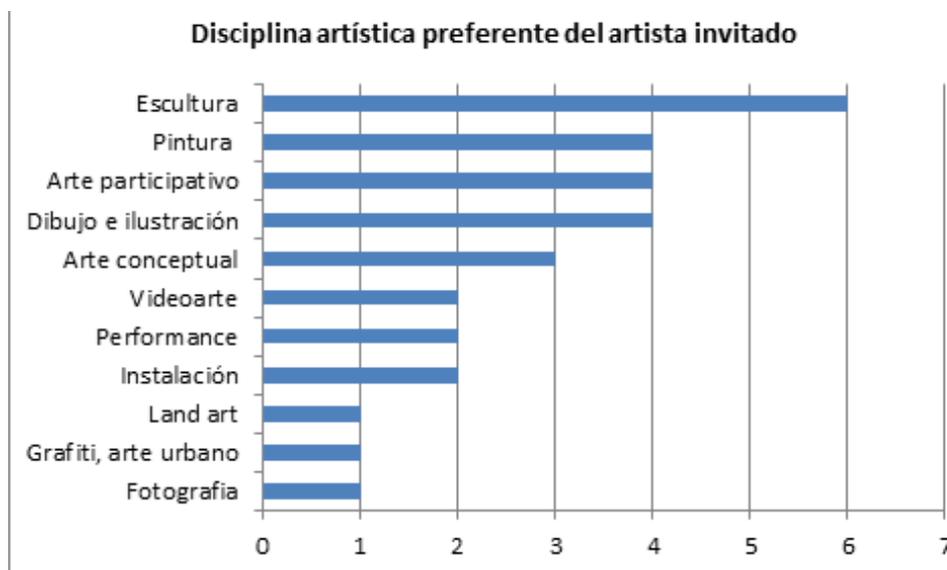


Figura 1.

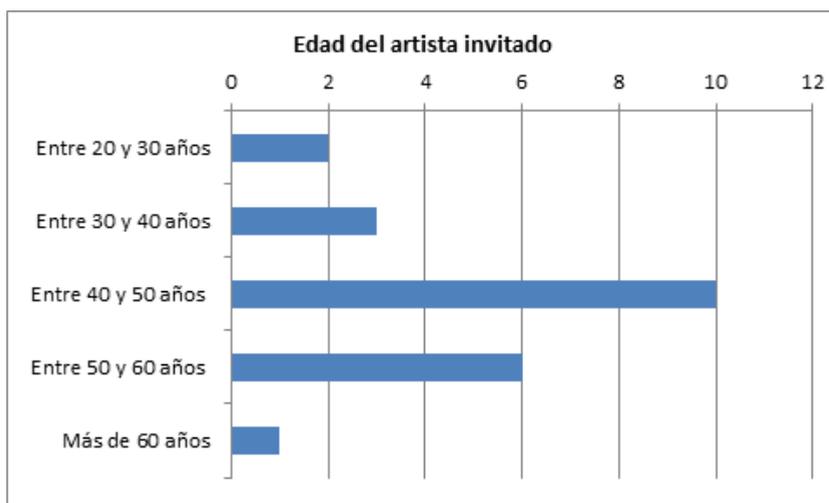


Figura 2.

## 5. 2. Resultados y discusión

Observamos como las aseeraciones producidas se podían agrupar en algunas categorías comunes a todos los participantes, aunque otras se daban sólo en alguno de los tres grupos de implicados. Repasaremos sucintamente las categorías y temas comunes, organizados en cuatro bloques. El primero sería el bloque *Proceso*, que incluye tres temas: *Aprendizajes*, *Desarrollo* y *Valoración*. Cada uno de estos temas comprende diversos subtemas, expresados en el cuadro 1. *Aprendizajes* incluye las referencias a las técnicas, conceptos, habilidades o competencias que los participantes declaran haber aprendido o mejorado en los proyectos. *Desarrollo* agrupa las aseeraciones relativas a expectativas iniciales, motivación e implicación, dificultades, toma de decisiones durante el proyecto, etc. Y *Valoración* incluye las aseeraciones que evalúan el resultado, la experiencia vivida o la eventual conexión con los propios intereses y contextos de los participantes.

El bloque *Dinámicas de Colaboración Docente-Artista* reúne las aseeraciones referidas a la interacción entre esos dos roles en el aula, y a cómo cada grupo percibe o valora la aportación del otro *partner*. Así, se incluyen dos temas: *Actitud y Desempeño* y *Aportaciones al Proyecto*, este último con diversos subtemas relativos a cuestiones como la generación de dinámicas nuevas de trabajo, la innovación metodológica o los puentes a la interdisciplinariedad que habría abierto la presencia del artista en el aula.

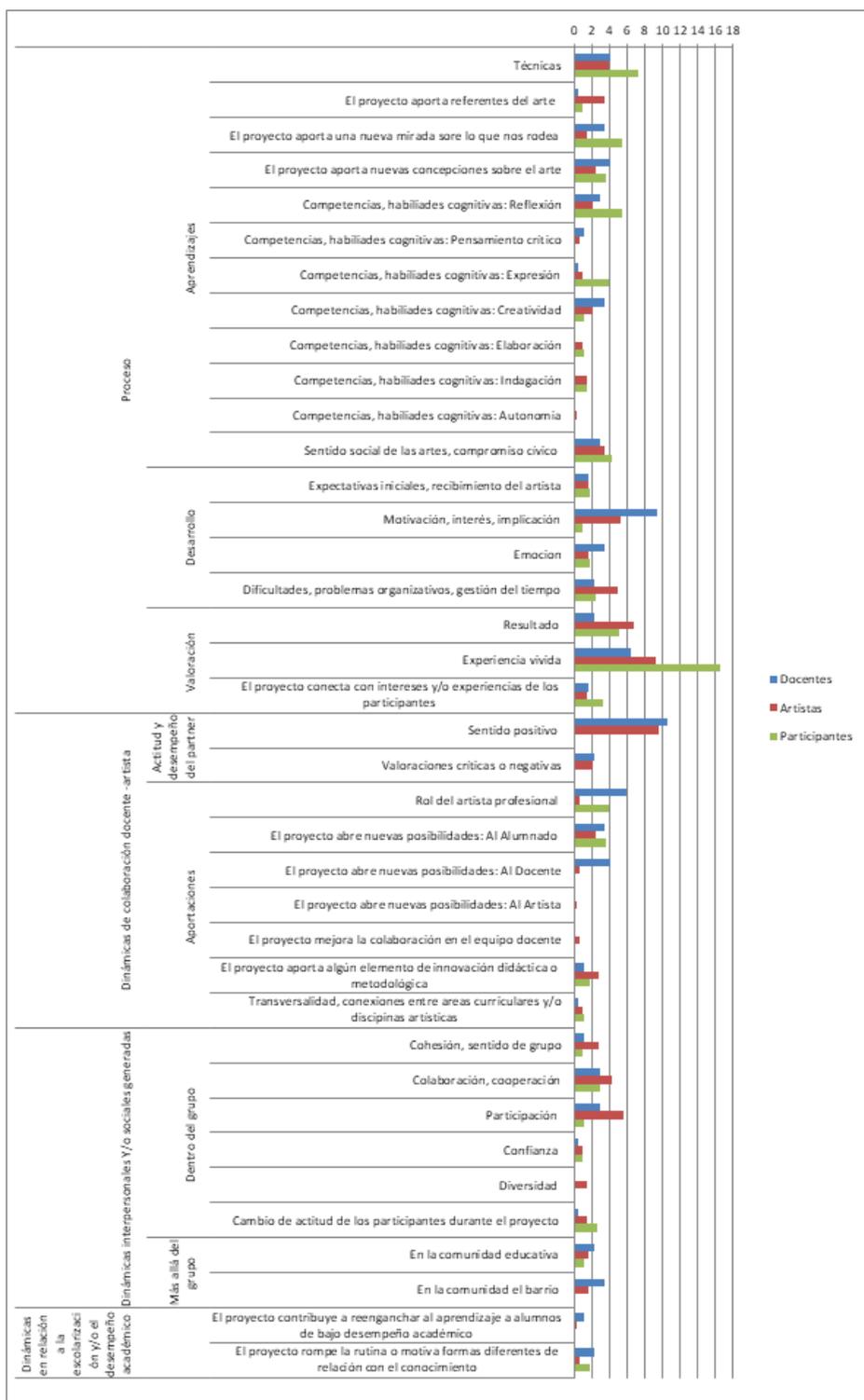


Figura 3.

Dos muestras del tono predominantemente positivo de los comentarios de artistas que describen la dinámica de colaboración con los docentes nos los proporcionan David y Andrea<sup>6</sup>:

Los proyectos se piensan, se escriben, se pueden hacer presentaciones en PWP para visualizarlos pero, a la hora de la verdad, todo depende de las personas con que te encuentras y la confianza que depositan en ti. Tuve suerte: la complicidad con Anna y Bruno, los dos tutores de curso, fue grande y fueron ellos quienes superaron todas las expectativas. Dos maestros referentes, con una motivación enorme, alegres, cercanos, y que no dudaron en participar de las actividades.

Ocurre a menudo que el éxito de una empresa, desde la ópera más compleja a un cuento contado al oído, se basa en el trato de las personas que intervienen. Y aquí puedo decir que docentes, alumnos y organizadoras me lo pusieron muy fácil. La relación ha sido estrecha, sincera y alegre.

Pocas aserciones refieren falta de colaboración o implicación por parte de docentes y artistas, aunque éstos últimos son algo más críticos con sus *partners*. Isabel se expresa en estos términos:

En la escuela X las profesoras no se implicaron en absoluto. Así que el taller no fluía mucho. Entre sesión y sesión no avanzaron mucho en relación a lo que ya habíamos hecho estando yo allí. Las dos profesoras no controlaban el comportamiento de los alumnos, estaban en plan de recreo. (...) Quedé bastante decepcionada por la falta de implicación y por las quejas de los alumnos que no habían podido entrar en la instalación.

Son frecuentes las aserciones de artistas que ponen en valor el conocimiento práctico de los docentes a la hora de gestionar el día a día del aula, como una de las claves de éxito de los proyectos. Se reconoce el rol de colaborador necesario del docente en términos como los que expresa Pau:

Quizá costó arrancar, pero Oriol (docente), que los conocía muy bien, me ha guiado para entender mejor a este grupo: si podíamos o no hacer trabajos en grupo, cuáles eran las ideas generales a seguir... ya que yo empecé con conceptos demasiado complejos y etéreos para ellos. Finalmente acabamos focalizando los proyectos, y el resultado ha sido fantástico.

El tercer bloque es *Dinámicas Interpersonales y/o Sociales Generadas*. En él se agrupan las aserciones sobre qué ha aportado la presencia de los artistas a la interacción dentro del grupo, en relación a la comunidad educativa, o en el contexto del barrio o entorno inmediato del centro educativo. La mayor parte de este bloque la compone el primer aspecto, interacciones dentro del grupo, con referencias a la contribución del proyecto a la cohesión del mismo, la participación, confianza, interacciones y diálogo entre pares.

Finalmente, el cuarto bloque, *Dinámicas en Relación a la Escolarización y/o el Desempeño Académico*, incluye algunas aserciones referidas a la medida en que el proyecto o la presencia del artista ha podido contribuir a mejorar el compromiso con

---

<sup>6</sup> Los nombres reales de los participantes han sido cambiados para preservar su privacidad. Los nombres que aparecen en el texto no son los suyos.

la escolarización de algunos alumnos o ha supuesto una disrupción positiva de lo que se percibe como rutina y aburrimiento.

Es interesante considerar que algunos temas son muy preeminentes en los tres colectivos implicados, artistas, docentes y participantes, mientras que en otros existen llamativas diferencias. En cuanto a los temas en que hay una clara coincidencia, destacan con mucho las valoraciones positivas de los proyectos. Se comprueba que, tanto docentes como artistas, hacen referencia a menudo al grado de motivación e interés que perciben en los participantes. Sin embargo, en los textos de los propios participantes las alusiones a su motivación o implicación no son tan numerosas, sobre todo en los cursos de secundaria. En todo caso, en el bloque *Valoración*, el subtema *Experiencia Vivida* refleja un notable número de alusiones al carácter positivo y enriquecedor que los participantes atribuyen a los proyectos, como ocurre también en el caso de docentes y, en mayor medida, artistas. Parece claro, pues, que la percepción es rotundamente positiva, aunque, como veremos, hay también alguna valoración divergente. Los diarios de campo de la investigadora incluyen también innumerables referencias a la motivación y la participación de los implicados. En cuanto a los aprendizajes, la coincidencia entre artistas y docentes es considerable, excepto en el sentido social de las artes y los referentes del arte profesional, que despiertan más interés entre los primeros. Artistas y docentes coinciden también en la medida en que el proyecto ha promovido la reflexión o ha aportado una nueva mirada sobre lo que nos rodea; aunque estas dos ideas aparecen notablemente más en el caso de los participantes de secundaria.

Sobre el sentido social de las artes, los participantes de secundaria se expresan en términos parecidos a los de Sara:

Creo que el arte debería basarse en eso, en denunciar o criticar aquellas cosas que no nos gustan o que no es normal que pasen hoy en día. Porque así concienciamos a la gente de lo que pasa en la realidad y nos podemos ayudar más unos a otros. (...) ¡Podemos llegar a tiempo a las mentes y servirá de algo! El arte es pasión, revolución.

El otro aspecto, la medida en que el proyecto ha aportado una nueva mirada sobre lo que nos rodea, lo ejemplifican Irina e Isaac, dos participantes de primaria, en estos términos:

Han entrado muchos valores y me han cambiado la manera de crear e imaginar

He pensado cosas que nunca habría creído que puedes pensar e imaginar. (...) Mi comentario no es una frase sino una palabra: libertad.

En otros aspectos, los resultados no parecen tan convergentes. Es llamativo que los artistas y el alumnado (notablemente en el caso de educación secundaria) hacen bastantes más referencias al valor de la experiencia vivida que los docentes. Sin embargo, los docentes valoran mucho más que los propios artistas lo que supone un artista profesional como figura invitada en el aula, y parecen dar más valor a las posibilidades que éste ha abierto. Estas ideas se repiten también en el caso de los participantes, sobre todo de secundaria. Víctor, Gael y Judith nos proporcionan algunos ejemplos:

Andrea (artista) me ha enseñado a ver el proceso de creación de una manera más profesional, más exigente, más real.

Lo que más me ha gustado del proyecto fue aprender y conocer cómo esas personas autodenominadas artistas trabajan, desarrollan y crean sus proyectos.

Me ha resultado intrigante el hecho de que un artista visite nuestro instituto porque, después de todo, Daniel (artista) es una persona normal, como todos

Los artistas parecerían bastante más interesados por el resultado que los docentes.

Un pequeño grupo de aseercciones hace referencia a las aportaciones metodológicas o didácticas que los implicados atribuyen al proyecto. La mayor parte es formulada por artistas, y algunos participantes de secundaria, pero casi nunca por los docentes. Dos artistas afirman incluso haber contribuido a la mejor colaboración del equipo de docentes (algo que no parece ratificado por ellos). No obstante, algunos artistas declaran también haber vivido la experiencia como un reto e incluso con inseguridad en un primer momento. Un ejemplo serían las palabras de Bea y Marta:

Entrar en un instituto con 80 alumnos recién salidos de la infancia y a punto de entrar en el mundo de la reflexión adulta fue un reto apasionante. Un reto captar su atención para acercarlos al mundo de la expresión artística, un reto darles mi atención uno a uno, para disfrutar de una creatividad viva, cruda, sin compromisos.

En muchos momentos del proceso me he cuestionado si había ajustado lo suficiente los contenidos a las edades de estos chicos y chicas, si serían capaces de integrar mis propuestas, si no sería un proyecto más propio de edades más avanzadas... (...) me he excedido en la duración de la última sesión, igual que en la primera alargue demasiado las explicaciones. Es muy difícil ajustar, especialmente trabajando con tres grupos-clase.

La primera sesión fue la más difícil y descontrolada, pero no fue negativa; al contrario, me hizo ver que mi trabajo allí podía ser muy enriquecedor, pero que sería necesario un esfuerzo extra por parte mía. Recuerdo que ese día lloré un poco, debido a la tensión que pasé.

En cuanto a las dinámicas interpersonales y sociales generadas, también encontramos más referencias entre los artistas que entre los docentes a algunos aspectos: la participación, la cooperación, la cohesión del grupo, la interacción y diálogo entre pares. Irene (artista), describe así el grupo de alumnos en el momento de su llegada:

El grupo de sexto de la escuela X es un grupo con personalidades muy fuertes, algún alumno con dificultades de aprendizaje, y, sobre todo, con una relación basada en la fuerza y la dominación, poco motivado y nada cohesionado. Esto me llevó a plantear un proyecto que incidiera directamente en estas características.

Aunque, como hemos destacado, una gran mayoría de testimonios refieren experiencias y valoraciones positivas, no todo son elogios. Dos aseercciones de docentes y dos de artistas refieren experiencias negativas o frustración, así como tres participantes de primaria y uno de secundaria. Aunque la colaboración docente-artista se configura en general como muy constructiva, podría deducirse que los

artistas han sido algo más críticos con los docentes que a la inversa: seis aserciones de artistas proyectan algún grado de crítica o incomodidad con docentes, mientras que encontramos sólo dos críticas de docentes hacia el desempeño o actitud de los artistas. Así mismo, en el tema *Desarrollo* los artistas refieren más dificultades, problemas organizativos o falta de tiempo. Problemas que acaso son más familiares a docentes y participantes dado que forman parte de su día a día. Los diarios de campo confirman tales dificultades organizativas puntuales. La repercusión en el barrio o la comunidad es destacada en algunas reveladoras aserciones de los participantes, sobre todo entre los de secundaria. Noa (alumna) afirma:

Hemos hablado con la gente, con la que hemos hecho el proyecto. Consistía en hacer ver que el barrio necesita estar limpio y tener su propia cultura. Hemos buscado soluciones a problemas como la contaminación o la falta de lugares culturales en el barrio... la verdad es que es un trabajo del que te sientes satisfecha, y también contigo misma.

Las aserciones sobre las dinámicas en relación a la escolarización y/o el desempeño académico de los participantes son francamente escasas. Los beneficios atribuidos a la aportación de artistas en esos aspectos, tan invocados en los estudios que hemos referido en la primera parte de este texto, se ven escasamente confirmados en nuestro caso. Solo un par de docentes y un artista refieren la percepción de haber reenganchado al aprendizaje a algunos alumnos en riesgo de exclusión.

Así lo expresan los docentes Joan y Carla:

Ha sido gracias a todo este trabajo que hemos tenido la posibilidad de mejorar y reenganchar alumnos que no conseguían construir nuevos aprendizajes y no sabían ampliar horizontes en sus relaciones sociales y humanas. Hemos constatado gratamente como algunos alumnos con bloqueos han encontrado una grieta de luz que les ha permitido expresar emociones contenidas o bien descubrirlas.

Algunas aserciones hacen referencia también a la posibilidad de romper rutinas que les da el proyecto. En palabras de Laura (artista),

Ha sido un placer ver la ilusión con la que tanto alumnos como maestros me han recibido y han abordado el trabajo; cosa que me ha dado que pensar sobre lo faltada que esta la escuela de disruptores de la rutina. Tenemos que hacer posibles más situaciones para compartir diferentes maneras de pensar y crear juntos.

Son también escasas las referencias a contribuciones a la mejora del aprendizaje en otras áreas curriculares. Cabe destacar que algunos artistas y participantes de secundaria han descrito un proceso de acercamiento progresivo, a partir de una situación inicial de indiferencia o reserva entre los participantes. El número de sesiones que cada artista compartía con el grupo podría ser una importante limitación del estudio en este aspecto, dado que sin duda una repercusión profunda en el compromiso con su formación por parte del alumnado requeriría una participación sostenida en el tiempo. Coincidimos, en este punto, con la convicción expresada por Bamford (2009) de que la duración temporal es determinante en el éxito de los proyectos.

## 6. Conclusiones

La colaboración entre artistas profesionales y centros educativos cuenta ya con una considerable tradición. Hemos repasado en la primera parte de este texto algunas referencias de Reino Unido, Estados Unidos y Australia. En estos ámbitos ha existido una larga preocupación por calibrar el impacto de los programas de colaboración artista-escuela. Esta preocupación, sin embargo, no está exenta de debate. Mientras que para unos los indicadores objetivables utilizados justifican los beneficios de tales programas no sólo en términos de aprendizaje sino también de impacto social y cohesión comunitaria, para otros sería deseable olvidar la obsesión por los resultados y tender a estudios de corte más etnográfico o humanístico que nos permitan comprender qué sucede realmente en la práctica: interacciones entre colectivos, experiencia vivida, significado de los proyectos para los participantes.

Inspirándonos en la segunda opción, recopilamos evidencias sobre la recepción entre los implicados en treinta casos del programa *l'Artista va a l'Escola* en la ciudad de Tarragona. Su análisis apunta algunas conclusiones interesantes. La más evidente es que predomina una valoración muy positiva de todos los implicados, docentes, artistas y participantes. El tipo de aprendizajes atribuidos a los proyectos son similares en los tres grupos, si bien los participantes valoran especialmente la posibilidad de expresarse y la idea del arte como vehículo de reflexión y concienciación social.

En general se refieren buenas dinámicas de colaboración y muy escasas fricciones. Se constata algo así como un reconocimiento mutuo docente-artista, algo más entre los artistas hacia los docentes. En cierta medida, reencontramos aquí ideas presentes, como hemos visto, en la literatura sobre el tema; como la posibilidad de crear sinergias (Sharp y Dust, 1997; Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999) o los proyectos como ocasiones para el desarrollo profesional de ambos roles. (Fiske, 1999; Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999; Donelan et al., 2009)

Buena parte de los testimonios recopilados apuntan a que el artista es visto por el docente como figura de disrupción positiva, que genera nuevas dinámicas y abre posibilidades diferentes, aspecto también valorado por los participantes. Además, el artista aporta conocimiento especializado, valorado sobre todo por los docentes de primaria; también en este caso en sintonía con algunos de los estudios mencionados (Woodworth et al., 2009, Imms et al., 2011, Orfali, 2004, Arts Impact 2015). Los docentes parecerían aportar a los proyectos una mirada más didáctica, y sobre todo, un mayor saber práctico, entendido como conocimiento sobre el terreno de las interacciones y dinámicas propias del contexto escolar. Por su parte, los artistas parecen más interesados en la experiencia vivida y hacen muchas más alusiones al resultado. Los artistas son menos conscientes de las dificultades organizativas, en algunos casos viven la experiencia como reto o con inseguridades y agradecen la implicación del docente. En relación al contenido, aportan una mirada más profesional, con referentes del arte y con una clara consciencia del sentido social de la artes. Su visión de las mismas va más allá de las formulaciones curriculares al uso de la “clase de plástica”, y ahí radicaría su principal aportación en cuanto a aprendizaje. En algunos casos los artistas se muestran más críticos hacia las limitaciones del contexto escolar o la implicación de los docentes que a la inversa.

Entre los argumentos frecuentes en la literatura sobre el tema destacaban también las contribuciones de los proyectos a las dinámicas positivas dentro del grupo-clase (Imms, Jeanneret y Stevens-Ballenger, 2011; Fisk, 1999). En nuestro

caso, los conceptos más aludidos son la cooperación, la participación y la cohesión, además de algunas referencias a confianza, interacciones y diálogo entre pares. Estos conceptos aparecen algo más entre los artistas, aunque también son destacados por algunos docentes. Como hemos visto, en muchos casos estas dinámicas se consolidan progresivamente a lo largo del proyecto, y tanto artistas como docentes hablan de un “cambio de actitud” con el avance de las sesiones.

El estudio confirma más bien poco la contribución de los proyectos artísticos a la mejora del desempeño académico, al progreso en otras áreas del currículum o a la reducción del riesgo de exclusión social, bien presente en los estudios que hemos referido; aunque artistas y participantes (más que los docentes) hacen referencia a la contribución a la cohesión del grupo y a la incidencia de algunos proyectos en la comunidad fuera de la escuela. Como hemos visto, las investigaciones cualitativas sobre el impacto social de las artes requieren una actividad sostenida en el tiempo acompañada de una observación a largo plazo. Este podría ser un próximo paso a sugerir de cara al futuro de *l'Artista va a l'Escola*. Por ahora, el camino recorrido hasta aquí nos permite comprobar el valor de las complicidades trabadas entre artistas, docentes y participantes.

## Referencias

- Abad, J. (2008). Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos. En Antúnez del Cerro, N., Avila, N. y Zapatero, D. (coords.): *El arte contemporáneo en la educación artística*. Ediciones Eneida.
- Arts Impact (2005). *Training Teachers to Teach the Arts. Summary Report*. Puget Sound Educational Service District. <https://resources.finalsite.net/images/v1540400318/pseordg/yiqwxbaibx9gdoymf7w3/Training-Teachers-to-Teach-the-Arts.pdf>
- 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*. Octaedro.
- Belfiore, E. y Bennett, O. (2010). Beyond the “Toolkit Approach”: Arts Impact Evaluation Research and the Realities of Cultural Policy-Making. *Journal for Cultural Research*, 14:2, pp. 121-142. <https://doi.org/10.1080/14797580903481280>
- Bryce, J., Mendelovits, J., Beavis, A., McQueen, J. y Adams, I. (2004). *Evaluation of school-based arts education programmes in Australian schools*. Australian Council for Educational Research. [https://research.acer.edu.au/policy\\_analysis\\_misc/3](https://research.acer.edu.au/policy_analysis_misc/3)
- Bumgarner, C. (1992). Artists in the Classroom: An Analysis of the Arts in Education Program of the National Endowment for the Arts. *Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education* 11 pp. 54-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/61094465.pdf>
- Burton, J., Horowitz, R. y Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum implications. En Fiske, E. (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Campbell, P., Cox, T., Crone, S. y Wilks-Heeg, S. (2015). *Evidence of Things That Appear Not? A Critical Review of the Role of Arts and Culture in the Regeneration of Urban Places and Urban Communities*. Arts and Humanities Research Council (on line). <http://repository.liv.ac.uk/2035440/>
- Campbell, P, Cox, T y O'Brien, D. (2016). The social life of measurement: How methods have shaped the idea of culture in urban regeneration. *Journal of Cultural Economy*, 10:1, pp. 49-62. <https://doi.org/10.1080/17530350.2016.1248474>

- Catterall, J. S. y Waldorf, L. (1999). Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE): Evaluation Summary. En Fiske, E. (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Chapman, L. H. (2005). No Child Left Behind in Art? *Art Education*, 58 (1), pp. 6-16.
- Crossick, G. y Kaszynska, P. (2016). *Understanding the value of arts and culture. The AHRC Cultural Value Project*. Swindon: Arts and Humanities Research Council. <https://ahrc.ukri.org/documents/publications/cultural-value-project-final-report/>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage.
- Department for Education (2010). *The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010*. Department for Education.
- Donelan, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N. y O'Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional arts sector*. Department of Education and Early Childhood Development. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/arts/artspartner.pdf>
- Dreeszen, C., Aprill, A. y Deasy, R. (1999). *Learning Partnerships: Improving Learning in Schools with Arts Partners in the Community*. Arts Education Partnership.
- Fiske, E. (Ed.) (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Galton, M. (2008). *Creative Practitioners in schools and classrooms. Final report of the project: The Pedagogy of Creative Practitioners in Schools*. Arts Council England. [https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/galton/Creative\\_Partnershipfinalrept.pdf](https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/galton/Creative_Partnershipfinalrept.pdf)
- Grey, A. C. (2010). No Child Left Behind in Art Education Policy: A Review of Key Recommendations for Arts Language Revisions. *Arts Education Policy Review*, 111 (1), pp. 8-15. <https://doi.org/10.1080/10632910903228132>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, n. 26, pp. 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hoyuelos, A. (2006). *La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Rosa Sensat.
- Huber, H. J., Caine, V. y Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, pp. 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Imms, W., Jeanneret, N., y Stevens-Ballenger, J. (2011). *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Arts Victoria.
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. Comedia.
- Matarasso, F. (2003). Smoke and mirrors: a response to paola merli's "evaluating the social impact of participation in arts activities". *International Journal of Cultural Policy*, VOL. 9(3), pp. 337-346. <https://doi.org/10.1080/1028663032000161759>
- McLellan, R., Galton, M., Steward, S. y Page, C. (2012). *The Impact of Creative Partnerships on the Wellbeing of Children and Young People*. CCE. <https://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/Impact-of-Creative-Partnerships-on-Wellbeing-Final-Report-2012.pdf>
- Merli, P. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities. *International Journal of Cultural Policy*, 8:1, 107-118, <https://doi.org/10.1080/10286630290032477>

- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2005). *National Education Arts Statement*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/National\\_Education\\_Arts\\_Statement.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Education_Arts_Statement.pdf)
- Morales, E. (Ed.) (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. Catarata.
- Ngai, S. (2006). Painting over the Arts: How the No Child Left Behind Act Fails to Provide Children with a High-Quality Education. *Seattle Journal for Social Justice*, 4 (2) , pp 657-692. <https://digitalcommons.law.seattleu.edu/sjsj/vol4/iss2/37>
- Orfali, A. (2004). *Artists working in partnership with schools Commissioned by Arts Council England, North East. Quality indicators and advice for planning, commissioning and delivery*. Arts Council England.
- París-Romia, G. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), pp. 951-968. <https://doi.org/10.5209/aris.62384>
- Pederson, P. (2007). What Is Measured Is Treasured: The Impact of the No Child Left Behind Act on Nonassessed Subjects. *A Clearing House*, 80 (6), pp.287-291. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.6.287-291>
- Rogoff, I. (2011). El giro. *Arte y Políticas de Identidad*. 4, pp. 253-266. <http://revistas.um.es/api/article/viewFile/146111/130521>
- Selwood, S. (2006). A part to play? The academic contribution to the development of cultural policy in England. *International journal of cultural policy*, 12 (1), pp. 35–53.
- Sharp, C. y Dust, C. (1997). *Artists in schools. A handbook for artists and teachers*. National Foundation for Educational Research.
- Winner, E. y Cooper, M. (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4) pp. 11-75. [https://pdfs.semanticscholar.org/a486/84b052f1035a23fc56e65350557671f3f1c7.pdf?\\_ga=2.80462935.1721932680.1611160844-2137204412.1604865852](https://pdfs.semanticscholar.org/a486/84b052f1035a23fc56e65350557671f3f1c7.pdf?_ga=2.80462935.1721932680.1611160844-2137204412.1604865852)
- Woodworth, K. R., Petersen, D. M., Kim, D. H., y Tse, V. (2009). *An unfinished canvas. Local partnerships in support of arts education in California*. SRI International. [https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/AnUnfinishedCanvas\\_Local\\_Partnerships.pdf](https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/AnUnfinishedCanvas_Local_Partnerships.pdf)