

Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social

ISSN-e: 1988-8309

<http://dx.doi.org/10.5209/arte.65894>

 EDICIONES
COMPLUTENSE

Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa?

Alfredo Palacios Garrido¹

Recibido: 25 de octubre 2019 / Aceptado: 10 de diciembre 2019

Resumen. Las residencias de artistas en escuelas son un tipo de prácticas en crecimiento en nuestro país. El objetivo de este artículo es analizar el estado de la cuestión de este tipo de proyectos con especial atención a la situación en España. Para ello se contextualizan estas prácticas estableciendo los proyectos de referencia internacionales, así como describiendo los principales beneficios documentados de la inclusión de artistas en contextos educativos formales. Las evidencias muestran que este tipo de colaboración, aunque no exenta de problemáticas y tensiones, proporciona significativos beneficios para la comunidad escolar y puede incluso cambiar las dinámicas educativas de los centros. Para que sean experiencias de éxito es importante promover la colaboración entre distintos agentes y desarrollar sólidos recursos de mediación que serán el factor clave para la integración adecuada del artista en el medio escolar.

Palabras clave: Artistas residentes, colaboración, arte contemporáneo, escuelas, arteducador.

[en] Artists in schools. An opportunity for educational improvement?

Abstract. Artist residencies in schools are a growing practice in our country. This paper aims to analyse the state of the art of these projects, focusing specifically on the situation in Spain. To this end, international reference practices of artists in residence are put in context, and their main educational benefits described. Evidence shows that, despite raising difficulties and tensions, these types of partnerships bring remarkable benefits to schools. They can also change school dynamics. For these practices to be successful, it is paramount to foster collaboration among different agents and to develop strong resources for mediation, which will be the key factor in facilitating the adequate integration of the artist in the school environment.

Keywords: Artists in residence, partnership, contemporary art, schools, teaching artist.

Sumario: 1. Introducción. 2. Artistas en escuelas: origen histórico y desarrollo. 2.1. Artist Placement Group y el origen del artista residente. 2.2. La figura del tallerista en las escuelas infantiles de Reggio Emilia. 2.3. Desarrollo actual: algunos referentes consolidados. 3. Referencias de programas en España. 3.1. Aprendiendo a través del arte. 3.2. Creadores *EN RESIDENCIA*. 3.3. Aquí trabaja un artista. 3.4. Levadura. 3.5. *Espai C Room 13* Barcelona. 3.6. Diálogos Creativos. 4. Impacto y beneficios educativos de las prácticas colaborativas de artistas en escuelas. 5. Dificultades y problemáticas de las relaciones entre artistas y escuelas. 6. Del *Teaching Artist* al arteducador: una figura emergente con identidad pedagógica propia. 7. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Palacios, A. (2020) Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa?, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 97-106.

1. Introducción

Cada vez son más frecuentes en nuestro país las experiencias de colaboración entre artistas y escuelas. Tras décadas de retraso respecto a otros países de nuestro entorno, en la actualidad vemos surgir iniciativas que ponen en contacto artistas, escuelas y otros espacios de educación no formal, desde una variedad de modelos y prácticas. Museos y centros de arte, fundaciones, centros culturales y universidades colaboran con centros educativos para posibilitar residencias de artistas o buscar espacios donde compartir la práctica pedagógica y artística.

En el caso específico del trabajo de artistas en centros escolares, lo que se puede entender como un intento de revitalizar el languideciente papel del arte en la educación obligatoria y una forma de facilitar la inclusión a través del arte, se está descubriendo a la vez como un espacio atractivo ante los ojos de los gestores culturales y de los espacios de arte que refuerza una función social y comunitaria de estos centros y de los propios artistas implicados.

Parece que esta interacción entre el mundo del arte y el mundo de la educación abre nuevas puertas y posibilita escenarios más arriesgados creativamente siempre desde una relación horizontal, ya que los dos ámbitos que se encuentran en estos proyectos, el artístico y el educativo, se necesitan mutuamente. Por un lado, la presencia del artista

¹ Profesor titular de Educación Artística. Centro Universitario Cardenal Cisneros
E-Mail: alfredo.palacios@cardenalcisneros.es

en el aula complementa al docente, a menudo con una formación escasa en el terreno de la didáctica de las artes, y le sirve de gran ayuda a la hora de abordar los contenidos de aprendizaje desde una perspectiva nueva y, con suerte, transformar o cuestionar las prácticas educativas asentadas. Por otro lado, el docente conoce mejor que nadie el ecosistema del aula, las necesidades y formas de aprender de los niños y las niñas² que ahí se encuentran y ejerce una mediación indispensable.

El objetivo de este artículo es ofrecer un contexto y un marco de referencia desde el cual analizar críticamente las aportaciones de las residencias de artistas en escuelas. Para ello, en primer lugar, se indaga sobre los orígenes históricos de estas prácticas. En segundo lugar, se describen las experiencias que se consideran de referencia en nuestro país. Estas prácticas se han seleccionado atendiendo al criterio de estabilidad y consolidación, tras una revisión de las publicaciones existentes, así como del análisis de la información ofrecida por las instituciones culturales que apoyan las residencias de artistas. Finalmente, nos detenemos en estudiar y hacer aflorar las dimensiones más productivas, a la vez que las más problemáticas de estas prácticas mediante una revisión de la literatura nacional e internacional publicada.

2. Artistas en escuelas: origen histórico y desarrollo

Como hemos señalado, las colaboraciones entre artistas y escuelas llevan décadas plenamente asentadas e institucionalizadas en muchos países del mundo. Antes de referirnos al análisis de su impacto y consecuencias educativas, es conveniente establecer los dos momentos y lugares que pueden considerarse referencias en el origen y posterior desarrollo de las relaciones entre artistas y escuelas.

2.1. *Artist Placement Group* y el origen del artista residente

La primera mirada debe llevarnos al mundo del arte. Es imprescindible señalar al grupo *Artists Placement Group*, creado por John Latham y Bárbara Steveni en el Reino Unido a principios de los años sesenta (Stephens, 2001; Riccroff, 2019). *Artists Placement Group* se propuso como objetivo situar artistas en empresas, fábricas o instituciones gubernamentales con la intención de promover cambios o mejoras en esas entidades derivadas de la forma creativa de idear proyectos o afrontar los problemas propios de los artistas. Su apuesta no era por crear objetos artísticos, sino por intervenir en los procesos. El trabajo de este grupo se sitúa unánimemente como factor determinante en la gestación y desarrollo del concepto de artista comunitario, al menos en su vertiente anglosajona y, sin duda, sienta las bases del concepto de artista residente.

El caldo de cultivo para que esta apuesta radical sobre la función social del artista se desarrollase se vino gestando a principios de los sesenta a partir del cuestionamiento de las nociones de individualismo y autoexpresión asociadas al arte moderno en las décadas de los 40 y 50. Frente a un mercado del arte elitista y una imagen del artista alejada de las personas, cada vez más creadores se preocupaban por un paradigma creativo basado en el contexto, la relevancia social y la colaboración (Harding, 1995). Al mismo tiempo fue creciendo la importancia de las asociaciones regionales de artistas y la intención de estos de implicarse en proyectos que tuviesen una repercusión en su comunidad y un potencial transformador (Stephens, 2001). A partir de ahí, este nuevo modelo propició la figura del artista comunitario que se implica en el desarrollo local, trabajando por la inclusión y el empoderamiento de la comunidad en diferentes contextos, formales y no formales, entre ellos las escuelas, pero también hospitales, centros sociales, asociaciones vecinales o incluso empresas (Palacios 2009). Se deriva de ahí la figura de “artista residente”, que es aquel que lleva a cabo un proyecto creativo durante un tiempo determinado en ese contexto específico con una intención de mejora social o emancipadora a través del arte.

El *Arts Council* en Reino Unido cambió en esos años su rol habitual y pasó de ser soporte de los artistas profesionales a dedicar más presupuesto a promover la figura del artista residente (Stephens, 2001) facilitando la expansión de este modelo de trabajo colaborativo hacia las escuelas a la vez que hacia otros contextos con públicos más desfavorecidos o en situación de riesgo.

2.2. La figura del tallerista en las escuelas infantiles de Reggio Emilia

El otro referente en las relaciones entre artistas y escuelas no proviene del ámbito artístico sino del educativo. Nos referimos a las escuelas infantiles de Reggio Emilia, en Italia, y a la figura del tallerista o *atelierista*. A finales de los años 60, el pedagogo fundador del proyecto reggiano, Loris Malaguzzi, decidió incorporar a las escuelas 3-6 un taller con un educador especializado con formación artística: el tallerista. El taller, según Hoyuelos (2006), representaba la idea de búsqueda y experimentación constante que tanto seducía a Malaguzzi. En el taller,

Loris rompe las rutinas seculares de la pedagogía para abrir relaciones y diálogos insospechados, caminos (...) Crea un obstáculo, un desequilibrio y un conflicto. Impide ver e interpretar el mundo, un mundo, solo desde las gafas simplificadas y reductivistas de la cultura didáctica (p.127).

² Con la intención de facilitar la lectura, se empleará más a menudo el masculino como genérico a la hora de referirnos a artistas, niños y niñas o profesorado.

Por lo tanto, como señala también Vecchi (2013), el tallerista debería actuar como garante de la frescura y la originalidad en el acercamiento a las cosas. Se trata, por lo tanto, de un concepto que guarda relación con los objetivos del *Artist Placement Group*: el interés por introducir una mirada nueva, creativa, no apegada a rutinas, a objetivos prefijados ni a procesos preestablecidos.

Para Malaguzzi, el taller no era un espacio para pintar o dibujar, no era el lugar donde recluir la educación artística. Por el contrario, se trataba de que los lenguajes artísticos pudieran “colonizar” el resto de la escuela y relacionarse con otros lenguajes (Vecchi, 2013). Así, el taller no se aísla de la escuela, sino que juega un papel relevante en la transformación de esta. En este sentido, el taller y el tallerista han evolucionado desde sus inicios en los años 60 a la actualidad. El taller se concibe en los inicios como un espacio separado dentro de la escuela. En los años ochenta surgen los mini *ateliers*, como pequeños espacios más cercanos donde expandir el espacio de aprendizaje y documentación. Posteriormente, el atelier se convierte en “difuso”, es decir, borra sus límites físicos y abarca más espacios, convirtiéndose toda la escuela en un taller (Manfredi & Tedeschi, 2016). Del mismo modo, el tallerista ya no trabaja de forma separada del grupo de maestras, sino que se incluye en el grupo como un colaborador de forma “sistémica” (Vecchi, 2013).

El modo de mirar del artista ha condicionado desde el principio la forma de enseñar en las escuelas de Reggio y ha generado lo que se conoce como la “cultura del atelier”, rasgo distintivo de la *Reggio approach* que se puede considerar también una “cultura del proyecto”, que nace inicialmente en el espacio del taller y que ha ido expandiéndose por la escuela y “contaminando” toda la filosofía educativa. La filosofía de *Reggio Emilia* inspira proyectos actuales con artistas residentes como el británico *5x5x5=creativity* (Bancroft, Fawcett & Hay, 2008). Del mismo modo que la *Reggio approach* se ha ido extendiendo por el mundo, así la figura del tallerista se ha hecho más popular y las escuelas que sintonizan con este planteamiento educativo suelen contar con un artista que interviene en sus propuestas educativas con distintos niveles de implicación dependiendo de los proyectos de cada centro.

2.3. Desarrollo actual: algunos referentes consolidados

Las residencias de artistas en escuela han respondido históricamente a diversas justificaciones socioculturales. En su inicio en los años sesenta respondían a un deseo de inclusión y de justicia social ya que se consideraba que el arte introducía en las escuelas una apuesta por capacidades como la creatividad, la sensibilidad, lo emocional, la expresión personal y los lenguajes no verbales, que contrarrestaban las prácticas dominantes basadas en una idea del talento dependiente de las habilidades para calcular, leer, el pensamiento lógico, el orden y el comportamiento disciplinado. Los métodos basados en el arte así concebidos suponían una oportunidad para aquellos alumnos y alumnas con otro tipo de capacidades y necesidades y, en algunos casos, se entendió incluso como una apuesta emancipadora de apoyo a la clase trabajadora (Harding, 2005). De ahí hemos pasado a otros paradigmas, uno que podríamos definir como cultural, que se basaría en el potencial del arte contemporáneo como herramienta para trabajar la comprensión crítica del mundo y de nosotros mismos y otro que podríamos definir como economicista, que entiende la creatividad como un contenido de enseñanza destinado crear trabajadores adaptados a un mundo cambiante y a favorecer la creación de las industrias culturales, relevantes para la economía del país.

Variando su énfasis entre unas justificaciones u otras, en la actualidad este tipo de programas educativos se han expandido por multitud de países. Tomando como ejemplo el Reino Unido, desde los años setenta a la actualidad, multitud de iniciativas en diversos ámbitos han apoyado interacciones entre artistas, profesionales del arte, colegios, ámbitos de educación no formal e instituciones culturales, hasta el punto de que, desde hace años, las residencias son una parte importante de los portfolios de muchos artistas británicos que incluyen el trabajo comunitario como parte de su obra (Stephens, 2001). Entre algunos de los proyectos más conocidos podemos citar el programa *Creative Partnerships* (Office for Standard in Education, 2006) la organización *Helix Arts* (Helix Arts, s.f.) o a *5x5x5=Creativity* (Bancroft, Fawcett & Hay 2008). Para hacernos una idea del alcance de estas políticas podemos tomar como referencia *Creative Partnerships*, el que fue buque insignia del programa cultural del gobierno laborista entre los años 2002 y 2011, en su intención de colocar la creatividad en la agenda social y educativa. En el año 2006 había alcanzado 2500 escuelas, implicado a 3500 organizaciones creativas y proporcionado formación a más de 6500 artistas (Office for Standard in Education, 2006).

En Estados Unidos, el *National Endowment for the Arts* fue la entidad pionera a cargo de difundir las residencias de artistas en colegios y lanzó en 1966 el programa *Artists in Residence*. En el año 76 ya habían participado en el programa más de 5000 escuelas de todo el país y más de 2000 artistas entre artistas visuales, poetas, músicos o artesanos (National Endowment for the Arts, 1976). Actualmente, *Chicago Arts Partnerships in Education* (CAPE, 2007; 2013) es quizás una de las organizaciones más activas de Estados Unidos dedicada a llevar las artes a más de 90 escuelas de Chicago desarrollando programas de colaboración entre artistas y docentes, haciendo su seguimiento e investigando sus resultados.

El modelo de apoyo gubernamental a programas de artistas residentes, en diversas modalidades, se ha extendido por gran parte del mundo y podemos encontrar significativas experiencias en lugares como Chipre (Sanderson & Savva, 2004), Noruega (Holdhus & Espeland, 2013) la provincia de Quebec (Coté, 2009) o Corea del Sur (Paek, 2018) donde en 2015, 5000 artistas llegaron a más de 10500 escuelas de primaria y secundaria.

3. Referencias de programas en España

Muy lejos todavía de los ejemplos anteriores y sin contar con fondos y programas estatales o autonómicos consolidados similares, en nuestro país existen ya algunos proyectos consolidados que pueden servir como referencia de modelos de mediación y gestión y cuya evaluación y valoración pueden señalar pautas para futuros proyectos o aplicación de esos modelos a otros contextos. Algunos de ellos adaptan experiencias de éxito en otros países al contexto español. Los más representativos son los siguientes:

3.1. Aprendiendo a través del arte

Aprendiendo a través del arte es el programa del museo Guggenheim de Bilbao pionero en España en hacer estables las residencias de artistas en escuelas (Museo Guggenheim Bilbao, 2007). El programa replica en el contexto del País Vasco el proyecto *Learning Through Art*, que se inició en el museo Guggenheim de Nueva York en el año 1970 como programa de residencias de artistas en las escuelas públicas de esa ciudad. En el año 1998 se puso en marcha el proyecto en Bilbao, con la colaboración del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco y al patrocinio de BBK. Desde entonces colegios de Bilbao, Vitoria, Barakaldo o San Sebastián, por ejemplo, han participado en el programa. La intención es reforzar el currículo de primaria a través del arte contemporáneo. Los artistas seleccionados desarrollan un proyecto durante 20 semanas en el que se trabaja de forma interdisciplinar diferentes materias del currículo mediante el trabajo por proyectos. Cada año se realiza una exposición en el museo Guggenheim con una representación de los trabajos realizados y se edita un boletín dando cuenta de las prácticas realizadas (Museo Guggenheim Bilbao, s.f.).

3.2. Creadores EN RESIDÈNCIA

El Instituto de Cultura de Barcelona (ICUB) y el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB) desarrollan *Creadores EN RESIDÈNCIA*, desde el año 2009 (En Residència, s.f.). En la ideación del proyecto también colaboró la asociación cultural *A Bao Qu*, que se dedica al desarrollo de proyectos que vinculan arte y educación, mediante la introducción de artistas, mayoritariamente vinculados a la creación audiovisual, en centros educativos. El programa *En Residència* se lleva a cabo en centros públicos de educación secundaria. En este caso, los artistas conciben una obra artística específica para el centro en cuestión que será llevada a cabo durante el curso con la implicación de los estudiantes y el profesorado y que finaliza con una exposición en un espacio cultural o artístico. El proyecto inicial se ve modificado por su adaptación al contexto y por la integración del diálogo y la participación de los estudiantes. El programa reconoce explícitamente la necesidad de la mediación entre el creador y los estudiantes, para lo cual cuenta con diversas entidades que cooperan con el ICUB y el CEB y actúan como agentes mediadores en cada proyecto. Por ejemplo, la citada *A Bao Qu* ha coordinado 52 de las 77 residencias en las 7 primeras ediciones. También han participado otras instituciones como el MACBA, el *Antic Teatre* - Espacio de Creación, el *Espai 13*, de la Fundación Miró de Barcelona o *EART: Experimentem amb l'ART*, entre otros. En la web del proyecto está disponible una importante cantidad de documentación sobre las distintas residencias en los diferentes blogs realizados para cada una de ellas. En ellos se encuentran los diarios de trabajo de cada artista.

3.3. Aquí trabaja un artista

El programa de residencias artísticas *Aquí trabaja un artista* fue puesto en marcha por el Centro de Arte 2 de mayo (CA2M) de Madrid, en el curso 2014-2015 en dos colegios públicos de la comunidad de Madrid. El programa cuenta con el apoyo de la Fundación Daniel y Nina Carasso. La documentación del proyecto puede seguirse en el blog del mismo nombre. Destacamos de este programa la prolongada duración de las residencias (todo el curso académico) y también el hecho de que al menos las primeras residencias han contado con un observador-evaluador del museo, dentro de lo que ha tomado forma como un proyecto de investigación en sí mismo y que ha posibilitado un “flujo crítico de retorno constante con artistas, educadores y profesoras” Álvarez (2016, p.160). Estas dos condiciones, extensión de la propuesta a todo el curso y observación como investigación, posibilitan sin duda que los proyectos que se generen puedan enlazarse de forma más sólida con las necesidades y características específicas de los centros, a la vez que todo el material generado en el proyecto pueda ser analizado redundando en la mejora de las futuras iniciativas.

3.4. Levadura

Matadero de Madrid inició en el curso escolar 2014-2015 el proyecto *Levadura*, con convocatoria abierta a artistas y colegios, para niños y niñas de infantil y primaria. El objetivo explícito del proyecto es “comprender el arte contemporáneo como un proceso complejo” (Matadero Madrid, s.f.). En el mismo se pone el énfasis en el carácter procesual y colaborativo del arte contemporáneo. Los creadores pueden presentar un proyecto para desarrollar con un grupo de alumnos y su tutor, dentro de cuatro ámbitos: artes visuales, cultura digital, arquitectura y relación con la ciudad y creación musical y sonora. En cada uno de estos ámbitos respectivamente existe otra institución colaboradora:

Matadero, Medialab Prado, Centro Centro y el Centro Cultural Conde Duque. Estos centros acogen una exposición o presentación pública de las propuestas llevadas a cabo en los colegios. Al igual que en los casos anteriores, un blog registra los detalles de cada residencia.

3.5. *Espai C Room 13 Barcelona*

Espai C Room 13 Barcelona es un proyecto que replica en escuelas públicas de Barcelona el modelo de *Room 13*. *Room 13* nace en Escocia en el año 1994, cuando el artista Rob Farley inicia su trabajo como artista residente en la *Caol Primary School* de Fort William. Tras un año de residencia y tras comprobar el gran impacto que produjo el trabajo realizado con los niños y las niñas mediante el uso de la fotografía, Farley decidió seguir trabajando en ese centro y a partir de ahí se desarrolló el modelo que se ha extendido hasta un total en la actualidad de 80 talleres en centros educativos repartidos en gran número de países de todo el mundo (Gibb, 2012). La idea consiste en que el centro educativo cede un espacio al artista para que establezca su taller y así comparta sus formas de crear y trabajar con los escolares. El contacto estable entre los artistas residentes y los estudiantes proporciona un poderoso *input* que tiene considerables implicaciones en los centros dando una mayor relevancia a los procesos creativos y ofreciendo a los niños y las niñas una gran oportunidad para trabajar de forma creativa, desarrollando sus ideas e iniciativas de forma autónoma, fuera de los rígidos marcos curriculares. El proyecto *Room 13* ha generado una considerable cantidad de documentación científica en la que se analiza, valora y da cuenta de la experiencia desde sus inicios hasta la actualidad (Adams, 2005; Roberts, 2008; Gibb, 2012, etc.).

Barcelona se ha adherido a esta red a través del proyecto coordinado por Mar Morón y Gemma París (2017), profesoras de la Universidad Autónoma de Barcelona, que implica varias escuelas. Los artistas no adoptan el rol de profesores de arte, sino que deben llevar a cabo su trabajo creativo dando la oportunidad a los niños para que se acerquen de forma voluntaria al taller y puedan desarrollar sus ideas acompañados por el adulto que los anima a interrogarse y a buscar soluciones: “se trata de compartir los procesos creativos desde la libertad, la seguridad y el respeto.” (2017, p.2).

3.6. Diálogos creativos

Diálogos creativos es un proyecto nacido en el curso 2014-15 en el Centro Universitario Cardenal Cisneros que pone en contacto artistas contemporáneos, dos colegios públicos de educación primaria y estudiantes del Grado de Magisterio (Palacios, 2018; Fdez. Cao, Santos, Martínez, Cuesta, Palacios y Gamella, 2018; Gamella, Loren, Palacios y Aguado, 2017; Palacios, 2015). El núcleo del proyecto es una exposición que el artista seleccionado realiza en el espacio expositivo existente en el Centro Universitario al inicio del año académico. Esta exposición es visitada por las maestras de los colegios colaboradores y se comienza a pensar, en una reunión conjunta con los docentes universitarios y el artista, en la manera que las posibles lecturas de la obra pueden enlazar con aspectos y contenidos relevantes para los estudiantes de primaria. Los artistas que participan en el proyecto ceden una obra para que permanezca en el centro algunas semanas, lo que da pie para generar dinámicas inusuales que rompen la rutina del aula y generar cuestiones que serán líneas de trabajo a lo largo del proyecto.

Por su parte, los estudiantes de Magisterio deben preparar los talleres didácticos y hacerse responsables de la mediación para los niños y niñas de primaria que visitarán la exposición al final del cuatrimestre (Palacios, 2018).

Dentro del proyecto, los artistas pasan un par de días en el centro educativo con los niños de primaria. Estas sesiones sirven para dialogar con los escolares e intercambiar ideas e impresiones sobre la marcha de los proyectos artísticos. También se aprovecha ese encuentro para llevar a cabo alguna experiencia creativa guiada por la artista que enlaza con el contenido del proyecto que se está llevando a cabo.

4. Impacto y beneficios educativos de las residencias de artistas en escuelas

Si nos preguntamos por el impacto educativo de las residencias de artistas vemos que la documentación e investigación generada por los proyectos descritos en España todavía no es muy abundante, pero si miramos los proyectos más consolidados fuera de nuestras fronteras encontraremos un numeroso cuerpo de estudios que han analizado el impacto de estas prácticas. Destaca, por ejemplo, el trabajo de investigación que viene realizando, en colaboración con la universidad, la organización *Chicago Arts Partnerships in Education* (CAPE) sobre los resultados de sus programas de integración de las artes en las escuelas de Chicago. En ellos se evidencia, entre otras cosas, cómo las artes mejoran el rendimiento académico de los alumnos con mayores dificultades, disminuyendo las diferencias de rendimiento en el aula y mejorando así la inclusión (CAPE, 2013).

Aquellos estudios que analizan las opiniones y percepciones de los estudiantes indican que estos muestran una actitud muy positiva hacia los artistas y disfrutan trabajando con ellos. Se ha descrito un efecto “halo”, sobre todo en residencias cortas, que impulsaría esta actitud y disfrute (Sanderson, 2000). También existen evidencias sobre el aumento de la autoconfianza y la motivación y la capacidad para asumir riesgos y afrontar retos (National Endowment for the Arts, 1976; Sanderson & Savva, 2004; Office for Standard in Education, 2006; Galton, 2009). Los

artistas son capaces de establecer un andamiaje muy efectivo en las tareas creativas, lo que aumenta la confianza de los estudiantes. Estos se sienten muy implicados en los proyectos, se consideran tratados de una forma diferente, “tenidos en cuenta” (Galton, 2009; Burnard & Swann 2010) y aprecian y valoran las diferencias en cuanto a formas de aprender de las artes frente al resto de las materias (Sanderson & Savva, 2004; Hall & Thompson, 2007). Gemma París, en referencia a la experiencia *Espai C*, señala cómo “el artista estimula a los niños y niñas a cuestionar cosas, identificar problemas y soluciones, con la oportunidad de discutir conjuntamente los procesos y aprender a identificar sus propias habilidades, así como creer en su identidad creativa” (París, 2019, p.66).

En ese sentido, también se pone de relieve que los artistas trabajan muy bien con las emociones y son capaces de generar relaciones con los estudiantes que potencian el aprendizaje (Burnard & Swann 2010; Galton, 2009; Hall & Thompson, 2007). También se ha evidenciado el aumento de habilidades sociales y de cooperación y la mejora en habilidades de materias instrumentales y alfabetización cuando han sido trabajadas a través de los proyectos artísticos (Office for Standard in Education, 2006; CAPE, 2007).

Por otra parte, hay estudios que sugieren que las formas de enseñar de los artistas pueden tener impacto positivo en las dinámicas escolares (Graham, 2009; Graham & Zwirn, 2010). Citando el contexto español, Morón y París (2017) señalan que en los años que lleva en marcha la experiencia *Espai-C* se han constatado transformaciones y cambios estructurales en las escuelas implicadas relacionados con la adopción de procesos más democráticos que escuchan las ideas de los niños y las niñas o las posibilidades del arte como elemento capaz de modificar las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Galton (2009) sugiere que las formas en las que los artistas tratan a los niños o se manejan con los problemas del día a día de clase podrían servir de fuente de inspiración para los docentes de las escuelas que los acogen.

El contacto con el artista no solo beneficia a los estudiantes, sino también puede influir en el pensamiento educativo de los docentes e incluso en sus capacidades o actitudes creativas, si bien esto se consigue en mayor parte con los proyectos de larga duración (De Baker, Lombaerts, De Mette, Buffel & Elias, 2012) y, sobre todo, cuando la colaboración contempla el desarrollo profesional como uno de sus objetivos (Lee, 2013). Pero hablamos de unas prácticas que generan aprendizaje en todas las direcciones, así, también podemos hablar de cómo los artistas manifiestan la riqueza de las experiencias con los estudiantes y lo que estos les aportan³. En toda la documentación que hemos revisado, abundan afirmaciones de artistas en esa línea:

La idea de este proyecto es poner un sujeto creativo dentro de la comunidad para que influya positivamente los niños. Y lo que he visto, es que yo también he recibido una contaminación positiva. A través de ver cómo trabajan, cómo se fijan en las cosas, también me ha conducido a trabajar un poco como ellos, a cambiar las metodologías de creación. (Urgell, artista, citado por París, 2019, p.68)

Finalmente, podemos señalar que las formas de enseñar de los artistas suelen incidir en la forma de entender los espacios y contextos de aprendizaje. Los artistas son más proclives a trasladar las prácticas fuera del aula, usando el entorno urbano, natural o cultural del centro (Graham, 2009). Por ejemplo en el programa *5x5x5= creativity*, su proyecto *School without Walls* promueve que los grupos de escolares salgan durante varias semanas continuadas del aula y vayan a un teatro de la localidad a trabajar en colaboración con los artistas (Bancroft, et al. , 2008; París & Hay, 2018).

Pero, además, también se facilita la creación de nuevos espacios o una transformación de estos dentro del centro. El ejemplo referente desde el punto de vista histórico es el *taller* en las escuelas de Reggio Emilia. Hemos visto cómo la experiencia *Room 13* o *Espai-C*, introducen el estudio del artista en el espacio escolar, abriéndolo a la curiosidad de los estudiantes y posibilitando fructíferas interacciones educativas (París, 2019). El mismo espacio del aula habitual puede ser transformado de forma radical por las dinámicas de trabajo de los artistas, creando de esta manera espacios híbridos entre el aula y un estudio de artista o un LAB (Graham, 2009; Murillo 2017). Estas transformaciones, modificarán inevitablemente las prácticas educativas.

Por otra parte, en otras experiencias de artistas en escuelas el germen ha sido la creación de un espacio expositivo dentro de un espacio escolar (Bondía, 2010; Palacios, 2015). En Estados Unidos, el proyecto KSMoCA (*King School Museum of Contemporary Arts*) ha convertido una escuela primaria en Portland, Oregon, en un museo de arte contemporáneo que acoge exposiciones de artistas contemporáneos que desarrollan proyectos con los estudiantes del centro. Los niños y las niñas de la escuela, además de mostrar también sus obras, realizan actividades de comisariado diseñando, montando y difundiendo las exposiciones entre la comunidad educativa (Crews, Leigh, Fletcher & Jarret, 2018).

5. Dificultades y problemáticas de las relaciones entre artistas y escuelas

Sin embargo, a pesar de las evidencias sobre los beneficios de la colaboración entre artistas y escuelas, esta relación también es compleja y no exenta de problemáticas, principalmente derivadas de la forma en la que el artista

³ Un gran número de testimonios de artistas ligados a prácticas colaborativas con jóvenes en escuelas y otros contextos desde los años setenta hasta la actualidad, pueden encontrarse en el libro editado por Anna Harding (2005). *Magic Moments. Collaboration between artists and young people*. London: Blackdog Publishing

se integra en el centro escolar, de las expectativas sobre su trabajo y de cómo este se relaciona con el del resto de los docentes. Pringle (2008), entre otras, ha destacado que las tensiones se generan entre el tipo de prácticas pedagógicas desarrolladas por los artistas y las expectativas y los procedimientos de cierto tipo de escuelas. Parece claro que la forma en la que la escuela acoge y apoya al artista es esencial para el éxito de la experiencia (Coté, 2009; Paek 2018; Sanderson & Savva, 2004). Burnard & Swann (2010) y Paek (2018) destacan que a menudo los artistas tienen poca participación en los procesos de planificación curricular en los centros y que se considera que no tienen un conocimiento de los contenidos curriculares que se deben enseñar. También se señala como recurrente, la dificultad para comprender los objetivos del trabajo del artista en su colaboración en el centro (Galton, 2009). Sirvan de ejemplo las dificultades consustanciales al reconocimiento de autoría y propiedad de las obras realizadas de forma colaborativa, como en el mediático caso de la disputa por el trabajo realizado por la artista Tracey Emin en una escuela británica⁴. En esta problemática, el análisis de la figura del tallerista en las escuelas de Reggio Emilia ofrece un modelo paradigmático de integración en la escuela y de trabajo en equipo con el resto del personal docente.

Yendo a lo que sería la cuestión de base, a pesar de que existe un interés emergente por el papel que las artes y la cultura pueden jugar en la formación de los estudiantes, lo cierto es que estas siguen ocupando un lugar marginal en la mayor parte de los currículos, independientemente del país del que hablemos. En ese contexto, muchos autores se preguntan hasta qué punto la inclusión de artistas en las escuelas transforma esa situación o es un añadido, un “injerto” (Arnold, 2015), que sigue manteniendo las artes dentro de su marginalidad. Hall & Thompson (2007) en el análisis que hacen del proyecto *Creative Partnership*, señalan la paradoja de que el gobierno laborista puso en marcha esta apuesta, en pro de colocar la creatividad en la agenda social y educativa, y sin embargo esto hizo más visibles aún las carencias del currículum puesto que la creatividad se ha seguido viendo como algo que busca su espacio en proyectos externos a este, en manos de los artistas como expertos que vienen de fuera más que de los profesores, y con un énfasis en el disfrute y la actividades prácticas más que en propuestas cultural o socialmente críticas y transformativas. Para estos autores, el poder transformador de las artes es desaprovechado en la mayoría de estas prácticas.

Este dilema lo manifiesta de forma clara Álvarez (2016) en su análisis del proyecto *Aquí trabaja un artista*. El proyecto participa en su concepción de las intenciones propias de la entidad que lo pone en marcha, el CA2M, y en ese sentido se reconocen las actitudes críticas respecto a la educación artística propias del museo, que buscan, frente a la posibilidad de “desarrollar procesos amables y festivos”, poner en marcha propuestas que “interrogan el cotidiano, remueven, tocan en lo íntimo y hacen aflorar las tensiones”, considerando el arte como “un medio idóneo para promover una nueva mirada sobre los discursos y las subjetividades que nos rodean” (Álvarez, 2016, p. 164-165). Así, se deja constancia de las dificultades que supone la irrupción de un artista en un contexto escolar y de la importancia de reflexionar sobre las preguntas ¿Cómo y dónde situarse? o ¿Desde dónde hablar?

Es evidente que las características del centro escolar, sus principios educativos y su proyecto pueden estar más o menos en sintonía con la forma de trabajar de los artistas y sus objetivos, pero también es cierto que puede ser que el mismo proyecto, y esto es realmente lo interesante, podría tener un efecto de cambio en un centro que, a priori, pudiera parecer poco predisposto al mismo.

6. Del *Teaching Artist* al *arteducador*: una figura emergente con identidad pedagógica propia

No se puede llevar a cabo un análisis de esta problemática sin detenerse en la identidad híbrida del artista-docente. En el conjunto de factores que rodean las prácticas colaborativas entre artistas y escuelas se diluye el rol del artista en el de educador y viceversa. Puede resultar entonces difícil definir qué es artístico y qué es educativo y, de alguna manera, el arte deviene pedagogía y la pedagogía arte (Holdhus & Espeland, 2013). Al compás del desarrollo de estas prácticas se ha ido conformando todo un debate y reflexión en torno a una figura, la del artista educador (*Teaching Artist*) y a su particular identidad.

El movimiento del artista educador se originó en Estados Unidos hace varias décadas y en ese país es actualmente una actividad establecida con sus propias prácticas, revista⁵ y sitio web. Booth, citado por Holdhus & Espeland (2013), define el artista educador como: “un artista profesional en activo con las complementarias habilidades y sensibilidad de un educador que involucra a las personas en experiencias de aprendizaje en, a través y sobre las artes” (p.1). Según Coté (2009), es necesario un artista que comprenda el contexto específico de la escuela y que esté dispuesto a establecer un diálogo con los profesores con la finalidad de comprender sus necesidades, así como a responder positivamente a su conocimiento y experticidad. Arnold (2005) señala cómo en las últimas décadas los artistas-docentes han pasado de centrar sus esfuerzos en poder, literalmente, traspasar los muros de las escuelas y en hacer que los proyectos creativos obtuvieran una presencia en el currículum escolar a centrarse en desarrollar una colaboración efectiva con los profesores. En ese contexto, la práctica reflexiva y la capacidad de colaboración y negociación son imperativos de las formas de hacer del artista educador.

⁴ Varios medios, como el periódico *The Guardian*, dieron cuenta de esta polémica: <https://www.theguardian.com/uk/2004/mar/30/schools.arts>

⁵ *The Teaching Artist Journal*, editada por Routledge y que publicó su primer número en el año 2003.

El debate sobre la identidad del artista docente ha entrado también en el contexto español, trayendo consigo incluso una palabra específica para definir esta identidad profesional: *arteducador*. El grupo *Pedagogías Invisibles*, con la ayuda de la Fundación Daniel y Ninca Carasso, ha llevado a cabo una investigación denominada *Cartografías arte+educación* para analizar la situación de los educadores artísticos en nuestro país, resultado de la cual se ha creado un sitio web y un informe con el título: *Cartografías Arte+Educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación*⁶. Basado en las entrevistas a 30 arteducadores, en este informe se destaca que esta figura emergente no debe definirse como opuesta al docente, sino como de “intersección” y entre cuyas funciones se encuentran: “propiciar la transformación social, producir conocimiento o generar experiencias de aprendizaje que hacen énfasis en la participación y el pensamiento crítico” (p.40).

Este debate nos sitúa en la pregunta de la formación y la selección de los artistas como uno de los factores clave del éxito de las prácticas colaborativas. Una cuestión interesante es saber cómo se desarrollan las capacidades descritas en los arteducadores, pues parece ingenuo admitir que sean características dadas de los artistas por el hecho de serlo o por estar interesados en la educación. Varios de los programas analizados, sobre todo aquellos con un desarrollo a más largo plazo, han contemplado una formación específica para los artistas implicados en los proyectos, por ejemplo, *Creative Partnerships* o CAPE y, sobre todo, se afronta esta colaboración como una experiencia de desarrollo profesional tanto para el profesorado como para los artistas. Pero es crucial en este punto definir los mecanismos de mediación y su función. Existen organizaciones o instituciones con amplio conocimiento de los contextos educativos a la vez que artísticos, que pueden facilitar esta relación artista-escuela y hacer un seguimiento del proyecto que sirva como fuente de conocimiento y aprendizaje para todas las partes.

7. Conclusiones

Las colaboraciones de artistas en escuelas producen beneficios educativos en la forma en la que los alumnos y los docentes aprenden y en algunas circunstancias pueden incluso ayudar a transformar las prácticas escolares. El factor clave de esta influencia está en cómo las formas de pensar y sentir del artista se engarzan y diseminan en el sistema escolar produciendo un trasvase de ideas y formas de hacer y experimentar. La hibridación sería la palabra clave para definir este trasvase: espacios, miradas y metodologías híbridas que participen de lo mejor del ámbito del arte y de la educación.

Sin embargo, son prácticas no exentas de complejidad y a veces no sencillas de implementar que implican necesariamente una colaboración entre diversos agentes locales: colegios, museos, fundaciones, centros o instituciones culturales, asociaciones de artistas, universidades y otros organismos relacionados con la cultura, el arte profesional o la educación. Se trata, por sus características, de una empresa que no es fácil que sea puesta en marcha sin las sinergias que se pueden establecer entre esos diferentes ámbitos. Cada una de las instituciones debe asumir un rol y la mediación aparece como una cuestión muy relevante. El conocimiento de la realidad escolar, de cuestiones específicas en relación con las dimensiones pedagógicas, la gestión de los tiempos o espacios, la investigación sobre los resultados o la definición de objetivos puede requerir de la colaboración de la universidad o de otras entidades de gestión de proyectos culturales con más experiencia. Sin este papel de mediación explícito, proyectos cargados de buenas intenciones pueden estar destinados al fracaso.

Es importante que aparezcan en nuestro país más proyectos como los que hemos señalado, que se consoliden y que al mismo tiempo puedan generar investigación sobre sus metodologías y resultados para que ese conocimiento sea accesible y pueda facilitar la puesta en marcha de otros proyectos. Al mismo tiempo, se necesita una apuesta más decidida por parte de las instituciones para apoyar y promover la inclusión de las artes en las escuelas mediante la colaboración con artistas. No faltan evidencias de que ese camino es un camino fructífero en el que merece la pena invertir recursos.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. (2005). Room 13 and the Contemporary Practice of Artists-Learners. *Studies in Art Education*, 47 (1) 23-33.
- Álvarez, M. (2016). En la encrucijada: las potencialidades y los desafíos de la investigación de acompañamiento en procesos colaborativos entre la escuela y el museo. En Martínez, P. (Coord.) *No sabemos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada* (pp. 157-174). Madrid: Comunidad de Madrid
- Bancroft, S.; Fawcett, M. & Hay, P. (2008). *Researching Children Researching the World: 5X5X5=creativity*. United Kingdom: Institute of Education Press
- Bondía (2010). El arte de cada día. *Pulso. Revista de Educación*, 33, 161-187.
- Burnard, P. & Swan, M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists: A new order of experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5, 70-82. doi:10.1016/j.tsc.2010.01.001.

⁶ El informe se puede descargar de la web de www.cartografiasarteducadores.com

- CAPE (2007). *A Final Report: Developing Early Literacies through the Arts*. Informe de investigación, recuperado de: <http://capechicago.org/wp-content/uploads/2016/11/DELTA-Full-Report-CAPE.pdf>.
- CAPE (2013). *Arts in Education Grant Programs at the U.S. Department of Education Impact in Chicago: Increasing Achievement for Low Performing Students*. Informe de investigación, recuperado de: <http://capechicago.org/wp-content/uploads/2016/11/PAIR-Research-Summary-CAPE.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 Recuperado de <http://www.ijea.org/v10n4/>.
- Crews, R.; Leigh Evans, A.; Fletcher, H.; & Jarret, L. (2018). *KSMoCA. The First Four Year of the King School Museum of Contemporary Art*. Portland: King School Museum of Contemporary Art.
- De Baker, F.; Lombaerts, K.; De Mette, T.; Buffel, T. & Elias, W. (2012). *Creativity in Artistic Education. Introducing artists in primary schools*. *International Journal of Art and Design Education* 31 (1), 53-66. DOI: 10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x
- En Residència (s.f.). *En Residència. Creadores en los institutos de Barcelona*. Recuperado de: <https://www.enresidencia.org/es>
- Fdez. Cao, M.; Santos, E.; Martínez, M.; Cuesta, C.; Palacios, A. y Gamella, D. (2018). *Violetas en la mochila. Diálogos Creativos con Eva Santos*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.
- Galton, M. (2009). Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms. *Research Papers in Education*, 25(4). 355-375 <https://doi.org/10.1080/02671520903082429>
- Gamella, D.; Loren, L.; Palacios, A. y Aguado, J. (2017). *Gramática natural. Diálogos creativos con Lucía Loren*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.
- Gibb, C. (2012). Room 13: The Movement and International Network. *International Journal of Art and Design Education*, 31(3) 237-244 <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01762.x>
- Graham, M. (2009). How the teaching artist can change the dynamics of teaching and learning, *Teaching Artist Journal*, 7 (2) 85-94.
- Graham, M. & Zwirn, S. (2010) How being a teaching artist can influence K-12 art Education, *Studies in Art Education*, 51 (3) 219-32.
- Hall, C. & Thompsom, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33 (3), 315-329 DOI: 10.1080/01411920701243586
- Hall, J. (2010). Making Art, Teaching Art, Learning Art. Exploring the concept of the artist teacher. *Journal of Art and Design Education*, 29(2) 103-110. DOI: 10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x
- Harding, A. (2005). *Magic Moments. Collaborations between artists and young people*. London: Black Dog Publishing.
- Harding, D. (1995). *Public Art in the British new towns*. The Planning Exchange. Recuperado de: <https://davidharding.net/article04/index.php>
- Helix Arts. (s.f.). *Helix Arts*. Recuperado de: <https://helixarts.com>
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2013). The Visiting Artist in Schools: Arts Based or School Based Practices? *International Journal of Education & the Arts*, 14 (1.10)
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.
- Lee, B. (2013). The process of developing a partnership between teaching artists and teachers. *Teaching Artist Journal*, 11 (1) 26-34.
- Manfredi, F. & Tedschi, M. (2016). *Architetture delle esperienze*. Reggio Emilia: Scuole nidi d'infanzia. Istituzione del Comune di Reggio Emilia.
- Matadero Madrid (s.f.). *Levadura. Programa de residencias de creadores en escuelas*. Recuperado de: <http://levadura.mataderomadrid.org>
- Morón, M. y París, G. (2017). El proyecto Espai C_Room 13 Barcelona. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 37-40.
- Murillo, A. (2017). Incubadoras sonoras y espacios híbridos. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 48-51.
- Museo Guggenheim Bilbao. (s.f.). *Aprendiendo a través del arte*. Recuperado de: <https://lta.guggenheim-bilbao.eus>
- Museo Guggenheim Bilbao. Subdirección de Educación e Interpretación. (2007). *Aprendiendo a través del arte*. En Calaf, R. Fontal, O. y Valle, R. E. (coords.). *Museos de Arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- National Endowment for the Arts. (1976). *A Study of the Poetry and Visual Arts Components of the Artists-in-Schools Program. Study Summary [And] Study Highlights*. National Endowment for the Arts. Washington D.C. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED134507>
- Office for Standards in Education. (2006). *Creative Partnerships: Initiative and Impact*, document reference no. HMI 2517 (online). Recuperado de: <http://old.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/ofsted-creative-partnerships-report-15-15.pdf>
- Paek, K. (2018). Social Expectations and Workplace Challenges: Teaching Artists in Korean Schools. *The International Journal of Art & Design Education*, 37 (3) 507-518. DOI: 10.1111/jade.12149
- 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.

- Palacios, A. (2015). *Inventando Mundos. Diálogos Creativos con David Gamella*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.
- Palacios, A. (2018). ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, 12, 71-91. Recuperado de: <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/97>
- París, G. (2019). El arte como espacio de reencuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 14, 55-73. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.62570>
- París, G. & Hay, P. (2018). 5x5x5=creativity, una experiència d'aprenentatge creatiu entre artistes, escoles i institucions culturals. *Temps d'educació*, 54, 271-288.
- Pringle, E. (2008). Artists' perspectives on art practice and pedagogy. In J. Sefton-Green (Ed.), *Creative learning* (pp. 41-50). England: Arts Council.
- Ricroff, S. (2019). The Artist Placement Group: an archaeology of impact. *Cultural Geographies*, 26 (3), 289-304. <https://doi.org/10.1177/1474474018821860>
- Roberts, T. (2008). What's going on in Room 13? *Art Education*, 61(5) 19-24.
- Sanderson, P. (2000): The development of dance attitude scales. *Educational Research* 42(1), 91-99.
- Sanderson, P. & Savva, A. (2004). Artistis in Cyprus primary schools: the pupils' perspective. *Music Education Research*, 6(1), 5-22. DOI: 101080/1461380032000182812
- 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>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.