

# La integració de l'art en educació (*Arts Integration*): el paper del lideratge creatiu-artístic en els projectes col·laboratius

Margarida Llevadot González\*  
Anna Pagès Santacana\*\*

## Resum

Sovint les polítiques culturals i educatives han aïllat l'art de l'educació escolar i viceversa, generant barreres en el procés d'aprenentatge i la seva dimensió creativa. En aquests casos, l'escola es convertia en receptora d'activitats estandarditzades amb poc marge de participació i aprenentatge per part d'alumnes i mestres. No obstant això, els projectes reeixits, per la seva elevada col·laboració en àmbits educatius i artístics, s'han caracteritzat per un lideratge d'alta intensitat i creativitat capaç d'impulsar un projecte obert i flexible que pogués integrar-se en la pràctica escolar. L'objectiu d'aquest estudi consisteix a analitzar la relació entre el món educatiu i l'artístic (*Arts Integration*) a partir del punt de vista de quatre impulsors de projectes clau considerats «bones pràctiques» pel seu entorn escolar i institucional. Es tracta d'analitzar el seu discurs sobre com es va forjar la idea inicial, com han mantingut viva la inspiració creativa del projecte i de quina manera han organitzat i coordinat de manera sostenible i eficaç el treball en equip amb persones procedents de mons diferents. Aquest estudi ens aportarà algunes indicacions vàlides per evitar l'aïllament interinstitucional i per fomentar bones pràctiques d'integració de l'art en educació.

## Paraules clau

Art i educació, *Arts Integration*, lideratge educatiu, innovació pedagògica, projectes col·laboratius i en xarxa.

Recepció original: 20 d'abril de 2018

Acceptació: 15 de maig de 2018

Publicació: 20 de juliol de 2018

## La integració de l'art en educació (*Arts Integration*)<sup>1</sup>

Històricament, algunes institucions culturals paradigmàtiques com ara els museus o les fundacions culturals han establert una relació jeràrquica amb l'escola, basant-se en la primacia de l'administració del coneixement en el sentit de l'herència cultural considerada com un cànon intocable. Per això la interacció entre institucions ha sofert d'un cert «clientelisme», com si una de les dues parts (en general les escoles) s'ocupés únicament

(\*) Doctora en Educació per la Universitat Ramon Llull. Ha estat mestra, conservadora de museu i responsable d'educació. Actualment és professora investigadora als estudis d'Educació a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport-Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull. Membre del Grup d'Investigació Pedagogia, Societat i Innovació amb el recolzament de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (PSITIC). Adreça electrònica: margaridalg@blanquerna.url.edu

(\*\*) Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professora titular als estudis d'Educació a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport-Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull. Membre del Grup d'Investigació Pedagogia, Societat i Innovació amb el recolzament de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (PSITIC). Ha publicat *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural* (Herder, 2006); *Temps de transmissió: les seves vicissituds avui* (Pagès Editors, 2011); *Sobre el olvido* (Herder, 2012) i *Cenar con Diotima: filosofía y feminidad* (Herder, 2018). Adreça electrònica: anaps@blanquerna.url.edu

(1) Aquest article procedeix de la tesi doctoral de M. Llevadot González, *La integració de l'art en educació: el cas d'Art i Escola del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC)*. Barcelona, Universitat Ramon Llull, 2017 (Directora: Anna Pagès Santacana).

de contractar el servei de l'altra (el museu, la fundació) en qualitat de contraprestació per un treball extern, poc vinculat a l'essència de la pràctica educativa en el si del sistema escolar. En aquests casos, l'escola es convertia en receptora d'activitats estandaritzades amb poc marge de participació i aprenentatge per part d'alumnes i mestres (Pagès, 2011). L'escola i la institució cultural quedaven políticament i filosòficament separades gràcies a un vincle merament contractual i poc col·laboratiu (Sánchez de Serdio, 2010).

Tanmateix, ben avançada la dècada del 2000 es produí un punt d'inflexió que mereix ser analitzat amb detall. Algunes institucions artístico-culturals (museus, centres artístics, etc.) van començar a reorientar la seva tasca educativa i la van focalitzar en el subjecte que aprèn, tot plantejant propostes noves, més centrades en el procés creatiu de l'aprenentatge i en les maneres de relació amb el coneixement en un context de diàleg i col·laboració en xarxa, menys jeràrquic (Macaya, 2013). L'educació en els contextos artístics apuntava a revitalitzar la participació democràtica i no es reduïa ni a un producte ni a un servei sinó com una pràctica de reconstrucció i transformació dels vincles socials, polítics i culturals, i el sentit de l'aprenentatge era fruit d'una reescriptura permanent i conflictiva dels sabers i dels valors compartits (Garcés, 2013). D'aquesta manera, en el canvi de paradigma que va suposar el fet d'entendre la institució artístico-cultural com un espai situat en el circuit d'aprenentatge i de transformació social algunes institucions artístiques han investigat, de manera recent i junt amb les escoles, canals que fomenten la participació a través de projectes de recerca, creació i experimentació. Aquestes noves metodologies i pràctiques col·laboratives posen l'èmfasi no tant en la producció com en el procés creatiu mateix, així com en l'experiència viscuda. Fomenten el diàleg bidireccional, la participació i la creació conjunta (Macaya, 2013). En lloc de considerar l'art i l'educació com a àmbits separats, es va començar a plantejar-los més aviat com dues esferes relacionades de producció cultural. Així, s'entenia per producció cultural tant un conjunt de resultats materials o immaterials com –sobretot i de manera especial– el desenvolupament d'espais de reflexió col·lectiva sobre aquests productes i el seu procés de creació.

El concepte d'integració de l'art en educació (*Arts Integration in Education*) té les seves arrels en el constructivisme i en els moviments progressistes de caràcter globalitzador de l'Escola Nova, encapçalada per Dewey i William Heard Kilpatrick als Estats Units. Als Estats Units, un dels centres pioners és el John F. Kennedy Center for the Performing Arts, a Washington, el Centre Cultural Nacional per les Arts Escèniques de primer nivell i de més envergadura. El Kennedy Center (KC) promou la integració de l'art a les escoles des d'una institució cultural i artística externa a l'escola a través de les parelles de treball (*partnership*) que provenen tant del món educatiu com del cultural i comparteixen idees i metodologies noves. L'impuls de renovació prové de l'exterior del sistema educatiu reglat i s'insereix a l'escola a través dels mestres, amb la col·laboració estreta d'artistes o assessors artístics. Els assessors artístics orienten el mestre en les tasques que fan amb els seus estudiants. Es tracta d'una formació particularitzada, pensada per a ser aplicada en un entorn concret. Al mateix temps és una formació compartida amb la resta de mestres de la mateixa escola i d'altres.

La nostra visita al KC durant el mes de novembre de 2013, a Washington, i la conversa amb la senyora Marlo Castillo, *Program Manager* o responsable del programa CETA (*Changing Education Through the Arts*) ens va permetre identificar la importància de

l'experiència amb l'art com a motor per a la renovació de les metodologies i els aprenentatges. L'entrevista amb la responsable del programa CETA a Washington, va servir de motor per investigar i fer un estudi que permetés conèixer les persones que duen a terme uns projectes compartits entre art i educació a Catalunya, i comprendre des d'on i de quina manera es concreten.

L'objectiu d'aquest estudi, doncs, és analitzar la dimensió creativa-artística dels impulsors de quatre projectes d'integració de l'art en educació considerats com a bones pràctiques. Com funciona l'experiència d'integració en aquests projectes? Ens preguntem si l'experiència amb l'art de les persones que impulsen i duen a terme aquests projectes és un condicionant clau per al seu èxit.

### **Criteris de selecció dels projectes d'integració de l'art en educació: quatre projectes clau a Catalunya**

En primer lloc, descriurem els criteris de selecció, l'estructura i funcionament dels quatre projectes seleccionats com a bones pràctiques d'art i educació. En segon lloc, analitzarem i compararem els discursos dels impulsors d'aquests projectes des de deu nuclis semàntics recurrents; d'aquesta manera arribarem a comprendre quines han estat les variables que intervenen en la consecució d'un lideratge educatiu de qualitat en els projectes d'integració de l'art en educació. Per tal d'identificar, seleccionar i analitzar un conjunt de projectes com a bones pràctiques d'integració de l'art en educació hem considerat les següents variables:

- a) Que siguin projectes a favor d'un treball científic, històric i cultural de comprensió de l'home i el seu context social, estructurats per a la cooperació entre mestres i conservadors de museu. És el cas del projecte *Patrimonia'm* del Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona.
- b) Que siguin projectes heretats d'una tradició pedagògica musical i plàstica a favor de proporcionar noves oportunitats d'aprenentatge i solidaritat entre infants fora de l'escola. És el cas de *Xamfrà*, Centre de Música i Escena per a la inclusió social, al barri del Raval, a Barcelona.
- c) Que siguin projectes a favor d'una educació musical i teatral experimentada dins de l'escola des d'una dimensió estètica de l'aprenentatge i amb el suport de professionals i institucions artístiques especialitzades. És el cas del projecte *Cantània* de l'Auditori de Barcelona.
- d) Finalment, que siguin projectes impulsats per persones i institucions procedents del món cultural que reforcin la relació entre la pedagogia i l'art, a partir d'espais innovadors que transitin entre *allò educatiu* i *allò artístic*. Es considera que tant la pedagogia com l'art s'influencien mútuament. És el cas del projecte *Art i Escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic.

En el seu conjunt, aquests projectes es distingeixen per una sèrie de dimensions bàsiques: 1) fomentar la presència de l'art dins i fora de l'escola; 2) la importància de l'educació en els centres culturals; 3) ser reconeguts com a bones pràctiques per la comunitat educativa i artística; 4) buscar la solidaritat i inclusió de tots els participants; 5) comptar amb la complicitat de les famílies; 6) ser exemples de treball comunitari en xarxa

entre institucions culturals i educatives que, a través de la vinculació entre l'art i l'educació, comparteixen objectius, coneixements i un projecte comú.

A continuació descriurem breument la idea del projecte d'*Arts Integration* en cadascun dels casos seleccionats.

### ***Patrimonia'm, del Museu d'Història de Barcelona***<sup>2</sup>

Aquest projecte va néixer amb la voluntat d'obrir una relació de cooperació amb els centres educatius de Ciutat Vella, un districte caracteritzat per una gran aflluència d'immigrants. Promou un treball d'investigació del patrimoni històric i cultural de la ciutat amb la implicació d'infants, mestres i conservadors del museu en un projecte comú.

El context en què s'inscriu la proposta és el convenciment que els museus —com a agents educatius— i les escoles i instituts comparteixen un mateix *repte* educatiu: facilitar, des del coneixement de la proximitat i del llegat patrimonial, la instal·lació de cada ésser humà en el seu món. Això té a veure amb la formació en i de la ciutadania per afavorir la cohesió social i l'autonomia personal i és més fàcil si hi ha processos de cooperació entre els diferents agents educatius que incideixen en la socialització d'infants i joves. (Garcés, Liz i Terrado, 2009, p. 123)

Cada centre educatiu aprofundeix en el coneixement d'un vestigi de *Barcino* i desenvolupa un projecte sobre el seu valor patrimonial i simbòlic a diferents espais —l'aula, el museu, el jaciment, altres institucions— i en diferents contextos —històric, arqueològic, de difusió i conservació, etc.— i el relaciona amb el món actual (canvis i continuïtats, diferències i similituds amb altres cultures de referència del centre educatiu, etc.).

El projecte es concreta en tres fases: formació per als mestres, comunicació de les experiències i exposició dels treballs realitzats pels estudiants. Té deu anys d'experiència i hi participen més de cinc-cents infants. La persona que coordina el projecte a temps parcial és historiadora amb estudis de Teologia, té experiència en l'educació de museus com la Fundació "La Caixa" i exerceix també de mestra d'institut.

### ***Xamfrà, Centre de Música i Escena per a la inclusió social***<sup>3</sup>

Aquest projecte facilita noves oportunitats d'aprenentatge, convivència i solidaritat entre infants amb pocs recursos econòmics o amb dificultats d'integració, a través de la immersió artística en música i arts escèniques i en un entorn complementari a l'escola. A més, el centre té la particularitat de generar un pol d'atracció o imant per nois i noies de diferents procedències socio-econòmiques i culturals de la ciutat. Un dels principals propòsits dels responsables del centre és estimular l'interès dels infants i joves per l'aprenentatge de la música i les arts escèniques i potenciar llur arrelament al sistema educatiu (Parcerisa i Montes, 2017). Xamfrà té més de deu anys d'experiència, tot i que els organitzadors del projecte són la Fundació ARC, un taller de música amb més de quaranta anys d'història. La directora del projecte va iniciar els seus estudis de música a ARC amb la pedagoga musical Dolors Bonal i es va formar en pedagogia musical i direc-

(2) <http://ajuntament.barcelona.cat/museuhistoria/ca/patrimoni>

(3) <http://xamfra.net/>

En relació a Xamfrà es pot consultar l'article de Lluís Parcerisa i Alejandro Montes, «El rol del tercer sector en la situació dels joves: estudi de cas d'una entitat socioeducativa del barri del Raval (Barcelona)». *Temps d'Educació*, 53, 2017, p. 143-162.

ció coral. Ha estat mestra d'Institut, dirigeix cors infantils i és professora del Departament de Pedagogia de l'Escola Superior de Música de Catalunya.

### **Cantània, de l'Auditori de Música de Barcelona<sup>4</sup>**

Aquest projecte forma part del programa de concerts per a les escoles que ofereix l'Auditori de música de Barcelona. Consisteix en la preparació i interpretació d'una cantata per a escolars amb la participació de l'Auditori i de les escoles. Hi participen la persona responsable del departament d'Educació de l'Auditori i el seu equip, així com també directores musicals, directores d'escena, un compositor i un escriptor. Té una durada d'un curs escolar i s'estructura en tres fases: formació, treball autònom del professorat a l'aula i posada en escena de la cantata a l'Auditori. Actualment hi participen set-centes escoles de tot Catalunya i s'ha estès també a algunes ciutats europees. Aquestes xifres mostren que és un projecte molt consolidat i amb més de vint anys d'història. La directora del projecte és mestra de música i ha exercit en escoles de renovació pedagògica com l'Escola del Mar —fundada pel pedagog Pere Vergés— instituts i conservatoris, i té experiència docent a la universitat, així com en el camp de la direcció coral.

### **Art i Escola, del Centre d'Arts Contemporànies de Vic<sup>5</sup>**

Des de 2011, *Art i escola* divulga l'art com una eina de coneixement i promou —a través de la relació entre les arts contemporànies i la pedagogia— pràctiques educatives transversals. Fomenta la immersió de l'art en el context escolar i el treball comú entre mestres i assessors artístics, fent així més compatible el treball en xarxa entre el món artístic-cultural i l'educatiu. El projecte s'estructura en tres fases: formació per als mestres, comunicació d'experiències i exposició dels treballs escolars al centre d'art. El director del projecte té formació en Belles Arts i ha dirigit el Màster en Disseny, Art i Espai públic Elisava-UPF. Ha comissariat diferents exposicions i des de l'any 1999 dirigeix el projecte d'art *Idensitat*, un projecte col·lectiu des del qual vehicula la seva pràctica com a artista.

## **Entrevistes orals amb component biogràfic. Objectius i interrogants**

Després de descriure breument els criteris de selecció, l'estructura i funcionament dels quatre projectes seleccionats com a bones pràctiques d'integració de l'art en educació, analitzarem i compararem els discursos dels seus impulsors. Per abordar metodològicament l'anàlisi d'*Arts Integration* a través dels impulsors dels quatre projectes descrits anteriorment, vam dur a terme, durant el curs 2014, quatre entrevistes orals amb component biogràfic. Ens vam interessar pels trets d'identitat dels impulsors i impulsores dels projectes i pel tipus de condicionants i arguments que han fet que aquestes persones integrin art i educació: quina va ser la seva idea inicial, com la van dur a terme, amb quina infraestructura.

(4) <https://www.auditori.cat/ca/cantania-babaua>

(5) <https://www.acvic.org/ca/>

Els objectius de les entrevistes orals han estat analitzar i interpretar com els impulsors justifiquen tant la idea inicial, com la gestió concreta dels projectes respecte d'una sèrie de punts: a) quines relacions han establert amb les escoles; b) com han involucrat diferents professionals i institucions en el projecte; c) quin tipus de formació han rebut; d) com han estructurat els projectes i com sostenen la idea impulsora del projecte al llarg dels anys, com l'adapten o la revisen.

La nostra hipòtesi inicial per a aquest estudi pilot es va definir a partir del supòsit que l'experiència amb l'art viscuda pels impulsors de projectes d'art-educació constitueix un factor decisiu per una millor convivència entre els mons de l'educació, l'art i la cultura. És a dir, com l'impulsor produeix amb la seva acció —inclosa la gestió— l'efecte «artístic» al conjunt d'activitats planificades, implementades i avaluades en aquest punt d'encreuament entre art i educació.

Vam accedir als informants a través d'un correu electrònic on expressàvem el nostre interès sobre els projectes que impulsen. De seguida, tots van respondre afirmativament a ser entrevistats. Tres entrevistes han tingut lloc a Barcelona i una a Vic. Ens hem desplaçat al Centre d'Arts escèniques Xamfrà, al Museu d'Història de la Ciutat, a l'Auditori de Barcelona i al Centre d'Arts Contemporànies de Vic. També hem elaborat un quadern de camp de tipus etnogràfic on anotar dubtes, observacions i preguntes que han anat sorgint en el transcurs de les entrevistes, així com en les reflexions posteriors. Les entrevistes, de to informal —semblant al d'una conversa— han tingut una durada aproximada d'una hora. Totes les entrevistes han estat gravades en el lloc de treball habitual de la persona entrevistada i posteriorment transcrites.

Les entrevistes orals han estat obertes i en profunditat; no han seguit un guió definit. Ens hem centrat en comprendre la idea del projecte des de la narració dels mateixos informants sobre la seva vida professional, tot aprofundint en els seus valors, caràcter i temperament creatiu-artístic. Hem demanat als impulsors que expliquin com sorgeixen els projectes, com es desenvolupen i qui hi participa. Hem donat un valor específic al relat fet història, a la persona que crea i configura la seva pròpia historicitat, a la construcció d'un fil narratiu propi. Com afirma Ferrarotti (2011) es tracta d'una reflexió del que és social a partir d'un relat personal.

Per al procés d'anàlisi del contingut de les transcripcions del discurs oral no hem partit d'un esquema teòric conscient dissenyat prèviament, ja que l'anàlisi es presentava com una cosa inductiva, recursiva, no lineal. Hem transcrit i llegit detingudament el text de la transcripció donant importància a la fina xarxa de relacions que semblaven desvetllar. No obstant això, tal com diu Ferrarotti (2011), en el procés de comprendre el discurs de l'altre i interpretar el text ens hem trobat amb la dificultat de posar entre parèntesis els coneixements que l'investigador ha adquirit en la seva trajectòria professional. Aquest exercici requereix, efectivament, d'un cert desplaçament per part de l'investigador.

Debo aproximarme a este texto con atención humilde, silenciando al *aventurero interior*. Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario *habitarlo*. (Ferrarotti, 2011, p. 108)

Segons Velasco i Díaz de Rada (2009), l'entrevista constitueix un element fonamental en el procés de realització del treball de camp. A diferència d'altres tècniques ins-

trumentals de recollida de dades —com l'observació, per exemple— permet conèixer el discurs dels protagonistes de l'estudi. Aquest ha estat clarament el nostre propòsit.

A través del diàleg amb els textos transcrits i d'una lectura en profunditat, hem deduït i definit una sèrie de nuclis semàntics a partir del marc de significacions proporcionat per les disciplines de referència en la nostra formació: pedagogia, història de l'art, hermenèutica filosòfica.

## Fil conductor i nuclis semàntics

En l'anàlisi del material obtingut hem identificat les següents categories d'anàlisi: temps, espai, concepte d'educació, ànima del projecte, referents, obstacles, política cultural, risc, joc d'expectatives o desitjos, i ruptura de nivell entre l'estructura i l'experiència. Hem revisat múltiples vegades els textos transcrits, hem assenyalat les unitats d'anàlisi i les hem agrupat en deu categories. Hem identificat les categories d'anàlisi quan el que ens han dit els entrevistats ens ha resultat molt familiar o, pel contrari, ens ha sorprès. Tal i com diu Díaz de la Rada (2009), en el cas de la investigació etnogràfica la percepció d'anomalies troba el seu origen a l'estranyament, que consisteix en sorprendre's per com els altres interpreten o realitzen el seu món sociocultural.

Per detectar les categories d'anàlisi de les quatre entrevistes no ens ha estat necessari cap programa d'anàlisi de dades qualitatives ja que ens ha resultat més fàcil fer-ho manualment. Tal i com apunten Gil, García i Rodríguez (1995), el programari és una eina que pot facilitar el treball mecànic però en cap cas pot determinar la via que cal seguir ni envair el camp de decisió de l'investigador.

A continuació definirem cadascuna d'aquestes categories i interpretarem el contingut de les entrevistes orals fent comparacions entre els diferents textos. La nostra finalitat serà subratllar alguns eixos temàtics per delimitar el problema que ens ocupa de manera preliminar; aquesta idea de la funció creativa-artística de l'impulsor d'un projecte d'integració de l'art en educació i com podem definir la dimensió creativa-artística buscant relacions entre els continguts expressats pels quatre informants clau que van accedir a ser entrevistats. En definitiva, es tractaria d'esbossar l'estructura de significats des de l'anàlisi del contingut de les entrevistes realitzades i transcrites, entrar en la seva textualitat i deduir algunes conseqüències en relació amb la nostra hipòtesi preliminar.

Les deu categories d'anàlisi següents ens ajuden a crear el fil conductor per explicar i descriure què és i com es concreta l'experiència d'integració de l'art dels impulsors o la dimensió creativa-artística.

### Taula 1. Categories de la dimensió creatiu-artística de lideratge de projectes Arts Integration

#### Categories

NS1 **Temps:** Vivència i percepció del temps educatiu pel que fa a ritmes i intensitats

NS2 **Espai:** Construcció i vivència, experimentació de l'espai educatiu

NS3 **Concepte d'educació creativa-artística:** Com s'entén l'educació en contextos artístics? Què vol dir educar des d'allò que és artístic?

NS4 **Ànima del projecte, inspiració:** Trets d'identitat i estils d'acció de les persones entrevistades. Condicionants biogràfics i professionals que han conduït als impulsors a integrar art i educació

NS5 **Referents:** Quins són els referents artístics i pedagògics dels impulsors d'aquests projectes, els mestres que amb el seu testimoni han generat una manera pròpia d'integrar art i educació?

NS6 **Obstacles:** Dificultats que han trobat els impulsors a l'hora de fer i pensar els projectes. Com les identifiquen i defineixen?

NS7 **Política cultural:** Com han organitzat el projecte? Quin pes tenen els projectes educatius en el marc de les institucions culturals, com valoren la resposta d'aquestes institucions?

NS8 **Risc educatiu:** Què està en joc en el projecte? Com perceben el risc i integren l'imprevist o incert?

NS9 **Joc d'expectatives:** Desitjos i expectatives que els impulsors posen en els projectes. Com els defineixen?

NS10 **Ruptura de nivell entre la programació i l'experiència.** Desajust existent entre el treball programat i el que finalment acaba per esdevenir en el transcurs de l'acció educativa com a experiència

## NS1 Temps

Els entrevistats assenyalen que, en el món de l'art, el temps educatiu és de ritmes lents i processuals. En canvi, perceben en les estructures del món artístic un ritme més ràpid, on hi ha una data final de lliurament, de concreció i finalització:

El temps és important en aquests projectes perquè són molt processuals, una de les grans diferències entre l'educació i l'art. Les estructures de l'art es marquen amb temps molt delimitats: una residència de dos mesos, una biennial, una exposició... L'educació és més processual, requereix més temps i un altre tipus de relacions. (AC4)

En canvi, els entrevistats que han treballat anys a l'escola consideren que el ritme de la institució cultural o artística és més lent que el de l'escola. Viuen o han viscut el temps a l'escola de manera accelerada i aprecien el valor del temps que tenen des de la institució cultural per poder preparar activitats sostenibles i de qualitat. Coincideixen en la idea d'estendre els projectes a llarg termini. La durada vol dir que s'aprèn a poc a poc. Per aquest motiu preparen una sola activitat que es perllonga al llarg de tot un curs escolar.

A l'escola el temps és més accelerat, vas a contrarellotge, al museu no tant ... hi ha un any de formació i un altre any per fer la proposta. (AC1)

Si volem educar els projectes han de ser molt llargs. L'obra ha d'estar al servei dels usuaris, que s'adeqüi al nivell de les escoles de música sobretot i pel temps que poden dedicar-hi els mestres. Si els projectes són molt elevats, l'escola no té temps. (AC3)

Cada concert és un projecte educatiu: un concert per a escoles, un concert per a famílies, és formació per a les escoles, i per a les famílies, és un dossier pedagògic... Hi ha un abans i un després de la música i de les dinàmiques del grup. Si el mestre ho treballa bé l'impacte de l'infant en el concert és molt intens; si no, pot no ser-ho(...) Cadascú s'educa a si mateix, a partir dels impactes que rep. (AC3)

Així doncs, veiem com el lideratge educatiu combina el temps educatiu lent i sostenible que requereix tot procés d'ensenyament i aprenentatge amb un temps curt, fugaç i intens on es posen en joc la inspiració i la invenció; durant la posada en escena, en una exposició, en un concert, a la finalització d'un treball. La particular vivència de la dimensió temporal creativa-artística caracteritza un lideratge que introdueix moments d'intensitat i inspiració inherents a tot procés creatiu.

## NS2 Espai

Els entrevistats s'han referit a l'espai educatiu com un espai de relacions humanes i una immersió en l'art que reverteix l'acte d'aprendre en tant que introdueix un cert entusiasme en la tasca.

La porta del professor està oberta, hi ha qui toca, hi ha qui mira... els nens es queden a classe perquè volen tocar més... Has de provocar espais perquè desapareguin les pors, la desconfiança. Un espai on se sentin a gust, aprenguin. Els nens fan com una immersió artística i una vivència, ho viuen com una cosa quotidiana, que té els seus espais de rigor i disciplina, té els seus espais creatius i d'oci... uns toquen, al-

tres pregunten... és una barreja de llibertat i rigor. (...) L'escola hauria de canviar, experimentar i arriscar. (AC2)

Aquests comentaris assenyalen un lideratge educatiu que fomenta la configuració de nous espais menys restringits, més lliures i oberts a l'interès d'aprenentatge i la creativitat dels educands, en un procés continuat de propostes diverses que es poden alternar de forma circular. La idea de *vivència* per descriure les activitats dels alumnes té un valor funcional en el desenvolupament mateix del projecte.

### NS3 Concepte d'educació i inspiració creativa-artística

El concepte d'educació en aquests contextos artístics s'entén com un acompanyament que parteix dels coneixements dels educands i els condueix cap a noves formes d'aprenentatge. No obstant això, aquesta experiència d'aprenentatge és, a vegades, difícil de concretar perquè és poc explícita: s'aprèn per impactes o per *contaminació*.

L'educador és conscient que el control del procés d'ensenyament-aprenentatge no és prioritari: les experiències viscudes en una pràctica artística compartida ocupen un primer lloc, així com també la invenció i la inspiració.

(El projecte) no persegueix tant la qualitat com valorar uns processos d'aprenentatge. També la qualitat va millorant any rere any, hi ha contaminacions de coses, formats... no vas a buscar una selecció dels millors projectes, no, anem a treballar-ho i valorar el que ja es fa. (AC4)

Què significa educar? Educar és acompanyar perquè penso que cada un té un punt de partida diferent. (...) L'assaig del concert cada dia sona diferent... hi ha grans professionals i els nens fan el que poden en funció del mestre i del grup (...) la música s'ha de ficar dins nostre, són vibracions, fins que no ens toquen no la percebem, tot et toca, t'afecta. (...) Aprendre sense ser ensenyat, els nens entenen... el nen mira, escolta i després del concert ja ho sap. Hem creat un tipus de concert diferent, que cada moment sigui molt intens. Com a educadora em sento generadora d'impactes. L'objectiu és oferir, des de la més alta qualitat, situacions en què s'impacti perquè a partir d'aquí cadascú pugui gestionar la seva evolució. (AC3)

El lideratge educatiu de tipus creatiu-artístic impulsa, doncs, un tipus d'experiència que impacta l'educant fent emergir la seva riquesa d'idees i donant forma i consistència als seus projectes:

L'educació no s'ensenyava sinó que es contagia, els enganxa. Contagies la passió. És l'entusiasme que s'encomana, això és molt important, barrejat en creure-t'ho i fer veure a l'altre que això és molt important i tenir uns valors inamovibles. (AC2)

D'aquesta manera, l'acció educativa —en contacte amb l'art— es converteix en una acció creativa, intensa, que arriba a commoure qui hi participa.

### NS4 L'ànima del projecte

Els diferents entrevistats subratllen la rellevància del que fan i s'esforcen perquè els seus projectes tinguin continuïtat i es difonguin. Defensen que l'art ha de tenir un lloc en les experiències de viure, aprendre, treballar i relacionar-se amb els altres. En relació amb aquesta dimensió, dues variables es repeteixen en els relats:

- a) En primer lloc, la reivindicació o insistència en què l'art és una forma de coneixement vàlida que ha de ser socialment apreciada:

L'art no té una bona acollida social, sobretot en aquest país, no té bona premsa, no té un lloc de respecte. Hi ha una tasca important a fer. El centre té vocació pedagògica. És un projecte a llarg termini... anar insistint que això pot tenir una rendibilitat en el futur quan els nois hi estiguin més

acostumats... pensar que les arts són part del context cultural i social, també que és un concepte molt obert, no només una tècnica concreta... molt entès com un element de transversalitat, permet pensar altres maneres i altres formalitzacions. (AC4)

La ubicació de l'art a l'escola ha estat històricament en un segon pla. S'ha considerat l'art com una assignatura menystinguda o apropiada per uns pocs privilegiats en comptes de formar part del context educatiu, social i cultural i valorant la seva aportació en el pensament crític i creatiu dels educands.

- b) En segon lloc, sorgeix en les seves respostes la idea d'un món que es pot transformar a través de l'experiència de la integració de l'art en l'educació, ampliant la perspectiva simbòlica que defineix els seus participants.

S'ha de treballar com si servís d'alguna cosa. Tirar endavant el projecte. Hem de transcendir les persones si volem que els projectes durin. (AC2)

Estic convençuda que les arts escèniques poden fer-ho molt bé, pel que tenen de vivència d'art en el temps, en unir persones amb sensibilitats similars però de cultures i mons diferents. (AC2)

### NS5 Referents

Els entrevistats indiquen la influència de persones que amb el seu exemple els han motivat a continuar la tasca. Són persones referents que els han ajudat en la seva trajectòria personal, que els van fer descobrir el món a través de l'art i descobrir-se en ell fent emergir la seva riquesa i singularitat. La sensibilitat artística sorgeix des de la pròpia subjectivitat i permet una percepció més profunda del món:

La Dolors em va fer veure la música com una alegria, com una manera de gaudir, de viure i de percebre el món. Aflora en tu un tipus de sensibilitat i com més t'endinses, més t'arriba. (AC2)

He après molt perquè he tingut molta sort, vaig tenir com a director una persona molt convençuda de la importància de l'educació dins de les institucions culturals i em va ajudar, treballem junts, va deixar que m'equivoqués i he pogut aprendre molt i en aquest moment tenim un projecte que penso que és gran, important i de qualitat i també som un referent a Europa. (AC3)

Les persones entrevistades van tenir amb els seus mestres una relació especial. Els seus mestres els van ensenyar a tractar els altres amb sensibilitat i els van deixar equivocar-se, aprendre i viure la seva pròpia experiència. Els van concedir un espai i un temps necessaris per a una experiència de qualitat d'un compromís existencial que s'actualitza en cada projecte.

### NS6 Obstacles

Els entrevistats coincideixen en identificar com a obstacles per a la integració de l'art en l'educació el recel, la poca valoració, reciprocitat i reconeixement mutu entre món educatiu i artístic.

Si tu ets professor en una classe i tens el teu programa i apareix algú que vol fer no sé què... i és allà de pas... primer hi ha un cert recel, no? D'entrada, o t'entens molt bé i surt alguna cosa fantàstica o igual mantens aquest recel i no t'acabes d'entendre... són coses que passen ... de vegades és pesat tant per a l'artista com per al professor... hi ha un artista bo però incapaç de posar-se en relació amb els nois... és el més normal que passi (...). Aquí ens costa tenir un públic, t'ho has d'anar treballant, vam partir de projectes que tenen lloc fora i després tornen, es van retroalimentant. La majoria dels artistes treballen en educació però no la valoren... s'ha separat molt. Sóc artista i per guanyar-me la vida faig de professor. Ara està canviant... L'art sense l'educació, què és? (AC4)

En aquests discursos es fa patent certa incompatibilitat entre art i educació: l'artista no vol ser un professor però de vegades es veu obligat a ser-ho per una qüestió econòmica; al seu torn —amb freqüència— el mestre no forma part del públic habitual del centre cultural i se sent allunyat de la *vida de l'artista*. El compromís i la tenacitat del lideratge educatiu d'aquests impulsors de projectes d'integració d'art en educació pretén identificar i obrir possibilitats per reformular la relació entre art i educació, afavorir una major apreciació i confiança mútua.

### NS7 Política Cultural

En els projectes seleccionats, la responsabilitat educativa s'estén a les institucions culturals que requereixen suport institucional i una col·laboració amb l'Administració pública, el Departament d'Educació de la comunitat autònoma i d'altres institucions com la universitat. Els entrevistats subratllen la importància d'esforçar-se a crear, organitzar, explicar i difondre projectes educatius amb la col·laboració de totes les institucions culturals, artístiques i educatives. El lideratge educatiu d'aquests impulsors aposta pel treball col·laboratiu interprofessional per fer visibles les propostes conjuntes amb la intenció d'apropar el món educatiu i l'artístic des del canvi i la invenció. La visibilitat de la novetat constitueix un factor clau perquè els diferents agents educatius vulguin participar i compartir el projecte:

En aquest projecte no hi ha molta inversió econòmica sinó que juguem amb les estructures ja existents. D'una manera senzilla, integradora, no molt exclusivista, fem el mínim perquè la gent es pugui sentir atreta i la suma, les relacions, la visibilitat és el secret per a una bona acollida. (AC4)

### NS8 Risc educatiu

Els entrevistats coincideixen en el diàleg al principi del projecte, quan ningú té les idees del tot clares, perquè llavors és quan s'arrisca i s'inventa.

De vegades es proposa que un artista vagi a una escola, és una barreja entre residència temporal i... això més obert. Però no ho fem amb totes les escoles perquè tampoc podríem... en detectes alguna que dius... aquesta gent està molt oberta, té ganes d'anar més enllà... fem una proposta més arriscada... saps que això pot acabar funcionant. (AC4)

La novetat com a punt de partida, en el sentit del desconegut que cal inventar, suposa un cert risc per a l'educador i també per a l'artista que s'endinsa en el context educatiu amb cada nou projecte. Assumir la incertesa del desconegut és imprescindible per assumir riscos junts.

En efecte, la institució escolar, sotmesa a la pressió d'un sistema cada vegada més orientat al rendiment i l'eficàcia, que exigeix un resultat de tipus competencial, queda lluny d'aquest enfocament incert característic del món de l'art. Incorporar-lo en aquest tipus de projectes compartits produeix un alleujament a la institució escolar excessivament centrada en els resultats exigits. Li permet orientar-se des d'una altra perspectiva i l'autoritza a gaudir més gràcies a aquesta integració de l'art.

### NS9 Joc d'expectatives

Quines són les expectatives, desitjos o ideals dels impulsors quan planifiquen els projectes? En les respostes obtingudes sembla clar que el lideratge educatiu té una expectativa de més equitat educativa, sense negar la complexitat del context:

La voluntat era incorporar gent i temes que puguin ser tractats de manera transversal (...) No anem a dibuixar, no. Anem a fer una mena de treball de recerca o procés més complex. (AC4)

Aquí vénen nens de diferents escoles i les arts els atrauen, els nens volen venir, fan amics i es barregen, hi ha mecanismes de solidaritat. (AC2)

Les expectatives es troben en una valoració de l'art com a procés complex de recerca, més enllà d'una manualitat concreta, puntual. A més, les arts fomenten la diversitat cultural ja que faciliten els vincles entre persones diferents.

### **NS10 La ruptura de nivell entre la programació i l'experiència**

Els inicis dels projectes són molt importants per a les primeres etapes de posada en marxa i per a la presa de decisions. Es tracta d'un moment d'incertesa on apareixen ruptures de nivell, és a dir, «aquelles diferenciacions qualitatives respecte de la quotidianitat que trenquen amb la monotonia» (Duch, 1998). Les ruptures de nivell es donen en l'articulació entre el que es vol aconseguir i el que realment passa, entre els ideals educatius i la realitat dels educands. Aquests últims no són considerats com a obstacles sinó com a oportunitats per pensar l'inesperat i fer alguna cosa nova. El perfil creatiu-artístic de l'impulsor es manifesta una vegada més:

Sempre et sembla que tens una gran experiència però... hi ha anys que (el projecte) no agrada, la gent es queixa, cada any una escola es dona de baixa per alguna cosa... no sé què dir-te... cal fer molta feina perquè tot quadri... sempre s'ha de revisar... tot està en moviment... cal estar alerta. (...) Els mestres se senten altament escoltats i el que ells aporten, integrat. (...) Recordo un any un compositor... la cantata ha de durar 45 minuts... i tenia una hora i tres quarts! Vam haver de tallar. Ho sentim! Hi ha nens darrere. Els artistes no estan acostumats... però tothom té un bon record. Et diuen: "és l'experiència més intensa de la meua vida professional". (AC3)

La tutoria funciona si tu et veus molt a l'inici del projecte, on pots parlar; però si el professor ja ha decidit el que va a fer i ja està en marxa, la tutoria o li posa problemes o no estàs d'acord, o l'altre no s'atreveix a proposar perquè veu que allò va rodat. Pren sentit quan es pren molt a l'inici, quan gairebé no saps molt com fer-ho, les converses prenen sentit, més sentit. (...) Quan treballem el concepte de temps... nosaltres no volíem tant un temps meteorològic però... potser era el més fàcil per a l'escola... tothom li dona voltes... (AC4)

Els entrevistats mostren en aquestes cites una sensibilitat especial cap el que diuen altres agents educatius que, en un moment donat, els fa canviar de direcció. No els espanta conversar per reorientar el que va ser la seva primera idea. Aquí vam descobrir la importància del temps de diàleg i de debat en iniciar un projecte d'integració art-educació. És aquest instant fundacional el que orienta específicament la planificació i la intervenció posterior. Els impulsors deixen un xic de banda els seus ideals per incloure el punt de vista dels altres, cedint una mica. Aquest canvi de rumb per part dels impulsors constitueix una variable clau en l'èxit de la concepció compartida del projecte i un dels punts fonamentals que determina la bona entesa entre l'equip de professionals que el portarà a terme, i que procedeix de mons tan diversos com l'art i l'escola.

### **Discussió. El lideratge creatiu en els projectes d'Arts Integration**

En el present estudi, mitjançant entrevistes amb component biogràfic als impulsors de quatre projectes clau d'integració de l'art en educació, hem constatat que el món educatiu i l'artístic es poden apropar si hi ha un lideratge adequat que atorgui un lloc nuclear a la dimensió creativa-artística, és a dir, que sigui capaç d'integrar un moment d'inspiració, d'invenció i de canvi en un entorn d'alta seguretat com pretén ser el sistema escolar.

Els quatre projectes seleccionats sorgeixen en espais poc reglats i beuen d'una tradició pedagògica que dóna molta importància a l'art com a forma de coneixement i experiència dins i fora de l'escola. Són projectes innovadors que hereten una tradició com una tendència d'actualització constant. L'experiència artística dels seus impulsors és essencial: expliciten valors com la sensibilitat, la solidaritat, l'interès pel saber i l'alegria vital de convertir l'acció educativa en una experiència voluntària de vida que cerca la intensitat en la seva pròpia pràctica.

Aquests projectes es caracteritzen per un lideratge d'alta intensitat, impacte i creativitat. La relació indissociable entre l'art i l'educació està present en un lideratge educatiu que mostra un alt compromís cap a la qualitat dels aprenentatges, que vincula i reforça els llaços entre els agents educatius i busca el màxim abast de les propostes que impulsa en un sentit ampli, que permeti girs imprevistos en un procés de canvi permanent de mobilització d'idees i propostes. D'aquí que el lideratge educatiu en contextos d'integració de l'art en educació (*Arts Integration*) busqui la màxima col·laboració i participació de professionals i institucions diverses així com la màxima visibilitat dels resultats compartits.

Més enllà de la planificació, la gestió i l'estratègia, la implicació dels impulsors demostra l'eficàcia pràctica d'una experiència compartida d'art-educació, on els diferents punts de vista i ideals entren en joc en una nova modalitat d'experiència conjunta. En aquest sentit, els impulsors posen molta cura i delicadesa en el diàleg i debat inicials del projecte i, en un moment donat, són capaços de modificar-ne el rumb previst, responen al requeriment d'un altre i imaginant alguna cosa nova. Aquesta experiència que impacta, transforma i de-construeix l'estructura conceptual de l'impulsor —en el marc d'una acció amb els altres— és essencialment una experiència artística. Ens referim aquí a l'experiència de l'art com un cert desordre o tensió no resolta entre certesa i incertesa, procés i invenció, rigidesa i moviment, teoria i pràctica, que provoca una «ruptura de nivell» (Duch, 1998) entre el treball planificat per l'impulsor i l'imprevist de l'acció educativa en marxa i que possibilita la invenció d'alguna cosa nova i que comprèn diferents punts de vista, diferents pràctiques culturals (Charland, 2011). L'experiència de l'art permet lliscar cap a una nova situació (Kerlan, 2007) retornant a si mateixa des de l'alteritat que representa com a experiència diferent per a l'acció educativa i que en transforma la seva manera de fer i de ser (Gadamer, 1984). En definitiva, el lideratge educatiu en contacte amb l'art és concebut com una experiència sensitiva, estètica i intel·lectual que integra aquest conjunt de tensions i afavoreix la creativitat dels projectes i la convivència i col·laboració entre professionals.

Seria apropiat afirmar, doncs, que l'èxit d'aquests projectes es deu no només a la seva magnitud i el seu interès —reconeguts tant pel sistema educatiu com per l'àmbit artístic— sinó particularment per l'alt nivell d'integració de l'art en la pràctica escolar (*Arts Integration*). Així doncs, l'experiència amb l'art o la dimensió creativa-artística dels impulsors d'aquests projectes constitueix una variable clau per al seu bon funcionament, posa en relació sabers i pràctiques i mobilitza un tipus de lideratge educatiu centrat en una creativitat racional, intuïtiva, integradora i transformadora (Gadamer, 1984; Maffesoli, 1997; Morin, 2000). Els resultats derivats d'aquest estudi aporten algunes indicacions vàlides per orientar els inicis, la posada en marxa i l'avaluació de projectes d'integració de l'art en educació (*Arts Integration*).

## Referències

- ACVic Centre Arts Contemporànies. (2011-2017) *Art i Escola*. Vic, ACVic Centre Arts Contemporànies. Recuperat de <http://artiescola.cat/> [7.05.2018]
- Charland, W. (2011) «Art integration as school culture change: A cultural ecosystem approach to faculty development». *International Journal of Education and the Arts*, 12 (8), p. 1-17.
- Consorti de l'Auditori i l'Orquestra (2017) *L'Auditori. Cantània*. Barcelona, Consorci de l'Auditori i l'orquestra. Recuperat de <https://www.auditori.cat/ca/cantania-babaua> [7.05.2018]
- Duch, Ll. (1998) Epíleg a V. Freixes (Ed.) *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 111-116.
- Ferrarotti, F. (2011) «Las historias de vida como método». *Acta Sociológica*, 56, p. 95-119.
- Fundació l'ARC música (2017) *Xamfrà*. Barcelona. Recuperat de <http://xamfra.net/> [8.05.2018]
- Gadamer, H. G. (1984) *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- Garcés, M.; Liz, J. i Terrado, C. (2009) «Patrimonia'm: un projecte de proximitat i treball cooperatiu entre el Museu d'Història de Barcelona i les escoles i els instituts de Ciutat Vella». *Treballs d'Arqueologia*, 15, p. 123-136.
- Garcés, M. (2013) *Un mundo común*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Gil, X.; García, E. i Rodríguez, G. (1995) «Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica». *Temps d'Educació*, 14, p. 61-82.
- Kerlan, A. (2007) «L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne». *Education et sociétés*, 19, p. 83-97.
- Macaya, A. (2013) «Els projectes, punt de trobada entre museus i escola», a Macaya, A; Ricomà, R. i Suárez, M. [Ed.] *Arts, educació i interdisciplinarietat. Els projectes, punt de trobada entre museus i escola*. X Jornada de Pedagogia de l'Art i Museus. Tarragona, Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona-MAMT pedagògic, 7, p. 11-17.
- Maffesoli, M. (1997) *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- Museu d'Història de Barcelona [MHUBA] (2017). *Programa Educatiu*. Barcelona, MHUBA. Recuperat de <http://museuhistoria.bcn.cat/ca/> [8.05.2018]
- Pagès, A. (2011) *Temps de transmissió. Les seves vicissituds avui*. Lleida, Pagès editors.
- Parcerisa, LL. i Montes, A. (2017) «El rol del tercer sector en la situació dels joves: estudi de cas d'una entitat socioeducativa del barri del Raval (Barcelona)». *Temps d'Educació*, 53, p. 143-162.
- Parramon, R. (2017) *Idensitat*. Barcelona: ID. Recuperat de <https://www.idensitat.net/ca/que-es-id> [8.05.2018]
- Sánchez de Serdio, A. (2010) «Arte y educación: diálogos y antagonismos». *Revista Iberoamericana de educación*, 52, p. 43- 60.
- The Kennedy Center. (1990-2017). *Changing Education Through the Arts (CETA): Professional learning for educators and teaching artists*. Washington, D.C, USA: The Kennedy Center. Recuperat de <http://education.kennedy-center.org/education/ceta/> [8.05.2018]
- Velasco, H. i Díaz de Rada, A. (2009) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, Trotta.

## *La integración del arte en educación (Arts Integration): el papel del liderazgo creativo-artístico en los proyectos colaborativos*

**Resumen:** A menudo las políticas culturales y educativas han aislado al arte de la educación escolar y viceversa, generando barreras en el proceso de aprendizaje y su dimensión creativa. En estos casos, la escuela se convertía en receptora de actividades estandarizadas con poco margen de participación y aprendizaje por parte de alumnos y maestros. Sin embargo, los proyectos exitosos, por su elevada colaboración en ámbitos educativos y artísticos, se han caracterizado por un liderazgo de alta intensidad y creatividad capaz de impulsar un proyecto abierto y flexible que pudiera integrarse en la práctica escolar. El objetivo de este estudio consiste en analizar la relación entre el mundo educativo y el artístico (*Arts Integration*) a partir del punto de vista de cuatro impulsores de proyectos clave considerados «buenas prácticas» por su entorno escolar e institucional. Se trata de analizar su discurso sobre cómo se forjó la idea inicial, cómo han mantenido viva la inspiración creativa del proyecto y de qué manera han organizado y coordinado de manera sostenible y eficaz el trabajo en equipo con personas procedentes de mundos dispares. Este estudio nos aportará algunas indicaciones válidas para evitar el aislamiento interinstitucional y para fomentar buenas prácticas de integración del arte en Educación.

**Palabras clave:** Arte y educación, *Arts Integration*, liderazgo educativo, innovación pedagógica, proyectos colaborativos y en red.

## *L'intégration de l'art dans l'éducation (Arts Integration) : le rôle du leadership créatif-artistique dans les projets collaboratifs*

**Résumé :** Souvent, les politiques culturelles et éducatives ont isolé l'art de l'éducation scolaire et vice-versa, créant des barrières dans le processus d'apprentissage et sa dimension créative. Dans ces cas-là, l'école devenait la réceptrice d'activités standardisées offrant une faible marge de participation et d'apprentissage aux élèves et aux enseignants. Malgré tout, les projets à succès, du fait de leur grande contribution dans des domaines éducatifs et artistiques, se sont caractérisés par un leadership très intense et créatif, capable d'impulser un projet ouvert et souple, susceptible de s'intégrer dans la pratique scolaire. L'objectif de cette étude consiste à analyser le rapport entre le monde éducatif et le monde artistique (*Arts Integration*) à partir du point de vue de quatre instigateurs de projets clés considérés comme des « bonnes pratiques » pour leur environnement scolaire et institutionnel. Il s'agit d'analyser leur discours en rapport avec les aspects suivants : comment l'idée initiale a pris forme ; comment ils ont maintenu vivante l'inspiration créative du projet ; et comment ils ont organisé et coordonné de manière durable et efficace le travail en équipe avec des personnes issues de mondes différents. Cette étude nous apportera quelques indications utiles pour éviter l'isolement interinstitutionnel et pour promouvoir de bonnes pratiques d'intégration de l'art dans l'éducation.

**Mots clés :** Art et éducation, *Arts Integration*, leadership éducatif, innovation pédagogique, projets collaboratifs et en réseau.

## *Arts Integration in education: the role of creative and artistic leadership in collaborative projects*

**Abstract:** Cultural and educational policies have often isolated art from school education and vice versa, putting up barriers between the learning process and its creative dimension and making schools the scenarios for standardised activities offering little room for students and teachers to play an active roles in learning. Projects that achieve success because of a high degree of collaboration in the educational and artistic areas, however, are characterised by leadership that is both high in intensity and creativity and able to push forward an open, flexible project that can be integrated into school practice. This study analyses the relationship between the educational and artistic worlds (i.e., arts integration), drawing on the viewpoint of four leaders of key projects regarded as "best practice" in their school and institutional environment. By analysing their discourse, the study looks at how they came up with their initial idea, how they kept alive their project's creative inspiration, and how they organised and coordinated teamwork sustainably and effectively among people from different worlds. The study also provides some sound pointers to avoid inter-institutional isolation and to promote good practices for arts integration in education.

**Keywords:** Art and education, *Arts integration*, educational leadership, pedagogical innovation, collaborative and networked projects.