

ABARA, Josefina  
¿Artista educador o educador artista? El límite difuso del rol social  
Educación artística: revista de investigación, núm. 8, 2017, pp. 24-31  
Universitat de València

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971516003>

**¿Artista educador o educador artista? El límite difuso del rol social**  
**Artist as an educator or educator as an artist? Unclear boundaries of**  
**the social role**

Josefina ABARA. *Guasasapo arte y producción (Chile)*. [josefina.abara@gmail.com](mailto:josefina.abara@gmail.com)

**Resumen:** Este artículo surge de una experiencia y reflexión personal como artista y profesora en formación, que plantea la crisis cultural y educativa en Chile como el contexto donde opera el sistema tanto artístico como educacional, y que ante la emergencia cultural, desde el rol social del artista surge la necesidad de educar como la única solución. A raíz de esto, posteriormente se aborda el límite difuso entre el rol del artista y el rol del educador estableciendo un paralelo de factores que constituyen una metodología compartida en el modo de operar de ambos roles, que reflexiona en torno al constante diálogo y tránsito entre estos quehaceres. Finalmente se exponen las fortalezas y debilidades de ambas disciplinas que confirman la interdependencia de los roles en virtud de la misión social compartida.

**Palabras clave:** artista, educador, cultura, pedagogía, rol social, metodología compartida.

**Abstract:** This article arises from a personal experience and reflection as an artist and professor in formation, which considers the cultural and educational crisis as the context where artistic and educational system deploys, and under the cultural emergency, from the social role of the artist appears the necessity to educate as the only solution. Subsequently approaches the unclear boundaries between the artist and educator social roles, settling a parallel of factors which shows a shared methodology in the way both positions acts, reflecting about the constant dialogue and transition between these roles. Finally considers the virtues and weakness of both disciplines confirming the interdependance of the roles towards the social mission they have in common.

**Keywords:** artist, educator, culture, pedagogy, social role, shared methodology.

## Introducción

La situación cultural de Chile está en crisis. Distintos organismos han generado estudios, datos y análisis de la situación cultural en Chile que determinan las dificultades y problemáticas presentadas respecto al quehacer cultural. El estudio *El Escenario del Trabajador Cultural en Chile del proyecto Trama* publicado el 2014, expone que “El ciclo cultural se ve afectado por las condiciones de distribución, circulación y difusión de los bienes culturales. Esto influye en los niveles de acceso y consumo por parte de la población, como también en la sustentabilidad del sector y sus trabajadores” (Brodsky, Negrón y Pössel, 2014, p. 80). En parte, esta situación se le puede atribuir al modelo neoliberal imperante, portador y causante de una visión de mundo deshumanizada y materialista que fomenta el éxito individual y de unos pocos, que se conforma con el énfasis y no con el sentido, con la forma y no con el fondo. Inevitablemente esto repercute en la educación y la disciplina que más sufre las consecuencias es la de Artes Visuales, porque en sí misma porta la *posibilidad* de desarrollar y promover las virtudes que el sistema ignora y pospone; eliciar el pensamiento crítico y reflexivo, promover el desarrollo de la creatividad, fomentar la expresión autónoma emancipada, interpretar, valorar y apreciar la cultura. Sin embargo, según lo observado en la práctica profesional, esto aún permanecería como una mera *posibilidad* ya que los objetivos de la asignatura se limitan a abordar el arte mediante la producción y ejecución de técnicas manuales, donde se puede presenciar el afán de formar personas productivas y eficientes en términos laborales al desmedro de las dimensiones inherentes y propias de la humanidad, que son la necesidad de expresar, comunicar, relacionarse y reconocerse en el *otro*. De esta manera, “la poca integración del componente artístico en la educación formal y la escasa presencia de estos en los medios de comunicación, aparecen como aspectos determinantes en el bajo consumo cultural que existe en Chile” (Brodsky, Negrón y Pössel, 2014, p. 225). Así nos damos cuenta que las carencias de la sociedad se condicen con las carencias que presenta la educación en general, y la de Artes Visuales en particular, que se clarifica estableciendo una analogía entre el sistema que prevalece la producción, del mismo modo que la asignatura de Artes Visuales la hace prevalecer.

Lejana a esa visión, quisiéramos comprender el arte de una manera más actualizada y humanizante, es decir, como una herramienta social donde el arte se manifiesta y transforma en función de cada época, donde está constantemente replanteando y dialogando con las problemáticas del mundo y generando nuevos lenguajes, implicando procesos mucho más complejos, contingentes y decidores que encerrarse en el taller a producir obras al margen de la realidad o hacer manualidades en la asignatura en cuestión: “Un sistema de educación erigido solamente sobre el instinto de crear produciría un nuevo aislamiento del hombre, el más penoso de todos” (Read, 1995, p. 278). Bajo este contexto es que hoy el rol del artista se problematiza y exige responder a la crisis. ¿Qué sentido tiene hacer obras que no pueden interpelar por la ausencia de público y por el bajo nivel de comprensión?

El 71,4% de los chilenos encuestados no asiste a exposiciones, según la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural (CNCA, 2013).

Así es como ante la emergencia de cultura surge la necesidad de educar como la única vía esperanzadora para crear necesidad de cultura, acercando el arte a las personas y viceversa, generando una audiencia crítica, educada y reflexiva que aporte reciprocidad al sistema cultural del país. De esta manera, es que los límites entre el rol del artista y el rol del educador en tanto cumplen una función social, se perciben difusos; es responsabilidad del arte hacerse cargo de su educación, como es responsabilidad de la educación hacerse cargo del arte. ¿Artista educador o educador artista?

## **Método artístico como método pedagógico**

Si el arte y la educación son una herramienta social y agentes de “producción cultural” (Efland, Freedman, Stuhr, 2003, p. 70) se puede intuir que entre las metodologías de proyectos artísticos y educativos no hay mucha distancia. Por el contrario, hay una estrecha relación e incluso es válido pensar que ambas disciplinas operan del mismo modo. Confirmado por María Acaso:

Diseñar y desarrollar un proyecto educativo tiene la misma complejidad y se puede alcanzar el mismo grado de placer que cuando diseñamos un proyecto artístico. Es más, podríamos decir que en un momento histórico en el que las artes visuales tienen una clara función didáctica, no es que sea más o menos parecido, es que es lo mismo. (Acaso, et al., 2011, p. 9).

Partiendo de esta base, ya no es necesario indagar en la viabilidad de pensar el arte como educación y la educación como arte, porque es la premisa. Lo que se desarrolla en este apartado es cuál sería y cómo opera una metodología posmoderna compartida que responde simultáneamente y paso a paso al objetivo del artista y del profesor, que fue experimentada como tal en el centro de práctica profesional.

1. *Estudiar el contexto y al receptor.* Los temas y contenidos para desarrollar en una propuesta artística o didáctica no son al azar. El primer paso es recoger los antecedentes del contexto donde será realizada, estudiar e identificar a los destinatarios. Tanto en el arte como en la didáctica los temas a abordar se determinan en función del contexto sociocultural, económico, étnico y psicológico del público. Estos proyectos siempre apuntan -o deberían apuntar- al impacto reflexivo, interpellador y dialogante que puedan generar en el espectador o el estudiante, por lo que es fundamental que los proyectos sean situados de manera pertinente para su validez y relevancia.

En el caso del proyecto educativo, los estudiantes siempre serán el destinatario, que por lo demás es un destinatario ideal porque se encuentran en una etapa de desarrollo permeable y por lo mismo propicia para inculcar el interés y necesidad de cultura. Esto a su vez resulta un factor que facilita significativamente la divulgación del arte,

pues considerando la falta de audiencia propia de la crisis cultural mencionada en la introducción, el colegio dispone una concentración de espectadores incondicionales que están ahí para aprender por obligación. En cambio, la audiencia que se congrega en espacios públicos, galerías o museos asisten por motivación propia, siendo por un lado valorable la decisión voluntaria, pero desesperanzadora porque son los menos. De aquí se desprende una discusión sobre los destinatarios referente a si el arte de hoy está dirigido a todos o a unos pocos, considerando que las obras relevantes en general son muy demandantes intelectualmente y exigen cierto nivel de capital cultural para su comprensión, pero el analfabetismo visual dominante impide tal aproximación.

Es pertinente hacer mención a esta situación porque el hecho que muchos artistas produzcan lenguajes ilegibles para la mayoría, revela una ingratitud para con la educación que va en desmedro del rol público y social propio del arte, presentando un quiebre entre el vínculo que intentamos establecer: “arte como educación”. Extrapolando esta situación al sistema educacional, implicaría ejercer una pedagogía poco inclusiva y atentar contra la igualdad de oportunidades de aprendizaje que merecen los estudiantes. Los artistas argumentan en estos casos que no es su problema que el resto no comprenda sus obras -lo cual es válido por la libertad de acción que concierne a la disciplina- pero, ¿toleraríamos con la misma naturalidad que un profesor sostenga que no es su responsabilidad que sus estudiantes comprendan lo que enseña?. Pareciera ser que muchos artistas contemporáneos se ocupan de la producción artística, pero no de su comunicación efectiva, cuestión que presenta una grave contradicción si consideramos que básicamente el arte es un medio de comunicación y que tal mensaje se completa y valida solo en la medida que interacciona con un receptor.

Volviendo a la pregunta planteada en la introducción, ¿Qué sentido tiene hacer obras que no pueden interpelar por la ausencia de público y por el bajo nivel de comprensión?. Cuando una idea expuesta resulta invisible a sus receptores no es validada como obra del mismo modo que cuando una idea no es comprendida por el estudiante, no hay aprendizaje: “Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general de la cual trata la teoría estética” (Dewey, 1934, p. 3). De esta manera, tanto la obra pedagógica como artística para validar su mensaje deben apelar a su máximo alcance en el contexto donde se realice.

*2. Selección de contenidos.* El segundo paso de esta metodología compartida es detectar el tema o problema a abordar a partir de la información recogida en el punto 1. En cuanto a la propuesta didáctica, implica seleccionar los contenidos que va a enseñar. “El papel que juega esta mediación subjetiva del docente puede explicar la adaptación y transformación que realiza de las propuestas de los especialistas curriculares y disciplinares” (Hernández, 2000, p. 150).

En ese sentido, es interesante pensar cómo el rol del artista y del docente están sujetos en primera instancia a ejercer una “mediación subjetiva” de la realidad, que posteriormente será “adaptada” y “transformada”, tanto por el artista educador como por los receptores. A través de esta mediación es también que se define un estilo e identidad artística y pedagógica particular: “(...) el profesor también posee pensamiento y una representación de la realidad que se proyecta en “lo que” y “el cómo” enseña. (...) Por eso no puede separarse la actividad de enseñar del hecho de que el docente posee una concepción de sí mismo como “conocedor” (Hernández, 2000, p. 150). En otras palabras, se puede decir que “la educación del hombre por el hombre implica, (...) la selección de un mundo factible por medio de una personalidad y para una personalidad” (Read, 1995, p. 283), vinculando de esta manera el punto 1 y el punto 2 que operan de manera interrelacionada.

3. *Medios*. Una vez que se ha identificado a los destinatarios en su contexto y en función de eso se ha seleccionado el contenido a abordar, se decide cómo materializar y exponer de la manera más coherente y trascendente posible el tema en cuestión. Revisando a varios autores es posible establecer que tanto un proyecto de arte como un aprendizaje significativo están sujetos en última instancia a experiencias en interacción con otros.

En el siglo XX surgieron teorías artísticas que desarrollaron los conceptos y nociones del arte experiencial, donde la obra no está contenida en un objeto cerrado en sí mismo sino en la situación espacial, como también obras colectivas que interaccionan con el espectador exigiendo su participación y el arte procesual donde la obra es el proceso y no un resultado objetual. Esta diversificación de medios que a grandes rasgos promueve un sistema abierto de lenguajes como respuesta al hermetismo del arte clásico, también están presentes en las teorías pedagógicas contemporáneas: el trabajo colaborativo fundamentado en la construcción del aula como una comunidad y situación social (Parrilla, 2004), la teoría cognitiva sociocultural en interacción con otros de Vygotsky, el desplazamiento de las manualidades hacia la Cultura Visual mediante una pedagogía entendida como acto político planteada por Acaso, y la noción de arte como experiencia que desarrolla Dewey.

Así mismo, podríamos especificar que bajo los preceptos generales expuestos anteriormente, el lenguaje intrínsecamente poético y simbólico con el que opera el arte es también propuesto para la tarea educativa: “Quizá la mejor forma de explicar algo sea hacerlo a través de metáforas. Es decir, mediante una actividad de relación basada en un sistema retórico. Es decir, mediante un juego simbólico en vez de mediante la realidad” (Acaso, 2011, p. 35). De esta manera podemos comprender cómo un método de transferencia tanto en el arte y la educación artística están sujetos a los mismos principios y se nos revela como una señal iluminadora respecto al rol que cumplimos como artistas educadores: “de ahí que el arte y la educación artística formen parte de ese proceso como elementos interdependientes en los criterios de formación.” (Acaso, 2011, p. 31).

4. *Emplazamiento*. ¿Dónde acontece el arte y la educación? Con el tiempo el espacio

de exhibición del arte se fue diversificando en respuesta a la institucionalización y comercialización del arte elitista que fomentaban las galerías y museos, dejando los muros y los plintos para abrir el campo del soporte al espacio público, al paisaje natural, plataformas virtuales y al propio cuerpo humano. Bajo la experiencia en la práctica profesional, en las escuelas podemos ver que por el contrario, ni siquiera los propios muros del establecimiento son aprovechados para la exposición y difusión del trabajo artístico de los estudiantes, ignorando que

Esta tarea se desarrolla en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son solo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de ésta. Se trata de entornos dotados de tradiciones, sentidos, intenciones y por lo tanto no son neutrales. (Augustowsky, 2012, pp. 31-32).

En cambio, en estos muros vemos afiches de otras asignaturas, informaciones varias y calendarios que recuerdan eventos próximos mientras que las producciones de los alumnos pasan de la mesa de trabajo al refrigerador de sus casas o al escritorio de sus padres. Ahora, si bien el campo artístico ha sido astuto en ampliar y extremar las posibilidades de soporte para su difusión, en la cotidianidad de los recorridos y el habitar urbano podemos presenciar la misma absurda situación expuesta anteriormente, donde vemos cientos de gigantografías, carteles luminosos y pantallas promoviendo estereotipos y marcas que poco o nada aportan a una vida humana sostenible. Es cosa de transitar por las calles, encender la televisión o movilizarse en metro para darnos cuenta que estamos expuestos a múltiples y diversos estímulos visuales, siendo ésta la Cultura Visual que la pedagogía posmoderna intenta develar, interpretar e incorporar a su favor. De esta manera, así como en el punto 1 se menciona la favorable condición de los colegios en tanto brindan expectadores incondicionales, también debemos entender que tanto la propia ciudad y el espacio escolar son un soporte artístico y cultural que debemos aprovechar.

Dadas las circunstancias, y a causa de la misma crisis cultural que se menciona en este artículo, el arte y la cultura en rigor tienen pocas posibilidades de apropiarse de las grandes pantallas o canales de televisión, porque claramente estos medios se movilizan bajo parámetros económicos y no culturales, aunque el artista chileno Alfredo Jaar ya nos dio una primera esperanza con su polémico proyecto “This is not America” expuesto en una pantalla del Times Square en Nueva York. Por esta razón y bajo este contexto, para los artistas educadores la escuela vendría siendo un estratégico medio a utilizar como soporte artístico: “las paredes de la escuela constituyen el soporte físico por excelencia de las intervenciones, modificaciones, acciones sobre el espacio de quienes lo utilizan diariamente, los docentes y los estudiantes (...) se trata de un dispositivo didáctico potente que puede ser aprovechado para ampliar los horizontes de la escuela” (Augustowsky, 2012, p. 32).

Las producciones artísticas de los estudiantes deben y merecen ser expuestas para que el mensaje cobre validez al completarse mediante la interacción con la comunidad, por esto es necesario activar la “poética del aula, entendida como una práctica de producción de significado y sentido a partir de su disposición espacial”

(Augustowsky, 2012, p. 35), ya que “el espacio escolar conlleva la posibilidad de convertirse en agente promotor de experiencias estéticas” (Augustowsky, 2012, p. 32). De esta manera, al potenciar las paredes de la escuela como dispositivo didáctico, operan también como registro y configuración de identidad ya que éstas son “portadoras y a la vez productoras de las marcas, de las huellas de la actividad escolar” (Augustowsky, 2012, p. 32). Haciéndole honor al rol social que concierne al artista y al educador, podría pensarse incluso en hacer del establecimiento escolar una obra de arte a modo de intervención, reconfigurando el espacio en virtud de accionar la participación y cohesión de la comunidad escolar, ya que “(...) la escuela es una institución intrínsecamente social con una misión socializante” (Efland, 2003, p. 90). Así, se revelan una vez más los cruces difusos entre el rol del artista y el rol del educador en tanto ambos participan de un sistema configurado por arte, educación, cultura y sociedad que apelan a los mismos objetivos humanizantes, operan bajo la misma metodología y son víctimas de las mismas fuerzas.

## Conclusión

Podemos entonces reivindicar:

Que un profesor es a la vez un artista. Que un artista es a la vez un profesor. Que un estudiante es a la vez un espectador. Que un espectador es a la vez un estudiante. Que un proyecto educativo es a la vez una obra de arte. Que una obra de arte es a la vez un proyecto educativo. (Acaso, et al., 2011, p. 9)

Así como la temática del presente artículo surge de la experiencia personal en cuanto a las razones que impulsan un desplazamiento del rol de artista hacia el rol de artista educador, en el proceso concreto que se desarrolló la práctica profesional se fue comprendiendo la naturalidad con la que se podían ejercer simultáneamente ambos roles, donde las instancias de identificar y analizar antecedentes tanto del establecimiento como de los cursos a cargo, la selección e investigación de los contenidos, el diseño de proyectos, la planificación de las clases y la realización de éstas, se revelaban de manera muy clara como la manifestación de un proyecto de arte procesual, bajo la metodología y preceptos expuestos en este artículo.

Del mismo modo, en la experiencia de coexistir como artista y educador, es posible reconocer las fortalezas y debilidades de cada ámbito y plantearse preguntas para próximas decisiones. Ambos medios están muy atrasados en aspectos que el otro contiene; es urgente que el arte se humanice y aprenda a enseñar, como es urgente que la educación artística aprenda a extremar seriamente su quehacer mediante la reflexión y el sentido. Estos roles son interdependientes y deben comenzar a intencionar sus acciones al servicio del otro para su actualización, porque el arte ya comprendió que en este tiempo no tiene sentido reproducir sino transformar, pero le hace falta educar, mientras que la educación artística sabe que su misión es enseñar, pero sigue reproduciendo en vez de transformar de manera crítica. En ese sentido cabe señalar: “La pedagogía crítica está preocupada en cómo transformar

la enseñanza en una herramienta política en vez de estar preocupada en desarrollar recetas para aplicar en el aula". (Acaso, 2009, p. 151).

Ante la pregunta “¿Artista educador o educador artista?”, podemos establecer entonces que lejos de una respuesta única y correcta, debemos enfrentar la pregunta como una situación absoluta de eternas fluctuaciones, desplazamientos y extrapolaciones dinámicas, donde el rol social de ambos sistemas será siempre difuso porque están sujetos a los mismos principios y por lo mismo se debe asumir una identidad nunca acabada orientada por la única certeza que concierne, que es humanizar. Enseñar, exhibir, aprender, pensar, hacer, exponerse, interactuar, comunicar, significar, transformar, ¿acaso no es la dinámica de ambos? En ese sentido, cuando la causa es el artista y el efecto es el educador, sepamos que tal efecto implica la adhesión a un principio irreversible porque ante la deslumbrante tarea de perpetuar lo bello, lo bueno y lo verdadero en virtud de un *otro*, no hay vuelta atrás; es el punto de no retorno.



Figura 1. Imagen secuencia

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M., et al. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Brodsky, J., Negrón, B., y Pössel, A. (2014). *El Escenario del Trabajador Cultural en Chile*. Santiago: Proyecto Trama.
- CNCA (2013). *Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural 2012*. [base de datos]. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., y Stuh, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. España: Octaedro.
- Parilla, A. (2004). *La construcción del aula como comunidad de todos*. U. Sevilla.
- Read, H. (1995). *Educación por el Arte*. España: Paidós.