

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

MAESTRÍA EN ARTES Y EDUCACIÓN

TRABAJO DE TITULACIÓN

ARTISTAS QUE EDUCAN: EXPERIENCIAS EN COLEGIOS PRIVADOS DE QUITO

POR: MARTINA LUCÍA VALAREZO LASO

DIRECTORA: PAMELA CEVALLOS

QUITO, OCTUBRE DE 2024

Resumen

Esta investigación explora el concepto de "artista-educadora" en el contexto de Quito, Ecuador, enfocándose en las experiencias de mujeres que enseñan arte en colegios privados. A través de entrevistas y análisis cualitativo, se examina cómo estas profesionales construyen una identidad híbrida entre la práctica artística y la docencia, enfrentando desafíos como la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento institucional y los estereotipos de género. La tesis concluye que, a pesar de las dificultades, la enseñanza artística es una extensión de su proceso creativo, y las artistas-educadoras juegan un papel clave en la transformación social.

Abstract

This research explores the concept of the "artist-educator" in the context of Quito, Ecuador, focusing on the experiences of women who teach art in private schools. Through interviews and qualitative analysis, it examines how these professionals construct a hybrid identity between artistic practice and teaching, facing challenges such as heavy workloads, lack of institutional recognition, and gender stereotypes. The thesis concludes that despite these difficulties, art teaching is an extension of their creative process, and artist-educators play a key role in social transformation.

Palabras clave: Artista-educadora, educación artística, feminización de la educación, instituciones educativas privadas, identidad.

Keywords: Artist-educator, artistic education, feminization of education, private educational institutions, identity.

Dedicatoria

A Andrés, te admiro y agradezco tu existencia cada día

A mi hijo Nico, que con tu nacimiento traes un universo y mi nacimiento como tu mamá

A Guido Granda Silva, a quien extraño y espero ser motivo de orgullo

Agradecimientos

Gracias a Jackie, Jamie, Mar, María, Bruja, Rena, Lola, Pame P., Ana e Ibeth por regalarme su tiempo y su historia, por lo que han hecho y hacen con su arte, en sus clases y desde sus trincheras

A Merchu, por su acompañamiento lleno de sabiduría, sus palabras oportunas y asertivas

A Margarita, mi mamá, por su escucha, cariño y apoyo incondicional

A Pablo, mi papá, por su amor infinito

A Rafa, mi ñaña, por inspirarme y respaldarme siempre

A Pame por ser la artista-educadora guía en este camino

Tabla de Contenidos

INTRODUCCIÓN	1
Resumen de los temas tratados en cada capítulo	4
Metodología	5
CAPÍTULO 1. Ser “artista-educadora” en Ecuador: contexto y problemáticas	9
1.1. Contexto educativo en Ecuador	9
1.2. Identidad artista-educadora	12
1.3. Género y educación artística	19
CAPÍTULO 2. Conjugando arte y educación: dificultades, imaginarios y estereotipos	26
2.1. Contexto de las instituciones educativas privadas	26
2.2. Percepciones, estereotipos, imaginarios e ideales sobre el arte y la docencia de arte	35
2.3. Relación arte-educación: emociones y espacios de interacción	38
CAPÍTULO 3. “Soy artista-educadora”: entre los obstáculos y la creatividad para enfrentarlos	44
3.1. El arte a disposición de la educación	44
3.2. Saberes técnicos del arte que desbordan los espacios educativos	50
CONCLUSIONES	54
REFERENCIAS	59

INTRODUCCIÓN

Al graduarme como artista visual en Quito, Ecuador, y sintiendo un profundo respeto y admiración por varios de mis docentes tras un largo recorrido en diversos espacios académicos del arte, concebía de manera idealizada la posibilidad laboral de ser docente. En un contexto donde la educación artística no siempre ha sido priorizada en las instituciones educativas, sostenía un pensamiento filosófico sobre la necesidad de la presencia del arte y su importancia desde la infancia. Esto era especialmente relevante en mi experiencia personal ya que, durante mi niñez y adolescencia en Quito, no tuve el privilegio de contar con la materia de educación artística dentro del contexto educativo. Sin embargo, al comenzar a trabajar en este oficio, me encontré con una realidad que no conocía, un choque muy fuerte que requería de conocimientos, destrezas y capacidades que no tenía, así como una demanda de tiempo y energía mucho mayor de la que esperaba. Pronto comencé a cuestionar esta elección, que también surgió de mi necesidad de trabajar y obtener mi independencia económica. A la vez, reflexionaba sobre la identidad artística que había ido construyendo, la cual, en esos momentos, y a lo largo de los años como docente, se sintió como un retroceso, un descenso, atrapada en un rol que no correspondía a la creación que había imaginado. Quizás esto también se relaciona con mis propios prejuicios y los de otras personas, tanto del entorno artístico como del ámbito educativo, sobre lo que significa ser artista o hacer arte, y ser docente de arte en una institución escolar. Este entorno laboral ha sido desalentador porque refuerza estos prejuicios, lo que ha hecho que mi trabajo y la materia que imparto se sientan en constante tensión. Este encuentro y desencuentro entre mi identidad artística y la labor educativa se fue desarrollando a lo largo de los años, pensando en este oficio como algo temporal, pero también estableciéndolo como un refugio seguro, aunque aislado del mundo del arte en el que me desenvolvía, lo que me llevó a sentir mucha soledad, impotencia y la

imposibilidad de desarrollar un camino artístico personal. Me ha tomado años darme cuenta y validar que he construido un camino donde el oficio docente no me alejó de mi identidad como artista, sino que la amplió y la transformó en la de artista-educadora. El pensamiento filosófico e idealizado que tenía al inicio se ha transformado en una convicción firme sobre la importancia y el valor de la educación artística desde la infancia y en contextos educativos formales.

Esta comprensión se ha consolidado, especialmente después de conversar con otras colegas artistas que también eligieron el camino de la docencia. Sus testimonios han transformado ese sentimiento de aislamiento en uno de colectividad, empatía, fortalecimiento, crítica y sororidad. Han constituido un espacio para comprender esa soledad y las dificultades inherentes a esta labor. Por otro lado, también han subrayado la importancia de valorar nuestro trabajo. Es esencial reconocer que nuestra labor no se limita a ofrecer un tiempo de dispersión o a impartir una materia secundaria en el currículo. Lo que hacemos es mucho más profundo: creamos un espacio único y valioso dentro del horario escolar, un tiempo que busca ser agradable y significativo, donde los estudiantes puedan disfrutar, explorar su creatividad y acceder a una forma de conocimiento que es igualmente valiosa que el resto de las asignaturas, e incluso más, por el enfoque único que ofrece. Esta metodología permite una manera de aprender y comprender el mundo que trasciende las fronteras de una sola área, promoviendo un enfoque transdisciplinar, integrador y transformador.

Con este antecedente, el concepto central en esta investigación es la identidad de artista-educadora, la cual me permite explorar cómo las artistas que entrevisto construyen y perciben su identidad en la intersección entre el arte y la enseñanza. A través de este análisis, indago en cómo esta identidad se ve afectada o transformada por las expectativas institucionales y sociales propias del ámbito educativo. Mi experiencia de once años como docente de arte también ha sido clave en esta reflexión, ya que he observado de primera mano las tensiones que pueden surgir entre la práctica

artística y las demandas educativas, las cuales influyen directamente en la manera en que las artistas educadoras desempeñan su rol y cómo interpretan su labor. En este contexto, mi trabajo recurre a un enfoque de género ya que el análisis desde esta perspectiva es crucial para entender las dinámicas de poder y las normas sociales que enfrentan las mujeres artistas-docentes. En esta investigación, busco explorar cómo el género influye en la valoración de la educación artística y en las experiencias laborales de las artistas.

Pregunta de investigación:

¿Cómo las artistas educadoras valoran su labor y los desafíos que enfrentan en las instituciones educativas en las que trabajan? Experiencias de 11 artistas en instituciones educativas privadas.

Objetivo general:

Indagar en los procesos de construcción de la identidad como "artista-educadora" mediante la exploración de las intersecciones de género, labor artística y demandas educativas en las experiencias de 11 artistas educadoras residentes en Quito.

Objetivos específicos:

1. Analizar los contextos y problemáticas en las que se desenvuelve la “artista-educadora” en Ecuador.
2. Explorar las dificultades que enfrentan las artistas-educadoras, revelando a través de sus testimonios, el contexto de las instituciones en las que trabajan, los imaginarios sobre el arte y la educación, sus ideales, estereotipos, y otros factores que condicionan su práctica.
3. Analizar los aportes de las artistas educadoras en sus entornos laborales, explorando de qué manera sus saberes expertos en arte, discursos sobre sí mismas y su identidad aportan en la construcción y la potencia de una identidad como “artista-educadora” en el contexto educativo.

Resumen de los temas tratados en cada capítulo

Esta tesis está organizada en tres capítulos que abordan tanto el marco teórico como las experiencias prácticas de las artistas-educadoras en Quito. El primer capítulo ofrece un enfoque teórico sobre la figura de la "artista-educadora", poniendo énfasis en los debates sobre identidad y género en el contexto educativo quiteño. Se examina cómo estas dimensiones influyen en la construcción de la identidad profesional de las mujeres que combinan la práctica artística con la docencia, analizando también las barreras estructurales y culturales que enfrentan dentro del sistema educativo local. Además, se contextualiza la situación de la educación artística en Quito, destacando los desafíos específicos de la docencia en arte y su feminización.

El segundo capítulo, explora las dificultades cotidianas y los estereotipos asociados a la docencia artística, poniendo en evidencia cómo los imaginarios culturales y las expectativas sociales influyen en la práctica educativa de las artistas-educadoras. También se abordan las tensiones internas que surgen al conjugar la producción artística personal con las exigencias del sistema educativo.

El tercer capítulo, se centra en las experiencias concretas de las artistas-educadoras de Quito, analizando cómo su profundo conocimiento técnico y artístico transforma los espacios educativos y cómo enfrentan los retos asociados a la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento y las limitaciones para mantener una práctica artística activa. A lo largo del capítulo, se reflexiona sobre las estrategias que han desarrollado para lidiar con estas tensiones y sobre el impacto que su rol tiene en la vida de sus estudiantes y en su propio desarrollo profesional; lo que da cuenta de una potencia en la identidad "artista-educadora".

Metodología

Esta investigación cualitativa busca interpretar y comprender fenómenos relacionados con el equilibrio entre la práctica artística y la docencia, explorando las experiencias de un grupo de 11 mujeres artistas-educadoras en Quito, todas con experiencia en la enseñanza del arte o artes visuales en diversas instituciones educativas, principalmente de clase media y media alta, dentro de la ciudad. Las entrevistas, realizadas entre noviembre de 2023 y agosto de 2024, comenzaron con un plan que incluía entrevistas presenciales y la creación de un laboratorio entre las entrevistadas. Este laboratorio tenía como objetivo compartir estrategias tanto para equilibrar la práctica artística con la docencia como para facilitar el trabajo docente. Sin embargo, debido a limitaciones logísticas y al hecho de que muchas de las entrevistadas estaban de vacaciones, las entrevistas se transformaron en un formato virtual y la idea del laboratorio tuvo que ser replanteada.

A medida que avanzaba la investigación, también me di cuenta de que no todas las entrevistadas están actualmente involucradas en la docencia en instituciones, lo que llevó a un cambio de enfoque. En lugar de centrarnos en estrategias para facilitar el trabajo docente, la investigación se enfocó en la exploración de la identidad como artistas-educadoras y los aportes que esta doble identidad ofrece a la enseñanza. Abordar el trabajo en el aula habría requerido un enfoque diferente.

El proceso incluyó la codificación y análisis temático, lo que permitió identificar patrones en torno a varios ejes de discusión. Las experiencias compartidas fueron tan amplias que fue necesario resumir ciertos aspectos para mantener el enfoque. La información disponible podría haber sido infinita, y no tuvimos tiempo para profundizar en todos los proyectos propuestos en nuestras clases, ni para compartir a detalle esas iniciativas.

A lo largo de mi vida, he explorado áreas como la fotografía, la danza y la música. Estas prácticas artísticas, aunque no aplicadas directamente en mi enseñanza, han influido profundamente en mi enfoque pedagógico. A los 37 años, como artista visual, he trabajado durante 11 años en colegios privados de la ciudad. Nicole D., de 29 años, ha trabajado en diversas instituciones de Quito durante cinco años, adaptándose a distintos contextos educativos. Martina S., de 35 años, ha trabajado tanto en proyectos de educación no formal como en colegios de bajos recursos, además de haber impartido clases en una institución con estudiantes de diversas necesidades. Jacqueline P., de 38 años, con una trayectoria de más de 12 años como asistente de arte y docente en extracurriculares, ha sido testigo de la evolución de muchas generaciones. Ana O., de 33 años, dejó una huella significativa en sus estudiantes en un corto período, dedicándose posteriormente a la producción artística y otras disciplinas.

Lola S., de 65 años, tras casi dos décadas como profesora de arte, sigue activa como grabadora, manteniendo su práctica artística. Ibeth L., de 37 años, con una maestría en educación, ha impartido clases en colegios de distintos estratos sociales y ha trabajado en museos en áreas de mediación y educación. Pamela P., de 38 años, también con amplia formación académica, dejó una marca imborrable en sus alumnas tras ocho años de trabajo en una institución educativa.

Renata G., de 41 años, con casi 20 años de experiencia, logró implementar el teatro como una materia obligatoria en su institución. Anahí G., de 32 años, ha sido docente por 9 años y ahora coordina el área de arte. Finalmente, María P., de 61 años, tras consolidarse como artista en Quito, ha trabajado más de 15 años en colegios y continúa ofreciendo talleres a niños en su propio taller, mientras mantiene su práctica artística.

La mayoría de las entrevistadas son graduadas de la Universidad Católica o de la Universidad Central de Ecuador. Las profesoras de mayor edad, que estudiaron antes de que existiera la oferta académica actual, se formaron en otras instituciones o áreas del arte.

En general, las instituciones en las que estas mujeres han trabajado son de clase media y media-alta, con una oferta académica enriquecida con programas como el Bachillerato Internacional (BI) y actividades extracurriculares. Aunque estas instituciones responden a las directrices del Ministerio de Educación, disfrutaban de una considerable autonomía en la adaptación de sus currículos, lo que les permite incorporar enfoques pedagógicos innovadores y mantener un constante progreso a través de la actualización continua.

La selección de estas participantes responde a la diversidad de sus trayectorias, abarcando desde profesionales con más de una década de experiencia docente hasta quienes han tenido experiencias más breves o intermitentes dentro del ámbito educativo. Esta pluralidad de vivencias permite un análisis amplio y representativo de las dinámicas presentes en las instituciones mencionadas.

Las entrevistas se llevaron a cabo con un enfoque flexible y semiestructurado, lo que permitió que las conversaciones fluyeran de manera natural y revelaran aspectos intuitivos y espontáneos de la identidad y práctica docente de las participantes. Este enfoque también refleja la flexibilidad que, como menciona Guber (2004), caracteriza las técnicas cualitativas, donde la observación participante “significa, de hecho, una serie casi infinita de actividades con variado grado de complejidad” que no pueden ser definidas de antemano y que dependen de la interacción del investigador con el contexto y los sujetos (p. 109). Este enfoque flexible también enriqueció el componente autoetnográfico de la investigación; de esta forma, mi propio testimonio y experiencias se integran en el relato que estructura esta tesis. Como señala Guerrero Muñoz (2014), la autoetnografía “utiliza los materiales autobiográficos del investigador como datos primarios”

permitiendo explorar la interacción entre el yo personal y lo social a través de la observación y análisis cultural (p. 239). Este método aporta una valiosa reflexión sobre cómo mi experiencia como artista educadora se entrelaza con la investigación y las vivencias de las entrevistadas. En esta investigación se aplicó la metodología de la observación participante, que permitió tanto la recolección de información como un proceso reflexivo, en el que mi rol como artista educadora e investigadora fue fundamental. Tal como señala Guber (2004), la observación participante implica “una relación dialéctica entre el investigador y los sujetos, donde las acciones que emprenden los informantes tienen su correlato en las del investigador y viceversa” (p. 114). Esta técnica busca captar de manera directa las dinámicas sociales y conlleva una constante reflexión sobre cómo el propio investigador influye y es influido por el contexto que estudia.

A través de las entrevistas realizadas con las artistas educadoras, pude documentar las dinámicas y desafíos cotidianos que ellas enfrentan en su labor, muchos de los cuales son familiares para mí por mi propio rol en el entorno educativo y artístico. En este proceso, mantuve una distancia crítica que asegurara un tratamiento objetivo y reflexivo de la información. Esta dualidad de roles como investigadora y artista docente fue clave en el desarrollo metodológico y en la perspectiva crítica de este trabajo. Mi relación con las participantes varía, desde amigas cercanas hasta conocidas dentro del ámbito educativo y artístico local. Este rango de relaciones permitió una diversidad de perspectivas, enriqueciendo el análisis y reflejando las complejidades de los entornos en los que, en su momento, tanto las entrevistadas como yo nos desenvolvíamos. Aunque muchas de nosotras ya no vivimos estas experiencias de manera cotidiana, las reflexiones compartidas aportaron una visión profunda y plural sobre los retos y dinámicas del trabajo como artistas educadoras.

CAPÍTULO 1. Ser “artista-educadora” en Ecuador: contexto y problemáticas

Este capítulo propone explorar la figura de la “artista-educadora” como una dimensión clave de la relación entre el arte y la educación. Para lograrlo, primero, se realizará un alcance al contexto educativo de Ecuador. Luego, a partir de una revisión de los debates teóricos y conceptuales se examinarán dos temas fundamentales: la identidad y el género. Estos ejes permitirán analizar cómo las artistas-educadoras construyen su identidad profesional dentro del contexto educativo ecuatoriano, y cómo las dinámicas de género influyen en dicha construcción. Esta revisión teórica sentará las bases para, en capítulos posteriores, profundizar en las experiencias concretas de artistas-educadoras en Quito, donde estas cuestiones se manifiestan en la práctica.

1.1. Contexto educativo en Ecuador

En su texto “Arte, educación y transformación social”, María Fernanda Cartagena (2015) analiza sobre cómo en Ecuador, desde el 2007, la política influye en la cultura con un incremento de la demanda de profesionales en el ámbito cultural, la necesidad de titulaciones avanzadas para la docencia universitaria y la expansión de eventos y espacios culturales, junto con la recuperación de manifestaciones culturales tradicionales y el auge de las industrias culturales (p. 45). Sin embargo, a pesar de estos avances, la docencia artística sigue enfrentando múltiples desafíos, especialmente en lo que respecta a las condiciones laborales y al acceso a oportunidades bien remuneradas.

Estos desafíos se evidencian en la Segunda Encuesta de Condiciones Laborales en trabajadores de las Artes y la Cultura en Ecuador, realizada en 2022 por el Observatorio de Políticas y Economía de la Cultura de la Universidad de las Artes, la cual revela que la docencia e investigación en conjunto se posicionan como la tercera actividad cultural primaria dentro del sector artístico en el

país. Es relevante mencionar que la encuesta abarca a participantes de todo el Ecuador, aunque mayoritariamente de tres ciudades principales (Quito, Guayaquil y Cuenca), con un total de 1,171 personas. También cabe destacar que la encuesta abarcó a distintos actores culturales, no únicamente a artistas visuales. Un dato significativo es que al menos la mitad de las personas encuestadas se identifica como de clase media y el 85% se considera mestizo. En cuanto a la formación, el 24% de los participantes aprendió a desarrollar sus actividades culturales de manera autodidacta, mientras que un 37% lo hizo a través de estudios superiores.

Otro aspecto que llama la atención es que el 62.34% de las personas encuestadas afirma dedicar menos de 40 horas semanales a su actividad cultural principal, lo cual sugiere que una mayoría no puede dedicarse de manera completa a su trabajo artístico, probablemente por la necesidad de buscar otros empleos fuera del ámbito cultural o por tener que asumir tareas domésticas, como se supone en el documento (Observatorio de Políticas y Economía de la Cultura, 2022, p. 13). Esta última suposición permite generar otras inferencias con relación al género, pues en el contexto nacional, son mujeres quienes se dedican al trabajo de cuidado; lo que implicaría que los roles de género sesgan la decisión y la posibilidad alrededor de dedicarse por completo al arte.

En términos de situación laboral, un 38% de los encuestados indicó que trabaja de manera intermitente, un 28%, bajo remuneración; mientras que un 19% trabaja sin remuneración con la expectativa de recibirla en el futuro. Un 13% señaló estar cesante y en búsqueda activa de empleo. Además, el 61% de los encuestados se identificó como trabajador por cuenta propia o independiente, el 15% como empleado en una institución pública y otro 15% como empleado del sector privado.

Estos datos me llevan a plantear algunas preguntas con relación a la figura de “artista-educador”: ¿por qué muchos artistas no consideran la docencia como una opción profesional principal?, ¿será

debido a la falta de estudios formales o a las limitadas oportunidades en espacios bien remunerados? También cabe preguntarse si la docencia, especialmente en instituciones privadas, resulta una opción excluyente, donde se requiere una alta formación académica y experiencia pedagógica, además del dominio de inglés avanzado, lo que limita el acceso a muchos artistas. Estas estadísticas reflejan cómo el estrato social puede influir en las decisiones laborales de los artistas, ya que muchos trabajadores de la cultura, sin título académico, se ven imposibilitados de acceder a ciertos espacios laborales.

En este contexto, es crucial reflexionar sobre las barreras que enfrentan los artistas para acceder a la docencia formal. No solo se trata de la falta de oportunidades en espacios bien remunerados, sino también de los requisitos formales que perpetúan la exclusión, especialmente en los colegios privados de mayores recursos. En consecuencia, son pocos los artistas que pueden acceder a estos puestos de trabajo. En el caso de colegios privados menos costosos o del sector público, las exigencias se rigen por las normativas del Ministerio de Educación, lo que añade complejidad, ya que los docentes suelen estar sujetos a exámenes y evaluaciones constantes, dificultando aún más el acceso de aquellos que no cuentan con formación docente oficial o experiencia certificada. En consecuencia, dentro de estos espacios educativos, son comúnmente pedagogos sin capacitación artística quienes suelen impartir la clase de Educación Cultural y Artística (ECA), lo que puede limitar el enfoque práctico y creativo que esta asignatura requiere. En el sector público, las condiciones suelen ser más precarias, tanto en términos salariales como debido a la cantidad de alumnos y la falta de libertad académica en comparación con el sector privado.

Sin embargo, fuera del ámbito de la educación formal, la figura del artista-educador adquiere relevancia en espacios informales o independientes, donde muchos artistas se dedican a la enseñanza. Estos contextos, aunque más flexibles y abiertos a la experimentación, tienden a ser

más precarios e intermitentes, ofreciendo menos garantías laborales que las instituciones educativas formales. A pesar de estas dificultades, los espacios no formales permiten a los artistas-educadores ejercer su práctica desde un enfoque más libre y autónomo, impulsando proyectos artísticos y educativos de gran valor cultural y social. No obstante, estas alternativas suelen carecer de la estabilidad económica y profesional que brinda la docencia formal, lo que subraya una realidad compleja y diversa dentro del ámbito educativo artístico. Para complementar lo mencionado anteriormente, los artistas-educadores construyen su identidad a partir de los roles que asumen en contextos educativos, tanto formales como informales.

1.2. Identidad artista-educadora

El término “*artist-teacher*” surgió en el Reino Unido, especialmente con la figura de George Wallis, quien sentó las bases para combinar la práctica artística con la enseñanza en el siglo XIX, y fue pionero en desarrollar esta identidad dual. Con lo cual el término tiene una base histórica y no es un concepto nuevo (García-Huidobro, 2018, pp. 41-44). La identidad dual de artista y educador ha sido ampliamente discutida y aceptada en otros contextos. Sin embargo, aunque existe una amplia variedad de análisis y reflexiones sobre el perfil de artistas que ejercen la docencia en diferentes países, no se ha realizado un estudio que aborde el contexto específico de Ecuador, donde la discusión sobre la integración de ambas identidades es relativamente reciente. Aquí, los artistas-educadores han enfrentado un contexto distinto, en el que determinantes como la falta de apoyo y conocimiento institucional, los enfoques restrictivos que imponen censuras y limitaciones, la precariedad laboral e inseguridad general que enfrentan el arte y la cultura; configuran otras realidades. Estos factores influyen profundamente tanto en las dinámicas de enseñanza como en la posibilidad de desarrollar una práctica artística paralela, y determinan formas diferenciales de experimentar un proceso identificatorio alrededor de ellas.

El enfoque de esta investigación se centra en las experiencias de artistas que hemos impartido clases de arte en colegios privados de clase media y media alta en Quito, donde tanto las demandas académicas, sociales y económicas, como la autonomía y las decisiones pedagógicas de estas artistas-educadoras moldean las oportunidades, limitaciones y experiencias en estos puestos. Este análisis presenta un perfil específico de la artista-educadora, destacando las posibilidades y desafíos que enfrentan en su práctica docente artística.

Hernández (s.f.) menciona que el concepto de identidad de una persona no es único ni fijo, sino que está formado por múltiples polos y que además está en constante transformación (pp. 199-200). Para esta investigación, podemos definir algunos polos que permiten considerar a las investigadas como un grupo de estudio: mujeres, adultas, de clase media, ecuatorianas, artistas y docentes. Aunque individualmente puedan existir otros aspectos de su identidad, estos son los más relevantes para este análisis. A partir de esta reflexión, la presente investigación plantea la hipótesis de que ser artista y educadora no son roles necesariamente contradictorios, sino que pueden complementarse. Como menciona García-Huidrobo (2018) ya existía un debate en la década de 1950 sobre si la identidad del artista-docente debía entenderse como una profesión o como una filosofía de enseñanza. En este sentido, en algunos contextos se ha hecho acompañamiento a artistas y docentes "en su afán de favorecer la negociación y el cruce entre sus identidades como artistas y docentes... más allá de concebirlas como dualidades, ayudarlos a asumir que sus experiencias artísticas pueden cobrar un sentido primordial en su quehacer docente" (p. 42).

Sin embargo, estas herramientas o procesos no han sido familiares ni interiorizados para muchas de las artistas-educadoras entrevistadas en esta investigación, quienes, al igual que yo, han desarrollado su práctica e identidad de manera más autodidacta y orgánica. La mayoría no comenzó su carrera viendo la docencia como una vocación, sino que esta se fue consolidando a lo

largo del tiempo, a través de la experiencia práctica. A medida que adquirían experiencia en el aula, enfrentándose a grupos de alumnos de diferentes edades, necesidades y habilidades, fueron integrando de manera orgánica herramientas pedagógicas que no necesariamente habían aprendido en espacios de educación formal, pero que desarrollaron sobre la marcha. Este proceso las llevó a equilibrar sus facetas de artistas y educadoras, transformando su identidad profesional a través de la vivencia de dirigir clases, gestionar el aula y guiar a sus estudiantes en el proceso artístico.

Este fenómeno se repite en muchas de las historias documentadas en esta investigación, donde las artistas descubren en la docencia un espacio para compartir su conocimiento, pero también para reconfigurar su propia práctica artística. El aula, entonces, se convierte en un laboratorio donde la enseñanza y el arte se retroalimentan. Sin embargo, para muchas de las artistas-educadoras, el hecho de no haber recibido una formación pedagógica formal representó un reto considerable. El manejo de grupos, la planificación, la motivación de los estudiantes y la gestión de materiales son competencias que, aunque no forman parte de su educación artística inicial, han tenido que desarrollar con el tiempo, generalmente a través de experiencias difíciles y aprendizaje sobre la marcha. Este aprendizaje, a menudo lleno de tropiezos, ha sido un proceso largo y desafiante, reforzado por capacitaciones, entrenamientos y la práctica constante en el aula.

En este espacio, la artista-educadora va más allá de lo artístico, desarrollando la motivación, la gestión de recursos y la creación de reglas claras y consensuadas con los estudiantes. Esta multiplicidad de responsabilidades puede generar tensiones, pues el rol de educadora demanda competencias técnicas y organizativas que, en algunos casos, pueden eclipsar el espacio para la creatividad personal y el desarrollo artístico. Por este motivo, muchas artistas-educadoras deciden asentarse en uno de los dos perfiles; o bien buscan espacios laborales que les ofrezcan mayor libertad creativa, o estabilidad económica, dependiendo de sus intereses y necesidades.

Hernández también menciona que los polos de identidad no tienen el mismo peso o jerarquía, lo cual es aplicable en el caso de las artistas-educadoras. En la mayoría de los casos analizados, en lo que corresponde a la categoría de labor/vocación, el “polo” de artista tiene mayor relevancia que el de educadora. Esto funciona como un punto nodal que determina al resto de aspectos identitarios, lo que sugiere que, aunque el rol de educadora es importante, el arte continúa siendo el eje central que influye sustancialmente en las otras facetas de su identidad.

En un estudio realizado por Claudia Bracchi y Agustina Quiroga (2019) sobre los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, titulado “¿Docentes artistas o artistas docentes?”, se revela que, a pesar de recibir formación en arte y pedagogía artística, muchos ven la docencia como una salida laboral más por necesidad que por vocación, buscando un título que les brinde más oportunidades. Aunque priorizan su faceta como artistas, se enfrentan a la tensión de decidir si son más artistas o docentes, ya que la enseñanza es parte fundamental de la carrera y de las expectativas laborales.

En relación con estas tensiones, Gonzalo Jaramillo (2018), en su investigación “Educación Artística en la institución universitaria”, analiza sobre lo paradójico de que el arte, con su inherente libertad y creatividad, se enseñe en un espacio que responde a reglas y estructuras de poder. Jaramillo afirma que estas instituciones no solo ejercen un control social, sino que también reflejan y perpetúan los intereses de los grupos dominantes, moldeando la educación artística de acuerdo con los enfoques impuestos por estos sectores (pp. 14-15). Si bien en esta investigación me oriento a las instituciones educativas de segundo nivel, se puede observar una semejanza entre estas y las instituciones universitarias, ya que ambas operan bajo dinámicas de poder similares. Seguramente, esto refleja la sociedad con sus estereotipos, creencias y limitaciones sociales; priorizando normas,

estándares de rendimiento, la evaluación cuantificable, la historia del arte, lo que se considera arte y la poca valoración de la cultura. Esta tensión me lleva a cuestionar la esencia de la labor docente.

Carmen Mörsch (2014), quien investiga sobre educación en museos y mediación educativa, afirma algo que puede relacionarse también con la educación académica. Adquirir una postura crítica y plantear preguntas que cuestionan las disposiciones, formas y poderes educativos implica “cortar la rama en que uno se apoya: poner en tela de juicio las bases de la propia posición... eso significa contradecirse uno mismo” (p. 14). Esta perspectiva resuena con mi experiencia, también sobre lo que Mörsch dice acerca de que practicar una educación en museos y mediación educativa con una postura crítica implica contradecir los relatos y formas dominantes de legitimación educativa, y revelar las relaciones de poder subyacentes, especialmente en un contexto de agenda neoliberal (pp. 14-15).

En ese sentido, es interesante el planteamiento de Hernández sobre que las identidades se configuran también entre contradicciones. En nuestro caso, desempeñarnos en espacios de privilegio, como colegios privados, mientras trabajamos desde un discurso artístico que sensibiliza sobre temas como las desigualdades sociales, la conciencia ambiental, el cambio climático o la diversidad cultural, parece una contradicción y, a la vez, una transgresión. Sin embargo, esta transgresión no siempre es explícita ni tratada en las aulas. Muchos de estos temas, como la política, la religión, las tradiciones, la alimentación, la sexualidad y la identidad de género, atraviesan la vida de las familias, pero suelen ser competencia de otros docentes o especialistas, como psicólogos, mientras que las artistas-educadoras se limitan a enseñar la materia de arte.

En esa línea, algunas de nosotras hemos experimentado situaciones delicadas debido a nuestras obras o posturas personales fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, una de las entrevistadas enfrentó

problemas cuando los estudiantes descubrieron su blog personal artístico, lo que provocó una reacción negativa en la institución. En otros dos casos, las entrevistadas fueron despedidas después de que sus trabajos artísticos feministas comenzaron a ser observados más de cerca por la institución y los padres. A medida que los estudiantes se volvieron más críticos en sus producciones artísticas, surgieron tensiones con las directrices institucionales. Una de ellas menciona que el problema surgió porque la institución se dió cuenta de que a través del arte, aprendían a pensar críticamente. En mi caso, al principio de mi experiencia como profesora, el colegio se mostró receptivo a mi apariencia. Sin embargo, después de que surgieron ciertas quejas de algunos padres, comenzaron a llamarme la atención. Me sugirieron que evitara ciertos elementos de mi expresión personal, lo que me llevó a lo largo de los años a ocultar mis tatuajes, evitar teñirme el cabello de colores llamativos y quitarme los piercings. Estas experiencias ilustran la fragilidad de nuestro posicionamiento como artistas dentro del entorno escolar. Esto también se refleja en las restricciones implícitas que enfrentamos respecto a nuestra presencia en redes sociales, la participación en activismos como el feminismo o incluso decisiones estéticas personales. Aunque estos elementos forman parte de nuestra identidad artística, no siempre son bien recibidos en la institución. Además, lo que afecta a los artistas en este contexto también refleja una problemática más amplia, donde otros docentes igualmente enfrentan estos juicios en relación con sus estilos de vida o apariencias, lo que pone en evidencia una tensión entre la identidad de los docentes y las expectativas institucionales.

El entorno escolar y las relaciones que se configuran entre sus actores reflejan la diversidad de familias y comunidades presentes en estas instituciones, lo que genera, en muchos casos, un conflicto interno sobre cómo posicionarse ante estas realidades. Esto influye profundamente en los procesos de identificación de artista-docente.

También es relevante considerar el contexto más amplio de la educación hegemónica que impera en muchas instituciones educativas. Como señala Cartagena (2022), la educación dominante, históricamente en manos de élites o grupos de poder, ha preservado el orden hegemónico y reproducido desigualdades, sirviendo como instrumento para perpetuar la matriz de poder colonial (pp.55-56). En el contexto de los colegios privados, esta dinámica se hace evidente, ya que las artistas-educadoras, al trabajar en instituciones de privilegio, también participamos en un sistema que muchas veces reproduce estas estructuras de poder.

Así, aunque a través de nuestra práctica artística y docente, de forma más sutil y menos confrontativa, podemos introducir pequeñas transgresiones, esto no significa que el arte sea completamente autónomo. De hecho, según Jaramillo (2018), nos encontramos en uno de los momentos más críticos para el arte, ya que las corporaciones ejercen su control a través de poderes institucionales, abarcando también el mundo artístico. (p. 17). Para adicionar a la dinámica de nadar contracorriente en esta labor, considero lo que Cartagena (2022) expresa claramente: “Si en general el trabajo del artista como creador en nuestro país ha estado desvalorizado, más aún lo ha estado su práctica como educador en o a través del arte” (p. 59).

No solo los directivos, sino también colegas, padres y estudiantes tienen expectativas sobre el rol de los docentes de arte y la materia que imparten. Uno de los principales inconvenientes a los que se enfrentan las artistas-docentes dentro de este campo laboral viene de una cuestión sistemática, de creencias sociales y familiares, y tiene relación con la valoración que se da al arte y la concepción de lo que éste es. Jaramillo (2018) afirma que el conocimiento científico se ha convertido en el modelo por excelencia de desarrollo de pensamiento, dejando de lado otras maneras de ver y entender el mundo, por lo que existe una “prevalencia del saber científico sobre otras formas de conocimiento” (p. 17). Muchas veces se percibe el arte como un simple pasatiempo

o una actividad relegada frente a áreas consideradas más serias y útiles. En este sentido, Vintimilla (2019) destaca la importancia del papel que juegan los padres de familia en la valoración del arte. Su involucramiento además de fomentar el interés de los niños hacia esta disciplina, puede influir significativamente en la manera en que se vinculan con el arte desde temprana edad, ayudando a contrarrestar la percepción de que es una actividad menos valiosa (p. 6).

Todo lo mencionado hasta aquí impacta de manera significativa en la identidad del artista-educador. Las artistas-educadoras se ven obligadas a ajustar su trabajo a las demandas del sistema educativo, lo que limita su capacidad de crear libremente y ejercer su rol como artistas. Con el tiempo, esta acumulación de compromisos puede desdibujar su sentido de identidad artística, quienes muchas veces se ven más absorbidas por su rol docente que por su faceta creativa. Sin embargo, es precisamente en este cruce donde radica su fortaleza, ya que logran integrar ambas dimensiones, desafiando la separación entre ser creadoras y educadoras.

1.3. Género y educación artística

El análisis de género en la educación artística revela importantes dinámicas de poder que afectan tanto a la práctica docente como a la percepción del arte dentro de las instituciones educativas. A través de esta experiencia de mujeres que se desempeñan como artistas-educadoras, es posible observar cómo las demandas institucionales y sociales en torno a su rol están atravesadas por los estereotipos de género. Este subcapítulo busca explorar cómo estas dinámicas de género influyen en la construcción de identidad de las artistas-educadoras, además de que impactan en la valoración de la educación artística en su conjunto.

En este contexto, la investigación se realizó con mujeres, utilizando el término "artista-educadora" para visibilizar las particularidades y desafíos específicos que enfrentan en su práctica docente. Para esto, es necesario cuestionar las estructuras que configuran las jerarquías sociales. Como

sugiere Bello Ramírez (2022), retomando las ideas de Bell Hooks, no puede haber práctica educativa emancipadora sin un compromiso feminista, el cual implica una política revolucionaria que busca derrumbar las estructuras sexistas, racistas y heteronormativas que perpetúan dichas jerarquías (p. 141). Algunas de las artistas-educadoras entrevistadas han integrado enfoques feministas en su vida personal y profesional. Estas posturas han generado tensiones dentro de las instituciones educativas, lo que revela cómo las dinámicas de poder y las expectativas de género atraviesan su práctica docente.

Como señala Joan Scott (2002), el género es una forma primaria de relaciones de poder que organiza las relaciones sociales en función de las diferencias percibidas entre los sexos (p. 32). En las distintas experiencias compartidas por algunas colegas que hemos trabajado como docentes en colegios privados de clase media y alta, es muy común coincidir con que las instituciones esperan de las docentes de arte que apoyen con sus dotes creativos y talentos artísticos a diversas actividades que se desarrollan a lo largo del año, por ejemplo, decorar pancartas, carteleras, realizar escenografías o contribuir gráficamente a trabajos realizados en otras materias.

Desde esta perspectiva institucional, Acaso (2020) señala que muchas de las profesionales que se dedican a la educación artística son percibidas como responsables de “dar servicio a los demás departamentos (...) mostrar los resultados de las asignaturas importantes o realizar las decoraciones de los periodos festivos” (p. 76). Aunque Acaso se refiere a un contexto español, sus argumentos coinciden con nuestras experiencias.

Scott (2002) menciona que uno de los cuatro elementos clave en su definición de género son los “símbolos culturalmente disponibles” (p. 33), los cuales, en el caso de la educación artística, se manifiestan en lo mencionado anteriormente: la comunidad educativa, incluidos directivos, docentes y coordinadores de área, asigna a las docentes de arte estas tareas decorativas, reforzando

estereotipos que las asocian con lo estético y lo superficial. Estas tareas evocan representaciones tradicionales de las mujeres como cuidadoras y encargadas de embellecer el entorno. Estos símbolos perpetúan la noción de que su labor es “doméstica” y “no intelectual”. Este fenómeno refleja lo que Hochschild, citada por Dalton (2001, p.123), describe como 'trabajo emocional', un tipo de labor donde se espera que las trabajadoras no solo realicen sus tareas, sino que también aporten su personalidad, amabilidad y encanto a las interacciones con los demás. En este contexto, Dalton (2001, p. 123) observa cómo la educación artística ha sido infantilizada y desvalorizada, reduciéndola a actividades decorativas o técnicas que refuerzan estereotipos de género. Si bien es cierto que estas exigencias pueden resultar injustas y excesivas para algunas docentes, especialmente cuando se les asigna la responsabilidad exclusiva de proyectos colectivos como la creación de un mural o una escenografía fuera de horario sin ayuda y sin considerar sus otras responsabilidades, también es importante reconocer que algunas artistas-educadoras logran empoderarse a partir de estas actividades. Aquellas que cuentan con el apoyo adecuado y con recursos para realizar estos trabajos suelen aprovechar la oportunidad para aportar con su conocimiento artístico y creativo. De esta manera, transforman estas tareas en una extensión de su práctica docente y artística, fortaleciendo la presencia del arte en la institución y visibilizando su disciplina como un campo de conocimiento significativo.

Por otro lado, mientras que el arte en sí se percibe como un proceso intelectual y racional, la educación artística se asocia a menudo con aspectos emocionales, lo que refuerza la idea de que es menos relevante. Esto coincide con lo que Dalton (2021) describe como “trabajo feminizado”, el cual requiere que tanto hombres como mujeres abandonen comportamientos tradicionalmente masculinos -como la crítica, el control o la productividad- para adoptar atributos femeninos como la flexibilidad, la cooperación y el trabajo en equipo (p. 113).

Además, otro de los cuatro elementos que menciona Scott (2002) en su definición de género son los “conceptos normativos” (p. 33), que en este caso refuerzan una visión limitada y superficial de la educación artística. Estas doctrinas culturales y educativas aún asocian lo emocional con lo femenino, y por ende, con la debilidad. Dalton (2021) sostiene que, de manera similar al feminismo, donde se intenta teorizar lo femenino y llevar lo emocional al discurso racional, la educación artística enfrenta la paradoja de tener que enseñar una disciplina que frecuentemente desafía las normas morales, lógicas y convencionales, dentro de sistemas educativos que exigen jerarquías, evaluaciones formales y objetivos comunes. Aunque el arte cuestiona y desafía muchas de estas normas, la educación artística debe operar bajo criterios estandarizados y jerárquicos que permiten evaluar el progreso y compartir significados dentro del marco institucional (p.16).

Si bien lo emocional ha ganado mayor relevancia en la educación actual, en la sociedad sigue cargando con connotaciones estereotipadas que lo presentan como inferior a lo cognitivo. Esto perpetúa una jerarquización en la que la educación artística, por estar vinculada con la expresión emocional, se percibe como una disciplina de menor valor académico en comparación con otras áreas de conocimiento.

El tercer elemento que menciona Scott (2002) en su definición de género se refiere a las instituciones y organizaciones sociales, señalando que el género no se relaciona únicamente con la familia, sino también con el mercado de trabajo, la educación y la política. Según Scott, el género se construye a través del parentesco, pero no de forma exclusiva, sino también mediante la economía y la política” (p.34). Este enfoque sugiere que, aunque el género ha sido tradicionalmente vinculado a la familia, su influencia se extiende en muchas otras áreas lo cual se refleja en la educación en general.

Un claro ejemplo de cómo este fenómeno se perpetúa en la educación puede observarse en algunas instituciones, como uno de los colegios en los que trabajé, donde se referían a las maestras como "tías". Aunque este término pueda parecer afectuoso, Paulo Freire lo describe como una trampa ideológica que contribuye a infantilizar y desprofesionalizar el papel docente. En su obra *“Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar”* (“Profesora sí; tía no: cartas a quien pretende enseñar”, en su traducción al castellano), Freire (2010) argumenta que al llamar “tías” a las profesoras se refuerza la percepción de que su trabajo está vinculado a los cuidados y afectos familiares, en lugar de considerarlo una profesión seria y autónoma.

Como señala Freire: "La identificación de la maestra con la tía equivale casi a proclamar que las maestras, como buenas tías, no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas" (p. 28). Este análisis de Freire nos permite entender cómo los estereotipos de género dentro de las instituciones educativas contribuyen a infantilizar el rol docente, asociándolo con lo familiar y el cuidado. Esto se conecta directamente con la educación artística, la cual, como señala Acaso (2020), ha sido históricamente infantilizada. Las artes visuales suelen reducirse a su dimensión técnica y formal, limitando su valoración a comentarios superficiales como "me gusta" o "no me gusta", lo que refuerza la idea de que los niños solo pueden producir objetos apreciados por su belleza, sin reconocerles la capacidad de involucrarse en prácticas intelectuales más profundas (p. 74).

Al observar a quienes diseñan e implementan las prácticas educativas en este ámbito, es evidente que la mayoría de los profesionales en la educación artística son mujeres. Esto ha generado una feminización de la profesión, donde se perpetúan estereotipos que asocian lo femenino con habilidades blandas, como el cuidado y la empatía. Como afirma Acaso (2020), estos estereotipos no solo afectan los métodos pedagógicos, sino que también desvalorizan la educación artística,

percibiéndola como algo efímero, invisible y carente de relevancia. Esta visión contribuye a la limitación del arte a prácticas consideradas "bajas". Así, cuando las artes visuales se integran en el ámbito educativo, pierden su estatus como conocimiento elevado y quedan marcadas por los roles de género, lo que disminuye su valor como disciplina intelectual (pp. 74-76).

Este planteamiento evidencia cómo la percepción del arte en la educación puede limitar su reconocimiento como un proceso mental y de razonamiento valioso. La feminización de la educación artística refuerza estereotipos que asocian esta área con lo familiar y lo afectivo, esferas tradicionalmente asignadas a lo femenino. Al quedar relacionada con lo familiar, la educación artística es relegada a un segundo plano dentro de la jerarquía académica, limitando su capacidad de ser reconocida como un campo de conocimiento profundo y esencial para el desarrollo crítico y cognitivo de los estudiantes. Esta jerarquización perpetúa la marginalización del arte en los sistemas educativos y subestima su potencial transformador.

La "artista-educadora" es una identidad profesional híbrida que surge en la intersección entre la práctica artística y la pedagogía. Que quien practica el arte también pueda enseñarlo, tiene un valor intrínseco, ya que no solo transmite conocimientos técnicos, sino que incorpora su propia práctica artística en el proceso pedagógico, lo que enriquece a sus estudiantes. Su labor se caracteriza por una constante negociación entre los espacios creativos y educativos, donde el proceso artístico y el aprendizaje se retroalimentan, permitiendo un enfoque reflexivo tanto en la enseñanza como en la creación.

Además, la artista-educadora enfrenta tensiones propias de cada rama: el arte y la educación, que incluyen la falta de libertad de expresión y la reproducción de estructuras de poder en las instituciones educativas, lo que puede entrar en contradicción con su vida personal y artística. Esta

labor conlleva un compromiso social y político, ya que la artista-educadora trabaja por el desarrollo creativo de sus estudiantes y por generar espacios críticos y transformadores. En el contexto cercano, es común que muchas de ellas formaron su perfil docente de manera autodidacta, descubriendo su vocación con el paso de los años, lo que complejiza su experiencia profesional.

A lo largo de su trayectoria, la artista-educadora desarrolla aptitudes más allá de lo artístico, pues debe equilibrar su papel creativo con el trabajo pedagógico y administrativo de la enseñanza. El arte es el eje central de su identidad; sin embargo, esta labor pedagógica está marcada por la paradoja de que el arte es valorado como una actividad secundaria dentro de las instituciones educativas, lo que implica una problemática adicional a su práctica profesional.

CAPÍTULO 2. Conjugando arte y educación: dificultades, imaginarios y estereotipos

Este capítulo se propone explorar y comprender las dificultades que enfrentamos las artistas educadoras en nuestra práctica diaria dentro de instituciones educativas privadas. A través de nuestros testimonios, se revela el complejo entramado de factores que condicionan nuestra labor, desde las demandas laborales y la estructura del sistema educativo, hasta los imaginarios culturales sobre el arte y la educación artística, así como las emociones que emergen en este proceso. Las instituciones educativas en las que ejercemos o hemos ejercido nuestra profesión son más que espacios de enseñanza, también son contextos en los que convergen diversas dinámicas de poder, presiones sociales y retos individuales.

2.1. Contexto de las instituciones educativas privadas

Las instituciones donde trabajamos o hemos trabajado, a menudo vistas como espacios privilegiados, presentan una serie de problemáticas que impactan directamente en nuestra calidad de enseñanza y en nuestro bienestar. Si bien estas instituciones ofrecen condiciones laborales favorables, como beneficios económicos, seguro social y -en ocasiones- privado, vacaciones, y una remuneración que permite una vida digna con posibilidad de ahorro y sostenimiento familiar, también plantean retos importantes.

Trabajar en un entorno relacionado con lo que te gusta y con lo que estudiaste es, sin duda, un aspecto positivo que valoramos y atesoramos. Como mencionó una de las entrevistadas, que junto a su esposo estudió teatro y comenzó a trabajar como profesora en el extracurricular de teatro en un colegio: “la educación fue el poder hacer lo que nos gustaba, y ganar dinero con eso también, poder sobrevivir con eso” (Renata G., comunicación personal, 2024).

Sin embargo, la naturaleza de estas instituciones, con sus altos estándares educativos, se traduce en una constante presión para alcanzar y superar metas exigentes. La demanda por una enseñanza de excelencia implica la obligatoriedad de capacitaciones constantes y la revisión continua de los currículos. Además, se exige una alta calidad en la preparación y ejecución de las clases, junto con la expectativa de que las docentes participemos activamente en el desarrollo integral de los estudiantes a través de la planificación de actividades extracurriculares, la personalización del aprendizaje, y la constante actualización pedagógica.

Por otro lado, el Ministerio de Educación establece ciertas directrices para los docentes de ECA en el currículo vigente. Sin embargo, Vintimilla (2019) recalca que esta propuesta 'no tiene un enfoque claro y da apertura a que el área del arte en los centros educativos se maneje desde varios ámbitos, lo que crea confusión entre los docentes encargados de la materia' (p.13). El perfil del docente de ECA demanda un profesional especializado y conocedor de múltiples disciplinas, que incluyen danza, artes escénicas, manualidades, artes visuales, teatrales, y otras expresiones artísticas. Esta expectativa tan amplia resulta compleja de cumplir, lo que contribuye a la confusión mencionada por Vintimilla, ya que es difícil encontrar un docente que domine tantas áreas. Esta falta de claridad en el perfil profesional requerido, junto con las limitaciones estructurales del currículo, crea una situación de exceso de trabajo y precariedad para muchos docentes de arte en instituciones menos privilegiadas.

Sin embargo, en los colegios privados, la situación es distinta. Las docentes suelen especializarse únicamente en las artes visuales, ya que estas instituciones suelen tener una oferta más amplia que incluye áreas como música y teatro, lo que les permite contar con especialistas para cada disciplina. Esta estructura más específica permite a las docentes de artes visuales centrarse en su área de experticia. No obstante, la sistematización de información, a través de formularios, reportes,

documentos y comunicaciones constantes, debe ser meticulosamente elaborada. Esto incluye, entre otras cosas, uno de los retos más importantes, que es la evaluación de los estudiantes, el registro y seguimiento de calificaciones, una tarea que requiere precisión y regularidad, especialmente donde la evaluación continua es fundamental. En mi experiencia, he enfrentado situaciones en las que los estudiantes muestran desinterés, y algunos padres han percibido que es mi responsabilidad motivarlos en la clase. Aunque esto es una demanda común para todos los docentes, especialmente en el contexto actual, donde el conocimiento es accesible y la motivación para aprender se ha vuelto fundamental, se observa que algunos padres, en primer lugar, no muestran mayor interés por el arte. Cuando han expresado su preocupación, lo han hecho bajo la premisa de que, dado que se trata de arte, las calificaciones no deberían ser bajas, ya que consideran que el arte es subjetivo y difícil de evaluar. Este enfoque parece desestimar la importancia del proceso creativo y artístico, reduciendo la materia a un factor de promedio en lugar de valorar su verdadero aporte al desarrollo integral de los estudiantes. Además, la creación y aplicación de rúbricas de evaluación es una tarea constante, ya que debemos asegurarnos de que sus criterios sean claros y justos, tanto para los estudiantes como para los padres. La diversidad en la naturaleza de los trabajos artísticos requiere que estas rúbricas sean adaptables, cambiando según el tipo de proyecto, técnica o enfoque utilizado. Esta variabilidad añade una capa adicional de complejidad, ya que debemos diseñar y ajustar continuamente los parámetros de evaluación para reflejar con precisión la calidad y el esfuerzo invertido en cada tipo de trabajo. Las rúbricas y evaluación se suman a la redacción de informes, que no solo documentan el progreso de los estudiantes, sino que también son nuestras herramientas de respaldo para la comunicación con los padres y las autoridades escolares.

Aunque la discusión sobre si el arte debe ser evaluado puede tener argumentos válidos tanto a favor como en contra, el sistema educativo lo exige y las rúbricas se enfocan en el esfuerzo y el

trabajo realizado en clase, no en la ambigüedad del arte. La falta de interés por parte de algunos padres, que perciben el arte como una asignatura más lúdica o de simple expresión personal, se refleja también en cómo el sistema estructuralmente trata este campo de estudio.

Las reuniones, tanto con otros docentes como con directivos, son otra responsabilidad que demanda tiempo y preparación. Estas reuniones se enfocan en la coordinación de actividades, la resolución de problemas y la actualización pedagógica, donde se discuten nuevas metodologías y enfoques que deben ser incorporados en la práctica diaria. Las docentes de arte suelen tener a su cargo varios grupos de estudiantes de diferentes niveles etarios, lo que implica trabajar en coordinación con distintos dirigentes de grupo, tutores e incluso autoridades escolares. Debido a esta diversidad de grupos y la necesidad de adaptar su enseñanza a cada uno, las docentes de arte asumimos una mayor responsabilidad, lo que se traduce en una cantidad de reuniones considerablemente mayor en comparación con las de otras materias. Estas reuniones adicionales son necesarias para abordar las particularidades de cada grupo, incluyendo estudiantes con necesidades educativas específicas, quienes a menudo cuentan con el apoyo de psicólogos adicionales.

La gestión de recursos es otro aspecto crítico, especialmente en lo que respecta a la adquisición y administración de materiales para las clases de arte. Debemos asegurarnos de que los recursos sean adecuados y suficientes para las actividades planeadas, lo que implica una constante negociación y gestión con la administración escolar. Finalmente, la comunicación constante con padres y estudiantes es una parte fundamental de nuestro trabajo, que además de requerir disponibilidad para atender consultas y preocupaciones, también requiere la habilidad de manejar situaciones delicadas de manera profesional y empática. Esta comunicación es esencial para el desarrollo de

un ambiente de aprendizaje positivo, pero también añade una capa adicional de presión a la ya extensa lista de responsabilidades.

La demanda de trabajo es tal, que difícilmente se logra completar todas estas tareas dentro del horario laboral establecido. A menudo, nos hemos visto obligadas a comprometer nuestro tiempo libre, trabajando fuera de horas para poder alcanzar estos objetivos y cumplir con las responsabilidades impuestas por la institución. Este compromiso constante no solo afecta nuestra calidad de vida, sino que también limita el tiempo que podríamos dedicar a nuestra propia práctica artística, perpetuando una situación de desbordamiento que resulta insostenible a largo plazo. Este entorno laboral exige también una gran capacidad organizativa y de gestión.

El trabajo que las artistas educadoras debemos gestionar diariamente no es ajena a las dinámicas de género que afectan este campo. La feminización de la docencia en arte es un fenómeno evidente, influenciado en gran medida por la brecha salarial y las condiciones laborales en el sector educativo. Como afirma Pamela P. (comunicación personal, 2024), el tope salarial de algunos puestos directivos, como coordinaciones o direcciones, está lejos de atraer a hombres en posiciones de poder, lo que ha permitido que las mujeres ocupen estas funciones. Este fenómeno es visible en el arte como en la educación en general, donde la combinación de sueldos bajos y las condiciones laborales alejan a muchos hombres de estos roles. Estas responsabilidades también incluyen tareas clave como la planificación detallada y la organización de eventos, que recaen principalmente en las docentes.

En ese sentido, las artistas educadoras debemos desarrollar una planificación anual que sirva como guía para todo el año académico, la cual suele irse complementando a lo largo del año escolar y de sub-planificaciones más detalladas por parciales, trimestres e incluso por semanas, adaptándose a

los programas, necesidades e imprevistos del calendario de la institución. La planificación de contenidos y de eventos requiere una coordinación minuciosa y una gestión efectiva de recursos. Además, este proceso está intrínsecamente ligado a la investigación constante. La investigación es una herramienta clave para el desarrollo de la docencia en artes, ya que nos permite profundizar en los contenidos, descubrir nuevas técnicas y enfoques pedagógicos, y reflexionar críticamente sobre nuestra propia práctica artística y educativa.

A su vez, implica la implementación de conocimientos en museografía, montaje, curaduría y gestión de espacios. Nos encargamos de conceptualizar la muestra, diseñar la disposición de las obras y supervisar el montaje, prestando atención a detalles técnicos como garantizar que las obras estén adecuadamente iluminadas, evitar su colocación cerca de corrientes de aire o áreas de alto tráfico como puertas y baños, y asegurar que se exhiban a la altura correcta y en espacios protegidos, libres de elementos que puedan dañarlas. Estas consideraciones son fundamentales para preservar y presentar adecuadamente los trabajos, y reflejan la sensibilidad y profesionalismo que añadimos a nuestra labor, una dimensión que a menudo queda fuera de la valoración tradicional de la docencia.

Aunque existen currículos oficiales como el del Ministerio de Educación (ECA) y el Bachillerato Internacional (BI), la experiencia de varias docentes incluye la construcción de su propio plan de estudios. Ibeth L. (comunicación personal, 2024) comentó que, en su colegio, diseñó empíricamente su currículo antes de que se implementaran los programas oficiales. Nicole D. (comunicación personal, 2024) señaló que, en su plan de secundaria, incluyó temas esenciales como teoría del color, rueda cromática, anatomía humana y análisis de obras. Las instituciones privadas, al no estar siempre obligadas a seguir el ECA, gozan de mayor flexibilidad para adaptar o crear programas propios, lo que otorga a las educadoras más autonomía frente a las instituciones

que deben ceñirse a las normativas ministeriales. Algunas incluso adoptan currículos específicos de artes visuales, en contraste con la mayoría de las escuelas del país.

En este tipo de colegios en Ecuador, que ofrecen una educación bilingüe, la materia de arte es impartida mayoritariamente en inglés. Esto presenta una dificultad particular, ya que en arte los estudiantes expresan sus identidades, emociones y sueños, y los más pequeños recién están aprendiendo el inglés como segunda lengua. En este contexto, el diálogo en clase y los conceptos artísticos pueden resultar complejos de expresar en una lengua que no es la materna, lo que dificulta aún más la comunicación efectiva y el desarrollo pleno de sus capacidades creativas.

A pesar de que, como señala Cartagena, en Ecuador ha habido un esfuerzo político desde 2007 por revalorizar el arte y la cultura, este impulso no ha logrado transformar significativamente la percepción ni las políticas educativas actuales. La materia de arte tiene una asignación horaria reducida en comparación con otras asignaturas (MINEDUC, 2016, p. 3), lo que evidencia la limitada importancia que se le asigna a este conocimiento en la sociedad. Los docentes de “ECA”, “Visual Arts” o “Arts” enfrentan el reto de impartir sus clases con solo dos horas por grado, atendiendo entre 150 y 500 estudiantes. Esta limitación horaria impacta considerablemente la calidad de la enseñanza y la posibilidad de establecer conexiones significativas con cada alumno. Además, mientras menor es la carga horaria, mayor es el número de cursos, y, por tanto, de estudiantes que se asignan a una docente, lo que dificulta una atención individualizada. Esta situación no es exclusiva de las instituciones privadas; en las instituciones públicas, la cantidad de estudiantes por docente suele ser incluso mayor.

Personalmente, llegué a manejar alrededor de 400 alumnos en 18 grupos, impartiendo hasta 36 horas semanales de clase y solo 4 horas libres, lo que hacía que el tiempo para planificar fuera

insuficiente. Como lo expresó una de las entrevistadas, la estructura educativa actual está "un poco rota" cuando se espera que únicamente dos docentes de arte manejen todo un colegio, abarcando desde primaria hasta secundaria. Esto limita el ofrecimiento de una enseñanza personalizada y genuina, y convierte el rol del docente en una tarea más mecánica y menos inspiradora: "en realidad, es más como solo cumplir una labor" (Ana O., comunicación personal, 2024).

La sobrecarga de estudiantes impide que los docentes puedan brindar la atención individualizada que cada alumno necesita, diluyendo el nivel educativo que se podría ofrecer en un contexto con un número de estudiantes más manejable. Vintimilla (2019) señala que "una educación con un menor número de alumnos permite que se pueda trabajar de manera individual, el docente así puede identificar con mayor facilidad en qué destreza el niño se siente más cómodo y cuál de ellas despierta su interés" (p.10), subrayando la importancia de una distribución horaria adecuada para una atención individualizada.

Esta situación se ve agravada por el sistema educativo en muchas instituciones privadas, que opera bajo una lógica de servicio, más que de derechos. Los estudiantes y sus familias, al considerarse clientes, adquieren un poder que puede socavar la autoridad y la seguridad del docente. Esto crea un entorno en el que los docentes de arte, en particular, se sienten vulnerables, ya que su materia suele ser vista como menos esencial.

Una de las entrevistadas relató una experiencia donde los estudiantes de décimo curso, al recibirla como nueva profesora, la confrontaron diciendo: "Nosotros le botamos a la otra profe" (Lola S., comunicación personal, 2024). Este tipo de situaciones revela cómo la toma de decisiones sobre la permanencia del cuerpo docente se ha trasladado desde las autoridades de la institución, hacia los estudiantes y sus familias, sin mayor proceso de evaluación; lo que obliga a las docentes a

adaptarse a las demandas de aquellos, incluso, afectando la calidad de la educación. Como bien lo explicó otra entrevistada, "ahora el que tiene el poder y el control porque es el que paga es el niño y la familia, y el profesor tiene que hacer lo que le dicen" (Ana O., comunicación personal, 2024).

Esta falta de autonomía y control sobre su trabajo deja a los docentes en una situación vulnerable, tanto en términos de su autoridad dentro del aula como en lo emocional. La retribución emocional que los docentes de arte pueden experimentar es a menudo invisible en términos institucionales, pero invaluable en lo personal. En las instituciones privadas, los estudiantes, que suelen tener acceso a una gran cantidad de recursos y privilegios, a menudo no expresan gratitud de manera evidente. Como una de las entrevistadas comentó, "el guagua de ciudad, el guagua del colegio privado es un guagua mucho más ingrato (...) no es un esfuerzo, no les enseñan a ser gratos y tampoco la vida les enseña" (María P., comunicación personal, 2024). Este sentimiento de ingratitud es una prueba constante, ya que, a pesar de los esfuerzos y dedicación que los docentes ponen en su enseñanza, la falta de reconocimiento puede ser desmoralizadora.

Sin embargo, el verdadero valor de la labor docente se revela en los pequeños momentos de gratificación, como en el caso de agradecimiento de un estudiante que decide seguir una carrera en diseño gracias al apoyo recibido por su docente: "Es lindo porque es un guagua que todo el mundo pensaba que no iba a llegar a ningún lado. Y él... me dijo, gracias a usted, ya seguí diseño y estoy en la Universidad" (Ibeth L., comunicación personal, 2024). Estos gestos, aunque escasos, son los que sostienen y motivan a los docentes a continuar su labor, incluso en un sistema que muchas veces puede parecer ingrato y desalentador.

En resumen, trabajar como docente de arte en instituciones educativas privadas implica navegar entre beneficios tangibles, como mejores condiciones laborales, y desafíos significativos. La

educación, al ser vista cada vez más desde un enfoque de servicio empresarial, afecta la calidad de la enseñanza y la posición del docente dentro de las instituciones. La carga de trabajo, la falta de autonomía y la ingratitud de estudiantes y familias que valoran menos las áreas artísticas, crean un ambiente que puede volverse insostenible. A pesar de estos obstáculos, las docentes de arte encuentran pequeños momentos de gratificación cuando logran impactar positivamente en la vida de sus estudiantes. Sin embargo, la saturación laboral y la falta de reconocimiento pueden llevar a un desgaste tal que muchas docentes cuestionan su continuidad en la profesión.

2.2. Percepciones, estereotipos, imaginarios e ideales sobre el arte y la docencia de arte

Uno de los problemas más persistentes en la enseñanza del arte dentro de la comunidad educativa es la confusión entre arte y manualidad. Con frecuencia, se espera que las clases de arte se enfoquen en la producción de objetos decorativos o manualidades para fechas especiales, lo que subestima la naturaleza del arte como forma de expresión personal y exploración creativa. Una de las entrevistadas reflexionó sobre esta tendencia cuestionando la asociación común entre el arte y las manualidades, sugiriendo que actividades como hacer una tarjeta para el Día de la Madre podrían abordarse desde una perspectiva más artística (Jacqueline P., comunicación personal, 2024).

Esta percepción errónea también se refleja en cómo se estructuran algunas clases de arte, donde se espera que todos los estudiantes produzcan un resultado idéntico, como si estuvieran siguiendo un manual de instrucciones:

Esta es la clase donde vamos a aprender a hacer un barco de papel y cada quien sale con su barco de papel. En arte no. Esta es la clase donde tú vas a materializar tus ideas, tus emociones, lo que quieres expresar a través de estas directrices que vamos a seguir hoy. (Martina S., comunicación personal, 2024)

Esta cita enfatiza la diferencia crucial entre el arte como proceso creativo y la manualidad como una actividad repetitiva sin un verdadero enfoque en la expresión individual.

Por otro lado, otra docente reflexionó sobre su identidad, relacionando su ser de artesana con una labor más manual, pero destacando que, aunque ambas prácticas pueden coexistir, el arte tiene un propósito más profundo: "Yo me considero una artesana como una artista. Creo que puedo ser las dos" (Nicole D., comunicación personal, 2024). Esta perspectiva subraya la necesidad de que el arte sea reconocido como una disciplina con un valor intrínseco, más allá de su dimensión funcional o manual.

Como se indicó ya, en varias experiencias docentes, se ha observado que las educadoras de arte somos frecuentemente encargadas de realizar manualidades para fechas especiales, como la Navidad. Sin embargo, muchas docentes optamos por rechazar estas tareas mecánicas en favor de proyectos que verdaderamente reflejen el aprendizaje artístico, enfatizando la importancia de una enseñanza que fomente un verdadero sentido artístico en los estudiantes. Este enfoque también se ve influenciado por las percepciones que los padres transmiten a sus hijos y que esperan de esta asignatura. Como el arte es visto como una clase sencilla, se desvaloriza su verdadero propósito educativo. Como señaló una de las entrevistadas; en muchos casos, los estudiantes eligen la clase de arte porque es percibida como más sencilla que otras materias, lo que lleva a una falta de compromiso genuino: "Los chicos en realidad solo cogen arte porque era como una optativa, la escogen porque 'es más fácil que música'" (Ana O., comunicación personal, 2024).

Este tipo de actitudes puede llevar a situaciones en las que el verdadero valor del arte se pierde, y los estudiantes participan en las clases con el mínimo esfuerzo, esperando obtener buenas notas sin un verdadero interés en aprender. Una de las entrevistadas expresó su frustración al mencionar

que, en ocasiones, se siente obligada a calificar con una nota alta trabajos que no cumplen con un estándar adecuado de calidad o esfuerzo. Señaló que su intención no es permitir que los estudiantes hagan lo que deseen sin criterio, sino fomentar un aprendizaje significativo y enseñarles habilidades que serán útiles en sus vidas (Nicole D., comunicación personal, 2024).

No obstante, algunas docentes encuentran gratificante trabajar con aquellos estudiantes que realmente tienen una pasión por el arte, incluso si su motivación inicial no es la más genuina:

Que sea una optativa sí estuvo bueno, porque este año tuve a los que sí querían arte, obviamente hay niños que se metieron porque simplemente no creían en la música, ¿no? Y ellos sufrieron. Pero, ya digo sufrieron porque pensaron que no iban a hacer nada (Ibeth L., comunicación personal, 2024)

Esto demuestra que, a pesar de las percepciones erróneas, la enseñanza del arte puede despertar un interés más profundo en los estudiantes, lo que representa un reto y una oportunidad para las docentes.

Este tipo de situaciones también plantea un debate entre la accesibilidad y la especialización en la enseñanza del arte: ¿debería ser una materia optativa u obligatoria? Algunas docentes valoran que el arte sea una optativa, ya que les permite trabajar con estudiantes que realmente tienen interés o que desarrollen una apreciación más profunda por ella a lo largo del curso. "Lo que me gusta es cuando los chicos escogen como optativa... aunque algunos eligen porque piensan que arte es más fácil" (Nicole D., comunicación personal, 2024). Esta cita subraya la idea de que, aunque la opción de escoger arte puede ser positiva, también puede llevar a la selección de la misma por las razones equivocadas, como la percepción de que será menos demandante con el fin de asegurarse una calificación sin complicaciones. "Yo decía, bueno, pero entonces... ¿Por qué escogiste arte? ¿No?

Y claro, había muchos que decían, bueno, arte es como para asegurarme las notas" (Lola S., comunicación personal, 2024).

Algunas docentes sugieren que, si bien el arte debería ser obligatorio en los primeros años de educación, en niveles superiores debería convertirse en optativa para aquellos estudiantes que realmente deseen profundizar en ella. Una entrevistada comentó: "Yo creo que en primaria, arte debe ser obligatoria, igual que música, igual que matemáticas, ciencias naturales, lo que sea... en secundaria debe ser optativa porque no es para todos" (Nicole D., comunicación personal, 2024). Este comentario refleja la dualidad de la enseñanza del arte, que debe equilibrar la necesidad de ser accesible para todos los estudiantes con la posibilidad de ofrecer una educación más especializada para aquellos con un verdadero interés.

2.3. Relación arte-educación: emociones y espacios de interacción

El trabajo docente en general no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos. Implica una carga emocional considerable, derivada de la interacción constante con los estudiantes y sus familias, así como con colegas, autoridades, personal administrativo, de limpieza, y cocina, entre otros. Además, las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo -ya mencionadas anteriormente- añaden más complejidad. Ser docente requiere también una gestión emocional continua para enfrentar las situaciones que surgen diariamente en el aula.

En la docencia de arte, esta dimensión emocional adquiere matices particulares. Las docentes impulsan el desarrollo de destrezas que van más allá del ámbito académico: fomentan competencias teóricas, sensoriales y críticas. A través del arte, los estudiantes aprenden a observar el mundo con mayor sensibilidad, a interpretar conceptos complejos y a expresar sus emociones y pensamientos de manera creativa.

En este contexto, la docencia artística aparte de enfrentar desafíos pedagógicos, también enfrenta las barreras estructurales que las mujeres experimentan en otros ámbitos artísticos. Las dinámicas de poder y las limitaciones de género, presentes en áreas como el teatro, también influyen en las oportunidades profesionales de las artistas-educadoras. El testimonio de Renata G. (comunicación personal, 2024) resalta la dificultad que enfrentan las mujeres en el teatro, donde dirigir o tener roles de liderazgo es una barrera que persiste a pesar de los avances. Renata G. menciona que la dirección en teatro sigue siendo un espacio mayoritariamente ocupado por hombres, y que ser mujer y directora de teatro sigue siendo algo raro. Sin embargo, su experiencia en la enseñanza le ha permitido ejercer este rol, dirigiendo obras en su colegio, algo que le brinda satisfacción personal y profesional. Para ella, trabajar en el colegio le ha ofrecido la posibilidad de hacer lo que le gusta del teatro sin las limitaciones del ámbito profesional fuera del entorno educativo. Este testimonio refuerza la idea de que, aunque el sistema educativo tiene sus limitaciones, también puede ofrecer espacios donde las mujeres artistas-educadoras pueden desarrollar aspectos creativos que, en otros contextos como el teatro profesional, enfrentarían mayores obstáculos debido a las dinámicas de género.

De manera similar, el arte en el contexto educativo fomenta la expresión creativa de los estudiantes y permite a las docentes abordar temas sociales y culturales desde una perspectiva crítica, brindando a los estudiantes herramientas para reflexionar sobre su entorno y adoptar una posición activa en la sociedad. Aunque esta labor es apasionante, también resulta emocionalmente demandante, ya que implica equilibrar el entusiasmo por el arte con las responsabilidades propias del entorno escolar. La conciencia social y la sensibilidad que caracterizan a las artistas se reflejan en su enseñanza, lo que hace que el trabajo sea gratificante, pero a la vez agotador.

Este entorno artístico, donde la sensibilidad y la percepción se exploran profundamente, contrasta con las dinámicas escolares, que a menudo subestiman el valor del arte, lo cual afecta directamente la experiencia de las docentes de arte, quienes se ven obligadas a justificar continuamente la relevancia de su materia en una comunidad educativa que minimiza su importancia.

Además, condiciones que ya fueron señaladas a lo largo de este capítulo, como la elevada cantidad de estudiantes, la falta de tiempo para una planificación adecuada, y otras, como la presión constante por cumplir con estándares externos, generan un ambiente en el que es difícil mantener la creatividad y el entusiasmo. Estas dinámicas institucionales erosionan la autoestima y el sentido de propósito de las docentes, quienes deben encontrar el equilibrio entre su pasión por el arte y las exigencias del sistema educativo, lo que lleva a un desgaste emocional significativo.

En este contexto, las emociones no están relacionadas tanto con el arte en sí, sino con las condiciones bajo las cuales se enseña. Las dinámicas de desvalorización, la presión constante y el agotamiento generado por la multiplicidad de responsabilidades, son factores que afectan la capacidad de las docentes para ejercer su doble rol como artistas y educadoras, poniendo en riesgo tanto su práctica artística como su desempeño pedagógico.

A la complejidad de las responsabilidades laborales se suma el reto de gestionar el tiempo personal, para muchas docentes, compaginar su labor educativa con sus proyectos individuales es casi imposible. Algunas han reducido considerablemente su producción, mientras que otras han decidido abandonar la docencia para centrarse plenamente en su arte. Sin embargo, otras han logrado integrar su práctica artística en su labor educativa, encontrando en los proyectos con sus estudiantes, como montajes y curaduría, una manera de fortalecer su identidad como artistas.

Además de las dificultades propias de la profesión, las artistas-educadoras también enfrentan retos específicos derivados de los roles de género. Estas presiones a menudo las llevan a priorizar sus responsabilidades familiares sobre su carrera artística. Como señala Jacqueline P. (comunicación personal, 2024), el trabajo no es simplemente una vocación, sino una necesidad impuesta por las responsabilidades familiares, lo que las empuja a dejar de lado sus aspiraciones creativas y de crecimiento profesional. Lola S. (comunicación personal, 2024) también menciona cómo las demandas del sistema educativo y las prioridades familiares postergan su producción artística, reflejando cómo el género condiciona las decisiones profesionales y personales, alejando a muchas artistas-educadoras de su práctica creativa. Por otro lado, la estabilidad económica que proporciona la docencia en instituciones privadas es otro factor relevante. A pesar de las tensiones emocionales y laborales, muchas docentes encuentran en este trabajo una seguridad financiera que les permite llevar una vida digna y apoyar a sus familias. Para algunas, esta estabilidad se ha convertido en un motivo para continuar en la enseñanza, a pesar de no ser su primera vocación, y es vista como una profesión válida que ofrece seguridad en un contexto en el que la educación sigue siendo un negocio en crecimiento.

Al mismo tiempo, la necesidad de contar con un sólido conocimiento pedagógico es una preocupación compartida entre las docentes de arte, quienes, a menudo, se enfrentan a la inseguridad de no haber recibido una educación formal en pedagogía. Aunque muchas de ellas son expertas en su campo artístico, la falta de conocimiento en educación ha sido fuente de dudas y ansiedad. Sin embargo, los colegios donde trabajan ofrecen capacitaciones periódicas que proporcionan herramientas pedagógicas esenciales para el día a día en el aula. "En los colegios tú recibes capacitaciones de todo... sobre trato, sobre salvaguarda, sobre aprendizaje, todo eso es

pedagogía" (Anahí G., comunicación personal, 2024); se subraya que estas capacitaciones son valiosas para quienes buscan mejorar su práctica docente.

Además, algunas docentes han hecho un esfuerzo adicional para adquirir más herramientas pedagógicas a través de estudios formales. "A pesar de que no tenía una formación pedagógica formal, sabía que necesitaba mejorar, así que decidí estudiar para poder ofrecer más a mis estudiantes" (Ibeth L., comunicación personal, 2024), compartió otra docente, destacando la importancia de prepararse adecuadamente para enfrentar los desafíos del aula. Del mismo modo, otra docente narró cómo, a pesar de sus dudas iniciales, decidió inscribirse en cursos de maestría para validar y reforzar su perfil de educadora: "Cuando tomé estos cursos de maestría poco a poco me fui dando cuenta que todo lo que tenía que haber estado haciendo yo ya lo hacía" (María P., comunicación personal, 2024). Estos testimonios reflejan cómo, a través de la combinación de experiencia, capacitaciones y educación formal, las docentes han logrado desarrollar una pedagogía efectiva, haciendo las paces al generar la idea de que son tanto artistas como educadoras competentes.

Una de las entrevistadas destacó que, aunque la experiencia en el aula puede proporcionar un entendimiento práctico de la pedagogía, la especialización en arte es crucial para su enseñanza: "Es más fácil que un artista sea un pedagogo a que un pedagogo se convierta en artista" (Anahí G., comunicación personal, 2024). Esta afirmación subraya la importancia del conocimiento artístico para los docentes de arte, sugiriendo que la docencia en arte requiere principalmente de la identidad de artista, complementada por herramientas pedagógicas.

La entrevistada también reflexionó sobre cómo se ve a sí misma en su rol profesional, enfatizando que, aunque se reconoce como una docente de arte, su identidad principal sigue siendo la de artista:

"yo soy docente y coordinadora de arte... y artista. Principalmente artista" (Anahí G., comunicación personal, 2024). Este testimonio ilustra la disputa identitaria que muchas educadoras de arte enfrentan al intentar equilibrar su identidad artística con su rol pedagógico, y cómo esta dualidad puede influir en su enfoque hacia la enseñanza y en cómo son percibidos dentro de la comunidad educativa.

En definitiva, la identidad artística fortalece la labor docente y permite a las educadoras de arte ofrecer una perspectiva única que enriquece la formación de los estudiantes. No obstante, equilibrar esta doble identidad sigue siendo un reto constante, que requiere de un continuo esfuerzo personal y profesional. Es en este delicado balance donde las artistas educadoras encuentran su mayor desafío, pero también su mayor fortaleza.

CAPÍTULO 3. “Soy artista-educadora”: entre los obstáculos y la creatividad para enfrentarlos

En el centro de las disputas de los sentires sobre ser artista y educadora de arte, así como de los imaginarios sobre el arte y la educación, y las barreras para conjugarlos; desde el pulso de la práctica en los espacios educativos se constituye un proceso de identificación que permite enunciar a la artista-educadora. En este capítulo se procura explorar en los aportes que las artistas-educadoras han generado para la construcción de sus contextos laborales, y que permiten dar cuenta del surgimiento de unas subjetividades y una identidad emergente.

Se ofrecen reflexiones sobre cómo estas dificultades y oportunidades han influido en la construcción de una identidad sólida como artistas-educadoras, que trasciende los límites institucionales y marca significativamente sus trayectorias tanto en la enseñanza como en la creación artística.

3.1. El arte a disposición de la educación

El trabajo de las artistas-educadoras trasciende la enseñanza técnica del arte. Al conectar con los estudiantes desde un lugar emocional y personal, logran introducir dinámicas educativas que fomentan la exploración, la autorreflexión, el autodescubrimiento y la creatividad. A través de sus propias vivencias, experiencias y gustos, inspiran a los estudiantes a explorar formas personales de expresión y pensamiento crítico, conectando el arte con sus vivencias cotidianas. De esta manera, el arte no solo es una herramienta para la expresión, sino también para el fortalecimiento de competencias que trascienden lo puramente artístico.

En el contexto del aula, el arte contribuye significativamente al desarrollo de habilidades como la resolución de problemas y la capacidad de abstracción. A través de la observación, el análisis y la

creación artística, los estudiantes ejercitan su mente de manera compleja y profunda. Al mismo tiempo, el arte involucra habilidades gruesas, como el manejo de materiales y técnicas físicas (por ejemplo, la escultura o el modelado), y habilidades blandas, como la comunicación efectiva, la adaptabilidad y el trabajo en equipo. Este enfoque integral convierte al arte en una disciplina completa que no solo fortalece el conocimiento técnico y emocional, sino también las capacidades cognitivas y sociales.

En este sentido, tal como plantea Abara (2017), la educación artística tiene el potencial de promover virtudes que el sistema neoliberal suele ignorar, como la apreciación cultural y otras mencionadas anteriormente. Sin embargo, en la práctica, este potencial a menudo se ve limitado, ya que los objetivos educativos suelen priorizar la producción técnica y la eficiencia laboral por encima de la expresión autónoma. Esta dinámica refuerza una visión deshumanizada y materialista del mundo, que fomenta el éxito individual a expensas de las capacidades que realmente permiten a los estudiantes conectarse con su propia humanidad y con los demás (p.25).

Como señala Cartagena (2017), las artes no solo permiten intervenir críticamente en la realidad, sino que también intensifican lo real y revelan significados ocultos. A través de sus dimensiones multisensoriales y su capacidad de activar afectos y memorias, el arte se convierte en una herramienta poderosa para contrarrestar la homogeneización de subjetividades impuesta por el consumismo y materialismo actuales (p. 59). Esta cita refuerza cómo el arte es un campo donde los estudiantes desarrollan una conciencia crítica sobre su entorno, ampliando su habilidad de reflexión y acción. Cada artista-educadora, a su manera, encuentra formas de activar estas competencias.

Además, la destreza de una artista-educadora para resolver problemas de manera intuitiva y técnica es una ventaja clave en el aula. Las docentes, gracias a su sensibilidad y percepción aguda, identifican los intereses de sus estudiantes, adaptan las lecciones a sus necesidades y encuentran soluciones creativas a los desafíos. Esto entrena a los estudiantes en el manejo de la incertidumbre, competencia fundamental en el mundo actual. Las artistas-educadoras, a través de su propia experiencia personal, demuestran cómo el arte se convierte en una herramienta para pensar, analizar y transformar la realidad de manera crítica.

Este tipo de enfoques puede observarse en el trabajo de varias docentes. Por ejemplo, Ana O. (comunicación personal, 2024) mostraba a sus estudiantes diversos estilos de arte para que descubrieran nuevas expresiones que les permitieran conectarse con el arte de una manera más personal. Esta metodología buscaba que los estudiantes encontraran un estilo con el que se sintieran identificados, abriendo así la puerta al autoconocimiento a través del arte. De manera complementaria, Anahí G. (comunicación personal, 2024) subraya que el arte es una herramienta para enseñar a los estudiantes a comunicar y reflexionar sobre sus ideas de manera profunda. Para ella, el objetivo no es solo enseñar a pintar o esculpir, sino ayudar a los estudiantes a entender cómo transferir sus pensamientos y emociones en formas visuales y simbólicas.

Siguiendo esta línea de reflexión sobre el poder del arte como vehículo para el pensamiento crítico y la expresión personal, Ibeth L. (comunicación personal, 2024) complementa esta visión al enfatizar que la educación artística no tiene como objetivo principal el desarrollo de artistas, sino la sensibilización y la promoción del pensamiento divergente. Este enfoque permite a los estudiantes ver más allá de la técnica para explorar cómo el arte puede ayudarles a entender el mundo desde una perspectiva única y personal.

En el mismo sentido de conectar el arte con un entendimiento más amplio, Nicole D. (comunicación personal, 2024) explica cómo el uso de ejercicios históricos y técnicas tradicionales, como la pintura con huevo, ayuda a los estudiantes a conectar el pasado con el presente. Actividades como la creación de memes medievales y mosaicos bizantinos permiten a los estudiantes vivir y reinterpretar estas prácticas de una manera moderna y personal. Durante las clases, mientras trabajaban con pigmentos y yema de huevo, los estudiantes disfrutaban de espumilla hecha con las claras, recreando de forma lúdica cómo en esa época utilizaban todos los recursos disponibles, generando un ambiente participativo y memorable.

De forma similar, integrando el entorno natural y el arte en su enseñanza, Lola S. (comunicación personal, 2024) llevó a sus estudiantes a trabajar al aire libre, inspirándose en un árbol emblemático del colegio. A partir de esta experiencia, los estudiantes recolectaron semillas para luego usarlas en una instalación artística, integrando el entorno natural en su proceso creativo. Esta actividad reflejaba también su propia exploración artística, mostrando cómo el arte puede surgir de la observación y la interacción con la naturaleza.

María P. (comunicación personal, 2024), por su parte, destacó la importancia de crear experiencias inmersivas para los estudiantes. En una de sus clases, llevó a los niños a trabajar debajo de las mesas, usando velas para recrear el ambiente en el que se creaba el arte rupestre. Esta actividad permitía a los estudiantes experimentar la sensación de estar en la oscuridad, con solo una pequeña luz para guiarlos, conectando con la historia del arte de una manera más profunda y sensorial. A través de estas experiencias, María enseñaba una técnica pero también lograba que los estudiantes vivieran el arte, sintieran la emoción de la creación en condiciones similares a las de las primeras formas de expresión artística.

Martina S. (comunicación personal, 2024) compartió una experiencia con sus estudiantes mayores, en la que trabajaron en un proyecto inspirado en los espacios sensoriales de la artista Yayoi Kusama. Los estudiantes exploraron cómo estos espacios podían transformar las emociones de quienes los experimentaban, sacándolos de su contexto y ayudándolos a cambiar su perspectiva. A partir de estas ideas, cada estudiante creó su propio espacio sensorial en forma de maqueta, utilizando elementos gráficos y escultóricos. Aunque el proceso fue experimental y los resultados no siempre fueron técnicamente perfectos, lo que realmente importó fue la experiencia creativa y emocional que vivieron. Martina S. destacó cómo estos proyectos dejaron una huella en sus estudiantes, quienes aún recuerdan con entusiasmo esa vivencia y la manera en que conectaron con el arte de una forma significativa.

Siguiendo esta línea de crear experiencias enriquecedoras para los estudiantes, Pamela P. (comunicación personal, 2024) relató cómo uno de sus objetivos principales como docente de arte fue cambiar la mentalidad de sus estudiantes respecto a las calificaciones. En lugar de enfocarse en obtener una buena nota, quería que sus alumnas se concentraran en el proceso de creación artística. Para lograrlo, garantizaba un 10, pero este puntaje dependía de que las estudiantes alcanzaran las metas propuestas y completaran su obra con calidad. Si no lo hacían, les hacía ver lo que faltaba y cómo mejorar, incentivándolas a centrarse en el desarrollo de sus proyectos más allá de la nota. Con el tiempo, logró que sus estudiantes realmente se esmeraran en hacer un buen trabajo y concentraran sus esfuerzos en el proceso creativo, dejando de lado la preocupación por la calificación.

Además, Pamela P. defendió firmemente el espacio y los materiales de su clase. Se resistía a que el aula de arte fuera utilizada para otros fines, como la decoración de eventos escolares. Les pedía a las docentes que, si querían su colaboración, presentaran un proyecto interdisciplinario formal.

Esta práctica preservaba los recursos y también fortalecía la posición de la clase de arte como un espacio serio y respetado dentro del currículo escolar. Esta lucha por mantener la integridad del aula de arte es algo con lo que muchas docentes, incluida yo misma, nos identificamos profundamente.

En mi experiencia personal, a menudo me encontraba en situaciones similares, donde debía defender el espacio del aula y los materiales para asegurar que no hubiera interrupciones, especialmente para prestar recursos que estaban destinados a las actividades artísticas. Al igual que muchas de las profesoras entrevistadas, todas compartíamos la preocupación de cuidar los recursos de arte y defender tanto la clase como el trabajo que se realiza en ella. También pedía a los docentes de las otras asignaturas, que me explicaran mejor sus propuestas, para que pudiéramos trabajar en conjunto en proyectos más integrados y no solo utilizar el arte como un recurso decorativo o accesorio. Esta lucha personal me llevó a fortalecer el espacio de la clase de arte como un lugar de creación, respeto y colaboración genuina.

Además, me interesaba mucho que los chicos se conectaran con su identidad y con el lugar que habitamos. Por eso, realizamos varios proyectos enfocados en la ciudad y sus espacios emblemáticos. Los estudiantes trabajaron en esculturas de lugares o figuras que reconocían, como la Virgen del Panecillo, una escultura gigante de un perro que la artista Mo Vásquez tenía en el parque La Carolina, el cóndor de Shirma Guayasamín en el intercambiador de la avenida Interoceánica con la avenida Simón Bolívar, y murales de Apitatán, visibles en las paredes durante el recorrido al colegio. Estos proyectos les permitieron explorar su entorno de manera artística y relacionar su vida cotidiana con el arte.

Otra actividad importante que desarrollamos fue la creación de cédulas de identidad gigantes, donde los estudiantes incluían un autorretrato creativo y experimental en lugar de una foto. En los datos, colocaban cosas que les gustaban y, en el caso de los estudiantes extranjeros, incluían la bandera y los símbolos de su país. Estas actividades ayudaban a que los estudiantes se expresaran de manera creativa y a conectar con su identidad y sus raíces.

A lo largo de su labor como educadoras, muchas artistas han desarrollado una metodología que, además de aplicarse en el aula, también nutre su propio proceso creativo. Esta planificación clara les permite equilibrar la exploración artística con la gestión eficiente de proyectos, tanto educativos como personales. "Soy una artista que hace las cosas de manera sistémica, con metodología de principio a fin, y eso lo gané siendo profe de arte", señala Pamela P. (comunicación personal, 2024).

En sus prácticas docentes, cada artista-educadora ha encontrado formas únicas de inspirar a los estudiantes, combinando métodos que fomentan tanto el autodescubrimiento como la creatividad. Desde proyectos inspirados en el arte medieval hasta experiencias inmersivas en contacto con la naturaleza, las docentes no solo han enseñado técnicas, sino que han brindado a los estudiantes herramientas para explorar su identidad y entorno a través del arte. Este enfoque integral les permite acompañar a los estudiantes en el aprendizaje técnico y en el proceso de conectar con sus propias identidades, contextos y emociones.

3.2. Saberes técnicos del arte que desbordan los espacios educativos

A lo largo de este estudio, se ha observado lo que distingue a las artistas-educadoras de una educadora, y es que traen consigo el saber y la experiencia profunda de la creación artística, lo cual transforma el aula en un espacio dinámico de creación, experimentación y reflexión. La

validez de ser artista-educadora radica en que las experiencias del arte proporcionan herramientas que permiten a los estudiantes aprender, vivir y sentir el arte, ver la vida desde otra perspectiva, conocerse a sí mismos, a los demás y al entorno a través de distintas herramientas y lenguajes artísticos plásticos.

Estas competencias permiten que los proyectos estudiantiles trasciendan el aula y se materialicen en exposiciones y presentaciones que simulan entornos profesionales. A través de estos procesos, los estudiantes también adquieren un entendimiento práctico de cómo gestionar y organizar el arte en contextos institucionales o públicos. Así, la práctica docente también se convierte en una plataforma para que los estudiantes experimenten el arte de manera integral, desde su creación hasta su exhibición, conectando con su comunidad y su entorno de una manera más profunda y significativa.

Como señala Anahí G.: “Un pedagogo que no es artista no puede ofrecer este tipo de enseñanza integral” (comunicación personal, 2024). Ser artista no solo implica dominar técnicas de pintura o dibujo, sino también tener un conocimiento profundo en áreas como la museografía, la curaduría y la gestión de proyectos artísticos. Estos conocimientos son esenciales para guiar a los estudiantes en la creación de portafolios y exposiciones a veces inclusive, en espacios fuera de la institución. En ese sentido, un pedagogo sin capacitación artística carece de los conocimientos especializados para enseñar lo que requiere una práctica artística sólida.

Una artista-educadora sigue investigando, creando y proponiendo dentro del aula, transformando la enseñanza en un proceso de descubrimiento mutuo, donde el arte sigue siendo algo vivo y en constante evolución. Esto permite a los estudiantes experimentar el arte como una materia cambiante y rica en posibilidades; algo difícil de lograr sin experiencia artística en nuestro contexto. Al mantener viva una práctica artística a través de sus clases, las artistas-educadoras

transmiten su profundo conocimiento del mundo del arte, cargado de recursos y experiencias. Llevan consigo la pasión por lo que hacen y por lo que la creación les permite descubrir. Las artistas-educadoras conocen a sus grupos de estudiantes y trabajan a partir de sus intereses, gustos y dinámicas de grupo, incluso adaptando sus enfoques según el momento del día o las condiciones particulares de cada clase. Como afirma Acaso (2016): “El placer es el centro de la experiencia estética y esto es algo muy interesante que los educadores podemos recoger de los artistas” (TABLERO. Archivo virtual sobre arte y educación, 2016, 2m12s). Este enfoque es crucial para que los estudiantes se comprometan desde el placer de aprender, alineando y descubriendo sus intereses con la enseñanza del arte.

A pesar de esto, es importante reconocer que, para muchas, su identidad artística se ha visto comprometida por el trabajo docente que limita el tiempo y los recursos para producir arte propio. Aunque algunas docentes han logrado integrar estos dos roles de manera armoniosa, viendo la enseñanza y la creación artística como facetas que se nutren mutuamente, para la mayoría ha sido muy difícil conciliar ambas responsabilidades. La producción artística se ha limitado, especialmente en aquellas que trabajan en el ámbito escolar, donde las obligaciones institucionales no dejan espacio para crear de manera independiente.

En algunos casos excepcionales, como el de Pamela P. (comunicación personal, 2024), la docencia ha fortalecido la práctica artística, permitiendo sistematizar procesos y mejorar la producción. Sin embargo, esta no es la realidad para la mayoría de las entrevistadas. Aunque algunas han logrado mantenerse activas en su producción artística gracias a un esfuerzo personal significativo y al apoyo de pertenecer a una colectiva de arte, no es la situación común para todas. En general, las artistas que son docentes en colegios han encontrado difícil conciliar la creación artística independiente con las demandas de su labor educativa. Si bien crear para sus clases representa una

forma de producción, con igual validez y creatividad, no siempre se equipara al desarrollo de su propia obra artística. A su vez, las responsabilidades inherentes a la labor docente nos han permitido desarrollar competencias organizativas y de gestión que enriquecen nuestra práctica educativa y nuestra habilidad en adaptarnos a diferentes contextos profesionales.

Por otro lado, el trabajo de una artista-educadora requiere una organización eficiente y una agilidad mental comparables a otros contextos laborales de alta exigencia. Desde la gestión de tiempos y recursos hasta la toma de decisiones en tiempo real, estas profesionales enfrentan desafíos que requieren respuestas rápidas y flexibles. El manejo continuo del estrés, la resolución de conflictos y la priorización de tareas reflejan una serie de competencias que no se limitan al ámbito pedagógico, sino que preparan a las artistas-educadoras para enfrentar cualquier entorno profesional.

En resumen, la identidad como artista-educadora es una integración que permite a estas profesionales transformar tanto el espacio educativo como su identidad artística personal. A través de su experiencia, las artistas-educadoras desarrollan competencias que van más allá del aula, ya que aplican conocimientos técnicos del arte a su enseñanza y viceversa, aunque muchas han tenido que sacrificar su producción artística independiente. No obstante, han encontrado en la docencia una plataforma para seguir en el arte de manera significativa, tanto para ellas como para sus estudiantes.

En conclusión, las artistas-educadoras trascienden la enseñanza técnica del arte, proponiendo experiencias que fomentan el pensamiento crítico, la reflexión y el autoconocimiento. A través de enfoques que integran tanto habilidades blandas como gruesas, las docentes logran que sus estudiantes conecten el arte con su vida cotidiana y sus emociones. Desde actividades sensoriales, inmersivas, hasta el uso de métodos históricos o la creación de espacios de introspección, cada

docente aporta métodos que enriquecen el proceso de aprendizaje. Estas experiencias no solo fortalecen las competencias técnicas, sino que también desarrollan la creatividad y la conciencia crítica. Además, la planificación y defensa del espacio de arte en el aula es vista como una forma de preservar y valorizar la educación artística, contribuyendo a un entorno educativo más significativo y respetado.

CONCLUSIONES

En esta investigación se ha observado que el rol de artista-educadora, que existe de manera establecida en otros contextos, en nuestro contexto se ha ido forjando a lo largo del recorrido profesional de cada una de las entrevistadas. No se trata de un concepto profesional fijo, sino de una identidad híbrida, donde el arte y la pedagogía se retroalimentan continuamente. Las artistas-educadoras desarrollan destrezas que les permiten gestionar las demandas propias de ambos campos, generando espacios transformadores con un fuerte compromiso social y político.

A lo largo de este camino, la experiencia ha ayudado a estas profesionales a adquirir competencias y capacidades que les permiten navegar en un campo laboral amplio, combinando la educación y el arte. Actúan como mediadoras entre la comunidad y el mundo artístico, adaptándose con sensibilidad a las particularidades de sus estudiantes y creando conexiones significativas con el arte que trascienden lo académico.

Esta dualidad se ve reforzada en los testimonios de aquellas que encuentran en la educación artística una forma válida y creativa de producción que va más allá de los límites del arte como práctica individual. El hecho de que las artistas-educadoras continúen creando en el aula permite que sus estudiantes experimenten el arte de una forma viva y emocionalmente significativa. Los testimonios recogidos en esta investigación revelan cómo la dedicación a su labor ha hecho de

cada clase un espacio enriquecedor de creación, reflexión y aprendizaje. Esta conjunción entre enseñanza y práctica artística refleja su identidad integral de artistas-educadoras.

Para muchas entrevistadas, la posibilidad de vivir exclusivamente de su obra artística es limitada. Las demandas económicas y las oportunidades en el arte las han llevado a complementar su labor con la enseñanza. Aunque este equilibrio no siempre facilita la creación de su propio arte, la labor educativa ha resultado profundamente gratificante. La educación artística no es vista como una desviación de la creación, sino como una extensión de ella, un trabajo social significativo que impacta a las futuras generaciones y valida esta forma de hacer arte.

En esta investigación hemos visto que el arte constituye el eje central en la identidad de las artistas-educadoras. Es el polo identitario fuerte que guía su práctica y vocación. Sin embargo, para el sistema, la sociedad y la comunidad educativa, el arte tiende a ser un conocimiento desestimado, considerado como algo de menor importancia. A través de los testimonios, se ha evidenciado cómo la docencia del arte sigue marcada por estereotipos que lo reducen a una actividad manual o decorativa, una percepción contra la cual las artistas-educadoras luchan continuamente. El arte es frecuentemente interpretado como una asignatura fácil, optativa en muchos casos, y que debe ser constantemente defendida y justificada por las docentes, quienes ven en ella una herramienta vital de transformación.

Aunque las instituciones educativas ofrecen beneficios, también imponen múltiples obligaciones a las artistas-educadoras, lo que genera una precarización simbólica. A menudo, estas profesionales deben dedicar tanto el tiempo que podría ser destinado a su propio arte como, muchas veces, todo su tiempo en general, a la enseñanza. Esto refleja una dinámica laboral que restringe el desarrollo de su práctica artística y su bienestar personal, en un contexto donde la docencia misma parece

estar marcada por una acumulación constante de trabajo. Este problema no es exclusivo del ámbito educativo, ya que la precarización del arte, los artistas y la cultura en general es un fenómeno sistémico. Esto afecta a las artistas-educadoras, pero también a todos los actores culturales, quienes lidian con la falta de reconocimiento y apoyo institucional, lo que profundiza la invisibilidad y la fragilidad del sector. A pesar de ello, muchas experiencias exitosas en la educación artística se sostienen gracias al esfuerzo individual de docentes comprometidas, quienes, a pesar de las limitaciones, dan lo mejor de sí en sus clases.

El género tiene un impacto relevante en la trayectoria de las artistas-educadoras, cuyos roles suelen estar marcados por estereotipos que desmerecen su trabajo. La feminización de la enseñanza artística consolida la percepción de que tanto la asignatura como la labor de quienes la imparten son menos valoradas que otras áreas y docentes. Estas suposiciones tienden a encasillar a las educadoras en tareas que se consideran de embellecimiento, perpetuando una visión limitada de la profundidad y rigor de su campo de estudio.

Las instituciones educativas privadas, aunque ofrecen currículos que permiten cierta libertad y flexibilidad a las docentes, también presentan estructuras que pueden restringir la libertad creativa y crítica en la enseñanza artística. La educación artística debe lidiar con un marco ético y crítico, especialmente cuando se trabaja con estudiantes jóvenes. Las exigencias administrativas, combinadas con la gestión de grandes grupos, a menudo dificultan el acompañamiento personalizado. Además, estas instituciones imponen una fuerte dedicación burocrática, con evaluaciones constantes, reuniones, la gestión de recursos y la comunicación con padres, lo que genera una sensación de que muchas actividades se realizan más para cumplir con las expectativas que por una verdadera vocación educativa. Con esta cantidad de trabajo, la calidad de las actividades también se ve afectada, generando una brecha entre lo ideal y lo posible.

La vulnerabilidad de las docentes en estos espacios se manifiesta en la falta de estabilidad laboral y en la constante evaluación de su desempeño, lo que refuerza una sensación de ingratitud por parte de la institución. A pesar de estos retos, las artistas-educadoras siguen proponiendo metodologías creativas que fomentan la reflexión crítica en sus estudiantes con la creación de espacios para el análisis personal y colectivo. Estos espacios, aunque provisionales, son esenciales para la formación integral de los estudiantes. La lógica de servicio-cliente, las políticas educativas, la cantidad de estudiantes y la retribución emocional son factores adicionales que complejizan aún más el contexto, dejando a las docentes con la tarea de equilibrar las demandas administrativas con su compromiso artístico y pedagógico.

A pesar de las limitaciones, hemos logrado adaptarnos a la comunidad y a las normas de los espacios educativos. Donde hemos podido incidir y crecer, lo hemos hecho; y frente a lo que no hemos podido cambiar, hemos aprendido a aceptar ciertas restricciones, sabiendo que, aunque no somos indiferentes, estos no son siempre los espacios para inquietudes artísticas más profundas o para una creatividad más libre y explosiva. En algunos casos, optamos por aceptar estas condiciones para mantener la estabilidad laboral que pocos tienen la oportunidad de ejercer, mientras que en otros, se corre el riesgo de ser desvinculadas al intentar imponer una forma de pensar que puede no ser compartida por toda la comunidad.

Para la mayoría de las docentes entrevistadas trabajar en un colegio representa una opción elegible por la estabilidad económica, la seguridad laboral y los beneficios que esto conlleva. Sin embargo, esta estabilidad se percibe, en muchos casos, como algo temporal. El trabajo en el ámbito escolar es sumamente demandante, tanto en términos de tiempo como de energía, lo que provoca que algunas docentes se cuestionen si es un entorno en el que desearían permanecer a largo plazo. Aunque todas las artistas-educadoras defendemos el valor de la educación y experimentamos

satisfacción en la enseñanza, también reconocemos que el sistema escolar puede resultar agotador, asfixiante y con muy poca flexibilidad para la creatividad artística o el desarrollo personal. Es importante que este tipo de trabajo esté impulsado por una verdadera vocación, y no solo por la necesidad de asegurar un puesto laboral.

Las contribuciones que realizan las artistas-educadoras en el ámbito escolar a menudo dependen de su formación, entusiasmo y compromiso personal; si bien estos son fundamentales, el apoyo institucional es un factor decisivo. Cuando este respaldo no está presente, las docentes deben asumir responsabilidades adicionales, como gestionar los recursos, los materiales y el tiempo de forma autónoma. Esto afecta la capacidad de explorar plenamente la práctica artística con los estudiantes, además de que implica una carga de trabajo adicional que resta tiempo al resto de responsabilidades e inclusive y al propio tiempo libre de las docentes. Además, la falta de preparación educativa específica se convierte en un reto, ya que las artistas deben aprender a ser docentes y adquirir las habilidades necesarias para manejar grupos, planificar para diferentes niveles, y trabajar con recursos limitados.

Con esta experiencia, algunas artistas-educadoras optan por alejarse del ámbito educativo formal para no comprometer sus propios intereses creativos. La necesidad de preservar su práctica artística y priorizar su desarrollo personal las lleva a buscar espacios fuera del sistema escolar, donde puedan mantener un equilibrio entre la enseñanza y su producción artística sin las limitaciones institucionales.

A pesar de las adversidades, los espacios educativos formales también pueden convertirse en plataformas de creación y empoderamiento. Las artistas-educadoras comparten sus conocimientos y también fomentan la producción artística en sus estudiantes, generando exposiciones y

presentaciones que democratizan el acceso al arte. Aunque la organización de estas actividades implica superar dificultades, como la falta de espacios adecuados, las docentes encuentran maneras creativas de mostrar y dar valor a las obras de sus estudiantes, contribuyendo al enriquecimiento cultural de la comunidad escolar.

Como reflexión final, resulta relevante que los programas de formación académica en el ámbito artístico incluyan estudios sobre la construcción del perfil profesional de la artista-educadora. Esto contribuiría a un mayor equilibrio entre la práctica artística y pedagógica, ofreciendo herramientas que faciliten el trabajo en instituciones educativas. Dichas formaciones deben ser prácticas y adaptadas a las limitaciones del entorno, de manera que las artistas-educadoras puedan aprender a transmitir aquello que realmente les apasiona: el arte, logrando así una integración más efectiva entre su práctica creativa y la enseñanza.

REFERENCIAS

- Bello Ramírez, A. (2022). Un legado transgresor: Bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, 20(27), 131–158.
- Bracchi, C., & Quiroga, A. (2019). ¿Docentes artistas o artistas docentes? *Arte e Investigación*, (15), e026. <https://doi.org/10.24215/24691488e026>
- Cartagena, M. F. (2015). *Arte, educación y transformación social*. Index, Revista De Arte contemporáneo, (00), 44–61. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i00.10>
- Dalton, P. (2001). *The gendering of art education*. Open University Press.

- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. 2a ed. 3a reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- García-Huidobro Munita, R. (2018). *Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades*. *Innovación Educativa*, vol. 18, número 77, pp. 39-56.
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: Del método a la narrativa. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 237-242. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós.
- Hernández, G. (s.f.). *Identidad y proceso de identificación*.
- Jaramillo Morán, G. A. (2018). *Educación artística e institución universitaria una relación paradójica*. *Index, Revista De Arte contemporáneo*, (05), 12–19. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i04.141>
- MINEDUC. (2016). *Currículo Vigente*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Mörsch, C. (2014) *Contradecirse una misma: La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*. En Cevallos, A. y Macaroff, A. (eds) (pp. 10 – 21) *Fundación Museos de la Ciudad*
- Observatorio de Políticas y Economía de la Cultura (2022). *Resultados de la segunda encuesta de condiciones laborales de trabajadores de las artes y la cultura*. Reporte Termómetro Cultural (2), 4-38. Universidad de las Artes / ILIA.
- Scott, J. (2002). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Op. Cit. *Revista Del*

Centro De Investigaciones Históricas, (14), 9–45. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/opicit/article/view/16994>

TABLERO. Archivo virtual sobre arte y educación. (13 de septiembre de 2016). *TABLERO – María Acaso* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6WXIYZL6RNg&t=134s>

Vintimilla, M. (2019). *La educación artística y sus problemas: consideraciones en torno al caso de Ecuador*. Revista de Investigación y Pedagogía del Arte, Facultad de Artes, Universidad de Cuenca. Número 6. Julio-Diciembre de 2019.

Entrevistas

- Ana O., 11 de julio de 2024.
- Anahí G., 21 de agosto de 2024.
- Ibeth L., 24 de julio de 2024.
- Jacqueline P., 11 de julio de 2024.
- Lola S., 12 de julio de 2024.
- María P., 26 de agosto 2024.
- Martina S., 21 de noviembre de 2023.
- Nicole D., 10 de marzo de 2024.
- Pamela P., 29 de julio de 2024.
- Renata G., 19 de agosto de 2024.