

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y ARTES

MAGÍSTER EN ARTES Y EDUCACIÓN

TÍTULO:

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA FORMAL Y NO FORMAL EN LA CIUDAD DE QUITO: APROXIMACIÓN TEÓRICA A SU PRÁCTICA ACTUAL

FERNANDA MARGARITA VIZCAÍNO MENDOZA

DIRECTOR:

MANUEL ALFREDO KINGMAN GOETSCHE

QUITO – ECUADOR

2026

RESUMEN

La presente investigación ofrece una aproximación teórica al estado actual de la educación artística formal y no formal en la ciudad de Quito durante el período 2025-2026. El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, adopta un enfoque cualitativo y utiliza un diseño de estudio de caso múltiple. El objetivo general consistió en determinar las diferentes perspectivas curriculares que coexisten en la educación artística formal presente en colegios municipales, fiscales y privados y en la educación artística no formal desarrollada en talleres, fundaciones, casas comunitarias y centros de educación continua, mediante el análisis comparativo entre los marcos normativos internacionales y nacionales, las perspectivas docentes y los enfoques pedagógicos contemporáneos.

El diseño metodológico articuló tres componentes complementarios: la revisión y análisis documental de los marcos normativos (UNESCO, MINEDUC, Constitución y LOEI) y la literatura académica especializada; las entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de Educación Cultural y Artística de establecimientos municipales, fiscales y privados; y la recopilación de información sobre siete espacios de educación artística no formal representativos, mediante entrevistas, revisión de materiales institucionales y observación no participante. Los datos fueron procesados mediante análisis temático (Braun y Clarke, 2022). Los hallazgos evidencian una convergencia discursiva significativa en torno al valor formativo integral de la educación artística, junto con tensiones estructurales que afectan su implementación efectiva: brechas de equidad entre tipos de institución, carga horaria limitada, escasez de recursos, inestabilidad del financiamiento público de los espacios no formales y ausencia de articulación entre las dos modalidades. La investigación concluye que las perspectivas curriculares en Quito configuran un panorama heterogéneo pero articulable, y aporta recomendaciones orientadas a la actualización curricular a la luz del Marco de la UNESCO (2024-2025), al fortalecimiento de las condiciones de la práctica docente y a la incorporación crítica de enfoques pedagógicos contemporáneos pertinentes al contexto latinoamericano y local.

Palabras clave: educación artística; educación formal; educación no formal; currículo; Educación Cultural y Artística (ECA); perspectivas docentes; Quito; Ecuador.

ABSTRACT

This research offers a theoretical approach to the current state of formal and non-formal arts education in the city of Quito during the 2025-2026 academic period. The study is grounded in the interpretive paradigm, adopts a qualitative approach, and uses a multiple case study design. Its general objective was to determine the different curricular perspectives coexisting in formal arts education present in municipal, public, and private schools and in non-formal arts education developed in workshops, foundations, community houses, and continuing education centers through a comparative analysis between international and national normative frameworks, teachers' perspectives, and contemporary pedagogical approaches.

The methodological design articulated three complementary components: documentary review and analysis of normative frameworks (UNESCO, MINEDUC, the Constitution, and the LOEI) and specialized academic literature; semi-structured interviews with nine Cultural and Arts Education (ECA) teachers from municipal, public, and private schools; and the gathering of information on seven representative non-formal arts education spaces through interviews, review of institutional materials, and non-participant observation. Data were processed through thematic analysis (Braun & Clarke, 2022). Findings show a significant discursive convergence around the integral formative value of arts education, along with structural tensions that affect its effective implementation: equity gaps between types of institutions, limited classroom time, scarcity of resources, instability in the public funding of non-formal spaces, and a lack of articulation between the two modalities. The research concludes that curricular perspectives in Quito configure a heterogeneous yet articulable landscape, and offers recommendations aimed at updating the national arts curriculum in light of the UNESCO Framework (2024-2025), strengthening the conditions of teaching practice, and critically incorporating contemporary pedagogical approaches relevant to the Latin American and local context.

Keywords: arts education; formal education; non-formal education; curriculum; Cultural and Arts Education (ECA); teachers' perspectives; Quito; Ecuador.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN iii
ABSTRACT iv
INTRODUCCIÓN 1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3
OBJETIVOS 4
Objetivo General 4
Objetivos Específicos 4
JUSTIFICACIÓN 5
CAPÍTULO I 7
MARCO TEÓRICO 7
1.1. La educación artística formal y no formal 7
1.1.1. Definición de educación artística desde la UNESCO y el Ministerio de Educación 7
1.1.2. Definición, características y descripción del ECA para el bachillerato desde la educación formal 9
1.1.3. Definiciones y características de la educación artística no formal 10
1.2. Perspectivas docentes desde la educación artística formal (colegios municipales, públicos y privados de la ciudad de Quito) 11
1.3. Perspectivas docentes desde la educación artística no formal (talleres, fundaciones, centros de educación continua) 13
1.4. Perspectivas de la educación artística experimental a nivel internacional 15
1.4.1. Educación democrática (Olivia Gude) 15
1.4.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en educación artística 16
1.4.3. Educación Artística Crítica (Wicked Arts Education) 17
1.5. Educación artística latinoamericana 18
1.5.1. Ecuador ..... **¡Error! Marcador no definido.**
1.5.2. Colombia ..... **¡Error! Marcador no definido.**
1.5.3. Brasil ..... **¡Error! Marcador no definido.**
1.5.4. Argentina ..... **¡Error! Marcador no definido.**
1.6. Propuestas y contenidos para una educación artística latinoamericana de calidad 22
CAPÍTULO II 24
METODOLOGÍA 24
2.1. Paradigma de investigación 24
2.2. Enfoque y tipo de investigación 25
2.3. Diseño de investigación 26
2.4. Población y participantes 27
2.4.1. Contexto formal 27
2.4.2. Contexto no formal 28
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información 29
2.5.1. Revisión y análisis documental 29
2.5.2. Entrevista semiestructurada 29
2.5.3. Observación no participante 31
2.6. Procedimiento de recolección de información 32
2.7. Análisis de datos 33
2.8. Criterios de rigor y calidad investigativa 34
2.9. Síntesis del diseño metodológico 35
CAPÍTULO III 36
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 36
3.1. Resultados del análisis documental 36
3.2. Resultados de las entrevistas a docentes de educación artística formal 38
3.3. Resultados sobre los espacios de educación artística no formal 40
3.4. Triangulación y síntesis de los hallazgos 44
CAPÍTULO IV 52
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 52
4.1. Conclusiones 52
4.1.1. Sobre el primer objetivo específico: caracterización conceptual y curricular 52
4.1.2. Sobre el segundo objetivo específico: perspectivas docentes en Quito 53
4.1.3. Sobre el tercer objetivo específico: propuestas pedagógicas pertinentes 54
4.2. Recomendaciones 55
4.2.1. Recomendaciones respecto al primer objetivo específico: caracterización conceptual y curricular 55
4.2.2. Recomendaciones respecto al segundo objetivo específico: perspectivas docentes y condiciones de la práctica 56
4.2.3. Recomendaciones respecto al tercer objetivo específico: propuestas pedagógicas pertinentes 57

REFERENCIAS 59
ANEXO No.1 63
Percepciones docentes sobre la educación no formal 63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 *Distribución de docentes participantes por tipo de institución y sector.* 28
Tabla 2 Guía de entrevista semiestructurada Contexto formal. 30
Tabla 3 *Guía de entrevista semiestructurada Contexto no formal.* 31
Tabla 4 *Categorías de análisis y subcategorías.* 33
Tabla 5 *Síntesis del diseño metodológico.* 35
Tabla 6 *Documentos normativos analizados y énfasis conceptual identificado.* 37
Tabla 7 *Síntesis de hallazgos en docentes formales según tipo de institución.* 39
Tabla 8 *Caracterización de los espacios de educación artística no formal entrevistados.* 41
Tabla 9 *Síntesis de los ejes temáticos identificados en el análisis de la educación no formal.* 43
Tabla 10 *Triangulación de hallazgos entre las tres fuentes de información.* 45
Tabla 11 Diálogo entre los hallazgos empíricos y los referentes teóricos. 50

INTRODUCCIÓN

La educación artística ocupa un lugar singular en el panorama educativo contemporáneo: es, al mismo tiempo, un derecho cultural reconocido internacionalmente, un área curricular en permanente tensión con las lógicas de estandarización educativa y un espacio de experiencia humana que trasciende los límites del aula. En la ciudad de Quito, esta tensión se vuelve particularmente visible cuando se observa la coexistencia de dos modalidades educativas que, aunque comparten el objetivo de formar a estudiantes en y a través del arte, operan con lógicas, recursos, enfoques y perfiles de salida profundamente distintos: la educación artística formal, presente en colegios municipales, fiscales y privados; y la educación artística no formal, que se desarrolla en talleres, fundaciones, centros culturales y espacios de educación continua.

Desde el contexto educativo local, se puede constatar que gran parte de los contenidos de educación artística se encuentran en constante cambio, en consonancia con las tendencias significativas de la esfera cultural contemporánea. Un ejemplo de esta diversidad se evidencia en los centros de aprendizaje y talleres no formales de educación artística que han funcionado en la ciudad durante los últimos diez años, donde la flexibilidad curricular y la adaptación a las necesidades de los estudiantes caracterizan la propuesta pedagógica. En contraste, los centros educativos formales aplican metodologías y diseños curriculares con destrezas, objetivos y criterios de evaluación establecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), orientados hacia un perfil de salida más estructurado.

Para organismos como la UNESCO (2024), los parámetros sobre la educación cultural y artística deben estar enfocados hacia una educación para la ciudadanía mundial, con base en enfoques holísticos, de participación e inclusión desde diferentes esferas. Al analizarse a profundidad dentro del contexto de América Latina y el Caribe, se pueden identificar diversas problemáticas para su aplicación, derivadas de las desigualdades económicas y sociales que caracterizan la región. Desde la perspectiva de Luciana Jiménez (2020) en las instituciones educativas, se debería proponer la aplicación de una metodología de aprendizaje que permita la apertura a los diálogos y a la diversidad de contenidos pedagógicos que incluyan otras disciplinas, con el objetivo de fomentar un espacio formativo con ejes transversales.

La apertura para generar espacios al diálogo y a la construcción de nuevos conocimientos, como lo menciona Stuart Hall (2013), les permite a los educadores y estudiantes producir significados y significantes culturales desde el aprendizaje empírico y autodidacta. Por lo que trabajar con propuestas que abarquen el autoconocimiento, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico puede generar el desarrollo integral de los estudiantes. Igualmente, resulta relevante la incorporación de exponentes artísticos y culturales nacionales y de proyectos artísticos locales al currículo, como propuesta para comprender el contexto en que los estudiantes están inmersos.

La presente investigación se inscribe en ese diálogo y busca contribuir, desde una aproximación teórica y empírica, a la comprensión de las condiciones reales en que se produce la enseñanza del arte en Quito. Para ello, se articula con los aportes de investigadoras como María Fernanda Cartagena (2015), quien ha documentado la trayectoria de la educación artística no formal en el Ecuador desde una perspectiva histórica y política; con los marcos conceptuales de la UNESCO (2024); con el currículo de Educación Cultural y Artística del MINEDUC (2016); y con perspectivas pedagógicas internacionales como las de Olivia Gude, el equipo de *Wicked Arts Education* y el aporte de Ana Mae Barbosa desde el Brasil.

El trabajo se organiza en cuatro capítulos. El primero construye el marco teórico que sustenta la investigación, abarcando las definiciones y características de la educación artística formal y no formal, las perspectivas docentes en Quito, las experiencias internacionales experimentales y el panorama latinoamericano. El segundo capítulo describe la metodología empleada. El tercero presenta y discute los resultados. El cuarto expone las conclusiones y recomendaciones que emergen del proceso investigativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existen diferentes perspectivas curriculares, tanto sobre de la educación artística formal presente en colegios públicos, privados y municipales, como para la educación no formal desarrollada en talleres, fundaciones y centros de educación continua en el contexto de la ciudad de Quito. Los enfoques sobre los contenidos que los estudiantes reciben a nivel de bachillerato se concentran en diversos perfiles de salida que cada institución o centro de formación busca desarrollar, generando un panorama heterogéneo que no ha sido suficientemente documentado ni analizado en el ámbito académico local.

Por un lado, el sistema de educación artística formal en Quito opera bajo el Currículo de Educación Cultural y Artística (ECA) del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2016), que establece destrezas con criterios de desempeño, objetivos de área y criterios de evaluación comunes para todos los colegios del país. No obstante, su implementación efectiva varía significativamente según el tipo de institución municipal, fiscal o privada, los recursos disponibles, la formación del docente y la valoración institucional que se le otorga al área. En muchos casos, la hora de ECA se ve reducida, sustituida por otras actividades o impartida sin los materiales y espacios necesarios para una práctica artística real.

Por otro lado, la educación artística no formal en Quito presenta una multiplicidad de propuestas pedagógicas, metodológicas y curriculares que responden a lógicas diferentes: desde conservatorios y talleres especializados hasta centros comunitarios y espacios municipales como las *Casas Somos*, pasando por fundaciones de arte social y centros de educación continua universitarios. Esta diversidad, que constituye una de las riquezas del ecosistema artístico-educativo de la ciudad, es al mismo tiempo un campo escasamente investigado. Tal como señala Cartagena (2015), existe una notable escasez de investigaciones y seguimientos sobre los procesos educativos en contextos no formales, a pesar de que su impacto en el desarrollo integral de niños, adolescentes y adultos es reconocido.

Frente a este escenario, surge la pregunta central que orienta la presente investigación: ¿Cuáles son las perspectivas curriculares que existen sobre la educación artística formal y no formal en la ciudad de Quito durante el período 2025-2026, y qué aproximación

teórica permite comprender su práctica actual? Esta interrogante se articula con preguntas secundarias: ¿En qué medida el currículo formal de ECA responde a las necesidades y realidades de los estudiantes de bachillerato en Quito? ¿Qué enfoques pedagógicos, metodológicos y valorativos distinguen a los docentes de educación artística formal de los que trabajan en contextos no formales? ¿Qué propuestas internacionales y latinoamericanas pueden enriquecer la práctica de la educación artística en el contexto quiteño?

La relevancia de este problema radica en que la educación artística no es un área periférica del currículo, sino que constituye, tal como lo reconoce el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024), un espacio fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la inteligencia emocional, la identidad cultural y la ciudadanía activa. Comprender las condiciones reales en que esta formación se produce en Quito con sus brechas, sus potencialidades y sus actores es un paso necesario para fundamentar propuestas pedagógicas pertinentes y contextualmente situadas.

OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar las diferentes perspectivas curriculares que existen en la educación artística formal presente en colegios, espacios educativos y conservatorios y no formal presente en talleres de educación continua y espacios de educación no formal en la ciudad de Quito durante el período 2025-2026, mediante una aproximación teórica a su práctica actual.

Objetivos Específicos

- Definir las características conceptuales y curriculares de la educación artística formal y no formal a partir de los marcos teóricos de la UNESCO, el Ministerio de Educación del Ecuador y referentes académicos internacionales.
- Describir las perspectivas curriculares y pedagógicas de los docentes de educación artística formal y no formal en la ciudad de Quito, identificando convergencias, tensiones y necesidades.

- Delimitar propuestas pedagógicas para una educación artística contextual, contemporánea y pertinente al contexto latinoamericano y local, a partir del análisis comparativo de experiencias nacionales e internacionales.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se justifica desde múltiples perspectivas: teórica, pedagógica, social y política. En el plano teórico, el campo de la educación artística en el Ecuador y específicamente en la ciudad de Quito presenta un vacío importante en términos de investigación académica sistemática. Si bien existe un cuerpo de normativa curricular producido por el MINEDUC y algunos trabajos investigativos dispersos, no se han generado estudios que articulen de manera comprehensiva las perspectivas de los docentes en contextos formales y no formales con los marcos teóricos internacionales más recientes, incluido el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024). Esta investigación busca contribuir a llenar ese vacío, ofreciendo una aproximación teórica fundamentada que pueda servir de base para futuras investigaciones empíricas y para el diseño de políticas educativas en el área.

En el plano pedagógico, la justificación se asienta en la constatación de que los docentes de ECA en Quito trabajan, con frecuencia, en condiciones de aislamiento y con escaso apoyo institucional para reflexionar críticamente sobre su práctica. La ausencia de capacitaciones regulares, la falta de materiales y la subutilización del área en los establecimientos educativos generan una desconexión entre las aspiraciones del currículo oficial y la realidad del aula. Esta investigación busca devolver visibilidad a las perspectivas docentes, reconociéndolas como un saber pedagógico valioso que merece ser sistematizado y puesto en diálogo con los referentes teóricos del campo.

Desde una perspectiva social, la educación artística tiene un impacto directo en el bienestar, la identidad y las capacidades creativas y críticas de los estudiantes. Las evidencias internacionales señalan que la participación en experiencias artísticas mejora el rendimiento académico, la inteligencia emocional y el sentido de pertenencia cultural de los jóvenes (UNESCO, 2024). En una ciudad como Quito, marcada por la diversidad étnica, cultural y socioeconómica, una educación artística de calidad puede contribuir

significativamente a la construcción de ciudadanía intercultural, al fortalecimiento de la identidad y al desarrollo de la convivencia democrática. Sin embargo, estas potencialidades solo pueden realizarse si las condiciones pedagógicas, institucionales y curriculares del área son adecuadas.

Luego, en el plano político, la investigación responde a un momento clave en el que la UNESCO ha adoptado un nuevo Marco global para la educación cultural y artística (2024), que establece compromisos internacionales sobre la integración de las artes en todos los niveles educativos y en contextos formales, no formales e informales. Ecuador, como Estado Miembro de la UNESCO, tiene la responsabilidad de alinear sus políticas educativas con estos compromisos. La presente investigación busca aportar elementos de diagnóstico y reflexión que puedan orientar ese proceso de alineación en el contexto específico de Quito, contribuyendo al debate sobre cómo construir una educación artística latinoamericana de calidad, pertinente y equitativa.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

El presente capítulo construye el andamiaje conceptual que sustenta la investigación. Se parte de las definiciones institucionales de la educación artística ofrecidas por la UNESCO y el Ministerio de Educación del Ecuador, para luego examinar las características específicas del currículo de ECA en el bachillerato y las particularidades de la educación artística no formal. A continuación, se analizan las perspectivas docentes en ambos contextos en el marco de la ciudad de Quito, se revisan experiencias internacionales de carácter experimental y se examina el estado de la educación artística en América Latina. El capítulo concluye con una síntesis de propuestas orientadas a la construcción de una educación artística latinoamericana de calidad.

1.1. La educación artística formal y no formal

1.1.1. Definición de educación artística desde la UNESCO y el Ministerio de Educación

La educación artística formal y no formal se presenta como una dualidad de modelos educativos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Al analizar sus contenidos, estrategias y modelos de enseñanza, es posible identificar puntos en común y diferencias relevantes sobre su aplicación. Para la UNESCO, el acceso a la educación artística es una prioridad institucional que garantiza la igualdad y la apertura del aprendizaje para todos.

La organización define la educación artística formal como un tipo de enseñanza institucionalizada y reconocida por entidades oficiales, que sigue planificaciones con intencionalidad basada en diseños curriculares oficiales, con una estructura acorde a niveles que inicia en la primaria, continúa por la secundaria y avanza hasta la educación superior, de manera progresiva, cronológica y en base a objetivos y perfiles de salida en cada nivel.

El hito más significativo en el plano internacional es la adopción del Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística, aprobado por unanimidad en la Conferencia Mundial celebrada en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos) entre el 13 y el

15 de febrero de 2024, con la participación de 90 ministros y 125 representantes de Estados Miembros (UNESCO, 2024). Este Marco reconoce que la educación cultural y artística abarca el aprendizaje sobre, en y mediante la cultura y las artes, y que puede darse en todas las asignaturas, en todos los niveles educativos y en entornos muy diversos, incluyendo museos, galerías, bibliotecas y sitios del patrimonio cultural. Basado en la herencia de la Hoja de Ruta de Lisboa (2006), la Agenda de Seúl (2010) y la Declaración MONDIACULT de México (2022), el Marco establece compromisos globales para integrar la cultura y las artes en todos los entornos de aprendizaje.

Las investigadoras Kušnírová (2023) y Berbel y Díaz Gómez (2014) comparten puntos en común sobre la educación formal y no formal. Para ellas, la educación formal se considera como un sistema de aprendizaje institucionalizado que concentra sus objetivos en un plan o meta curricular estandarizado. En términos generales, la educación artística formal comienza desde la primaria, se presenta de manera *cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada*, llegando hasta la educación universitaria. Por otro lado, cuando se refiere a educación artística no formal, la UNESCO reconoce esta práctica de acompañamiento educativo como un medio de alcance para la formación integral, tanto para niñas, niños y adolescentes, desde diferentes esferas de la población donde se encuentre. La educación artística no formal desempeña un papel crucial, ya que funciona fuera del sistema escolar tradicional y tiene la facilidad de adaptarse a los contextos y necesidades específicas (Renteria, 2025).

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación del Ecuador considera a la educación artística como un elemento fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que promueve la sensibilidad, la creatividad y la apreciación estética, contribuyendo al fomento de la expresividad colectiva e individual y al fortalecimiento de la identidad cultural. En base a reformas realizadas desde 1996 en la Educación General Básica y del Bachillerato General Unificado, y a los cambios en la Constitución del Ecuador a partir del año 2008, el Ministerio tomó como referente el artículo 2, literal w) de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo.

1.1.2. Definición, características y descripción del ECA para el bachillerato desde la educación formal

El Currículo de Educación Cultural y Artística (ECA) para el Bachillerato General Unificado del Ministerio de Educación del Ecuador (2016) comprende aprendizajes básicos imprescindibles y deseables, bloques curriculares, objetivos de aprendizaje, estrategias y criterios de evaluación, destrezas con criterio de desempeño e indicadores de evaluación, niveles y subniveles educativos, objetivos generales del área e integradores de subnivel, orientaciones para la evaluación y la descripción del perfil de salida del bachiller.

El enfoque principal del currículo no es la formación de artistas profesionales, sino propiciar que los estudiantes encuentren aproximaciones similares a las que se realizan en el mundo del arte y la cultura contemporánea. Por tanto, el énfasis central es fomentar una manera de ser y estar en el mundo. Desde los principios del socioconstructivismo, se busca fomentar el encuentro mediante la percepción personal y la visión que cada uno tenga sobre el mundo que le rodea, con el fin de que los estudiantes puedan imaginar futuros posibles en base a los aprendizajes de manera individual y colectiva (MINEDUC, 2016).

El área se presenta como un espacio para desarrollar habilidades personales y estéticas, desenvolver la capacidad de creación, el desarrollo crítico frente al arte y promover la preservación de patrimonios, manifestaciones culturales y obras de arte propias y de otras culturas. El currículo también integra el desarrollo tecnológico como parte de los proyectos que los estudiantes deben realizar, integrando el tipo de contenido y los diferentes referentes artísticos y culturales que pueden variar acorde a la globalización y las formas de expresión artística que trascienden durante su contexto social.

Los contenidos se agrupan en tres bloques curriculares. El primer bloque, denominado El yo: la identidad, propone destrezas orientadas a la realización de producciones artísticas partiendo de temas de interés personal o social, la autoevaluación del proceso creativo, la identificación de expresiones artísticas de interés mediante el autoaprendizaje y la elaboración de un portafolio digital. El segundo bloque, El encuentro con otros y la alteridad, se concentra en la interpretación de obras musicales o escénicas, el diseño y

desarrollo de proyectos artísticos colectivos sobre temas de interés social, y la documentación del proceso creativo mediante fotografías, registros audiovisuales o dibujos. El tercer bloque, El entorno, el espacio y el tiempo, abarca la investigación, comparación y crítica sobre los recursos utilizados por los artistas, la descripción de manifestaciones artísticas con lenguaje técnico y la reflexión compartida con la audiencia (MINEDUC, 2016).

La finalidad del área es formar estudiantes con un perfil de salida sensible al mundo del arte y la cultura, con afinidad hacia la investigación del entorno social, político, histórico y cultural, capaces de involucrarse en experiencias culturales y artísticas mediante la conexión con su vida personal o la participación activa. El área no se concentra en los productos que se puedan generar, sino en el proceso que sucitan las experiencias significativas que promueven la construcción de significados, el autoconocimiento y la identidad individual y colectiva.

1.1.3. Definiciones y características de la educación artística no formal

Para la investigadora y docente universitaria Eva Kušnírová (2023), la educación artística no formal se considera como un espacio para mejorar las diversas habilidades y competencias fuera del currículo educativo formal. Los logros no se encuentran en reconocimientos certificados; sin embargo, sí constituyen un gran aporte para la comunidad y la sociedad donde se desarrolla. Para Kušnírová (2023), la educación artística no formal debe ser accesible para todo público, con objetivos que se concentren en la participación de los estudiantes, brindándoles aprendizajes y habilidades que les sirvan para la vida. Sus conocimientos se comparten de manera colectiva o grupal, con enfoques holísticos, buscando que los aprendizajes se consigan a través de la experiencia mediante el seguimiento del proceso con el tutor o maestro responsable, cubriendo las diferentes necesidades de los participantes.

Desde un contexto local, la investigadora, curadora y gestora cultural María Fernanda Cartagena (2015) señala que existen muy pocas investigaciones y seguimientos sobre los procesos de proyectos educativos en contextos no formales, y cómo la aplicación de estos representa un aporte para el desarrollo integral no solo de adolescentes, sino también de niños y adultos que participan de los mismos. En la actualidad, la educación artística no

formal se desarrolla gracias al fomento de diversas propuestas culturales que se desarrollaron durante los siglos XX y XXI en el país; dando lugar a lo que hoy conocemos como espacios culturales, talleres, centros de educación continua, foros, mediaciones artísticas en el contexto de educación no formal, donde su pilar radica en el acceso libre al arte y sus posibilidades, en algunos casos gratuito, para toda la población.

María Fernanda Cartagena (2015) expone en su investigación sobre la educación artística en el Ecuador, los diferentes caminos y enfoques que fue desarrollando el arte en contextos sociales, políticos y culturales. Desde la segunda mitad del siglo XX, comenzó un proceso por democratizar la cultura por parte de artistas y colectivos en Latinoamérica. Colectivos como *Tucumán Arde* en Argentina, *Arte Nuevo* en Perú, *Escena de Avanzada* en Chile, *Taller 4 Rojo* en Colombia y los *Grupos* en México cuestionaron el sistema cultural y los debates entre lo público-privado, individual-colectivo, lo material e inmaterial. Desde el contexto ecuatoriano, durante los años 60 surgió la primera vanguardia denominada los *Tzánzicos*, quienes cuestionaron a la institución cultural mediante publicaciones, recitales de poesía performática y subversiva. A finales de los 70, artistas como Miguel Varea, Washington Iza y Ramiro Jácome fundaron los *Talleres de Guápulo* como espacio para el activismo cultural desde las artes y el teatro. A partir del año 2000, los colectivos y plataformas artísticas que trabajan con temas sociales y el arte se han expandido hasta la actualidad, donde el artista se presenta como un creador y participante activo que vincula la pedagogía con la vida social y el arte.

Actualmente, en la ciudad de Quito se pueden encontrar diferentes talleres, conservatorios y espacios de educación no formal con múltiples propuestas y contenidos curriculares, que se presentan para diferentes economías y perfiles de salida. Entre los espacios de acceso público se destacan las *Casas Somos*, un programa del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (2024) que ofrece talleres artísticos comunitarios en áreas como música, danza, teatro y artes plásticas, y la *Casa de las Bandas*, un espacio de formación musical con más de una década de trayectoria en la ciudad (Secretaría de Cultura del MDMQ, 2023). Estos espacios constituyen referentes de una educación artística no formal con vocación pública y comunitaria.

1.2. Perspectivas docentes desde la educación artística formal (colegios municipales, públicos y privados de la ciudad de Quito)

El análisis de las perspectivas docentes en la educación artística formal constituye un eje fundamental para comprender las condiciones reales en que se implementa el currículo de ECA en la ciudad de Quito. La ciudad, como capital del Ecuador y núcleo de alta complejidad cultural, alberga una diversidad de instituciones educativas de sostenimiento municipal, fiscal y particular que ofrecen condiciones pedagógicas, recursos e historias institucionales muy distintas entre sí.

Los docentes que imparten ECA en Quito provienen de formaciones diversas: artes visuales, música, teatro, danza, educación artística y enfrentan contextos institucionales marcados por lógicas diferenciadas según el tipo de sostenimiento. En los colegios municipales y fiscales, el currículo del MINEDUC es la referencia obligatoria, y los docentes adaptan su planificación a los recursos disponibles, que en muchos casos son limitados. En los colegios privados, coexisten el currículo nacional con marcos adicionales como el Bachillerato Internacional (IB), generando tensiones entre la estandarización global y las particularidades del contexto local.

Desde la perspectiva del significado que los docentes atribuyen a la educación artística, se evidencian concepciones diferenciadas según el tipo de institución. En los colegios municipales, los docentes tienden a subrayar el valor del área como herramienta para fomentar la creatividad y generar conciencia sobre la identidad cultural nacional. En los establecimientos fiscales, predomina la visión del arte como eje integrador del currículo y complemento de los aprendizajes en otras asignaturas. En los colegios privados, el arte es concebido como una herramienta para conocer el mundo de manera crítica y sensible, desarrollar la autoestima y fortalecer el autoconocimiento de los estudiantes a través de la danza, la música, las artes plásticas y las artes escénicas.

En cuanto a la planificación, la mayoría de los docentes de instituciones municipales y fiscales planifican en base al currículo del MINEDUC, adaptándolo a las necesidades de cada grupo y a la disponibilidad de materiales. Los docentes de instituciones privadas planifican según los parámetros del Ministerio y del IB, utilizando en algunos casos materiales editoriales como Edinum o Maya. Esta diversidad de prácticas de planificación refleja la pluralidad de contextos y condicionantes que caracterizan el ejercicio docente en ECA.

Un factor crítico que emerge transversalmente en todos los tipos de institución es la limitación de recursos. Los colegios municipales disponen de infraestructura general, pero carecen de un aula específica para arte, materiales artísticos y herramientas tecnológicas. Los establecimientos fiscales enfrentan condiciones aún más precarias, sin aula ni insumos específicos para el área. Los colegios privados, en contraste, suelen disponer de espacios y materiales adecuados para la práctica artística. Esta brecha de recursos entre los distintos tipos de sostenimiento reproduce las desigualdades estructurales del sistema educativo y condiciona profundamente la calidad de la experiencia artística que pueden ofrecer a sus estudiantes.

Otro elemento que aparece de manera consistente en las diferentes instituciones es la insuficiencia de la carga horaria asignada al área de ECA. Los docentes señalan que el tiempo disponible no permite revisar todos los temas propuestos en el currículo y que, en ocasiones, la hora de arte es utilizada para otras actividades por decisión del rectorado o de otros docentes. Esta marginación del área en la gestión escolar cotidiana revela una jerarquización implícita del currículo que subordina las artes a las asignaturas consideradas instrumentales.

Luego, un elemento de preocupación compartida en todos los tipos de institución es la ausencia de capacitaciones específicas en educación artística. Los tres tipos de establecimientos les solicitan a sus docentes capacitarse de manera externa, sin ofrecer programas de formación continua institucionales. Esta situación coloca a los docentes en una posición de autogestión de su desarrollo profesional, con los costos y limitaciones que ello implica, y evidencia la necesidad de políticas de formación continua que respondan a las especificidades del campo artístico.

1.3. Perspectivas docentes desde la educación artística no formal (talleres, fundaciones, centros de educación continua)

Los espacios de educación artística no formal en Quito representan un campo pedagógico rico y diverso, en el que conviven lógicas muy distintas de entender y practicar la enseñanza del arte. La investigadora María Fernanda Cartagena (2015) señala que existen muy pocas investigaciones sobre los procesos educativos en estos contextos, lo que

representa una deuda académica relevante frente a la significativa trayectoria histórica y al impacto social que tienen estos espacios en la ciudad.

Los docentes y facilitadores que trabajan en contextos no formales en Quito suelen compartir ciertas características: una mayor autonomía curricular, que les permite diseñar sus propios programas sin estar sujetos a los criterios de evaluación nacionales; una relación más directa con la práctica artística profesional, dado que muchos de ellos son artistas activos; y una sensibilidad hacia las demandas culturales y sociales de sus comunidades. La educación artística no formal se caracteriza por ser accesible para todo público, con objetivos concentrados en la participación activa, brindando aprendizajes que les sirvan a los estudiantes para la vida (Kušnírová, 2023).

En cuanto a los espacios específicos que configuran el ecosistema no formal en Quito, se pueden identificar dos grandes categorías. La primera comprende los talleres y conservatorios especializados en disciplinas artísticas concretas: música, artes plásticas, danza, teatro, que ofrecen programas de formación continuada con distintos niveles de profundidad y generalmente dirigidos a quienes buscan desarrollar competencias artísticas específicas sin distinción de edad. (Rentería, 2025). La segunda categoría incluye los espacios de educación artística comunitaria y de acceso público, como las *Casas Somos* del Municipio de Quito, que ofrecen talleres en diversas disciplinas para poblaciones de todos los sectores de la ciudad, con una vocación de democratización cultural y acceso gratuito o de bajo costo. (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2024).

La perspectiva de los docentes de educación artística no formal se distingue, en términos generales, por una mayor apertura al diálogo entre la práctica artística y los temas sociales contemporáneos, por una valoración del proceso por encima del producto y por una disposición a experimentar con metodologías diversas. Estos rasgos conectan con los principios de la educación popular latinoamericana, que ha reconocido el arte como herramienta de construcción de conciencia crítica, de fortalecimiento de la identidad comunitaria y de transformación social (Cartagena, 2015). Sin embargo, los docentes de estos contextos también enfrentan desafíos específicos: la precariedad laboral, la dependencia de financiamiento externo y la dificultad de acreditar sus procesos formativos ante el sistema educativo formal.

Una tensión productiva que emerge del análisis de las perspectivas docentes en ambos contextos es la pregunta por el tipo de formación que buscan los estudiantes que asisten a espacios no formales. En algunos casos, la educación artística no formal se plantea como una opción de exploración y expresión personal, sin finalidad profesionalizante. En otros, especialmente en los talleres y conservatorios especializados, el objetivo es alcanzar la formalidad de los conocimientos técnicos en disciplinas como la música, el teatro o las artes plásticas, complementando o profundizando lo que la educación formal no puede ofrecer. Esta diversidad de motivaciones y perfiles de salida es una de las características que definen la riqueza y la complejidad del campo no formal.

1.4. Perspectivas de la educación artística experimental a nivel internacional

1.4.1. Educación democrática (Olivia Gude)

Para la artista y educadora Olivia Gude, la educación artística puede impulsar la creación de una sociedad democrática. Profesora de la *School of the Art Institute of Chicago* y creadora del *Spiral Workshop*, ha desarrollado un pensamiento pedagógico que parte de la convicción de que el arte no es un ornamento del currículo, sino una necesidad vital para la formación de ciudadanos críticos y creativos. En base al pensamiento de Viktor Lowenfeld sobre la interacción con el arte durante los primeros años de vida, Gude afirma que un adolescente y también un adulto que no pierde su capacidad de asombro con el mundo que lo rodea, "tendrá la capacidad de analizar de manera consciente los sucesos y experiencias que se le presentan en su entorno, de manera social, política y emocional" (Gude, 2009, p.7)

Para Gude, la educación artística genera un aprendizaje que trasciende el espacio educativo y se abre a la sociedad, ya que lo que cada estudiante produce tiene una influencia en el mundo. La educación artística en adolescentes genera la creación de nuevos significados desde y para su entorno. El proceso creativo, en su perspectiva, consigue una conexión entre el yo, el proceso y el producto, donde no solo interviene la manera de pensar un resultado sino la forma en que cada estudiante adapta una interpretación personal de una vivencia o situación por la que ha atravesado. En este sentido, siguiendo a Lowenfeld, habla de una autoidentificación del estudiante a través del proceso artístico.

En su artículo *Postmodern Principles*: *In Search of a 21st Century Art Education* (Gude, 2004), la autora critica los tradicionales elementos y principios del diseño heredados del siglo XX y propone un conjunto de principios posmodernos apropiación, yuxtaposición, recontextualización, hibridez, superposición, gazing y representación que reflejan las estrategias creativas del arte contemporáneo y ofrecen a los estudiantes herramientas para producir significados más complejos y situados. En trabajos posteriores, sus principios de posibilidad incluyen dimensiones como el juego, la formación del yo, la investigación de temas comunitarios, el encuentro con la diferencia y la deconstrucción cultural.

Gude también menciona los aportes de Carl Rogers, destacando que en el proceso de aprendizaje artístico es fundamental, desde la perspectiva del estudiante, enfrentarse a los retos y dificultades del trabajo individual, donde surgen dudas personales y diversas adversidades previas a la realización de una obra. Para Gude, la educación democrática incluye condiciones donde los estudiantes puedan enfrentarse a las dudas, ansiedades y responsabilidades similares a las que los seres humanos encuentran en la sociedad. Gude considera que la base de una cultura democrática se construye con diferentes voces, las mismas que se encuentran y moldean desde la investigación y creación de los estudiantes, generando así un diálogo democrático público.

1.4.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en educación artística

Thomas (2000) describe el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una estrategia pedagógica que involucra a los estudiantes al plantearles preguntas sobre problemas que desafíen su pensamiento, mediante la investigación, llegando a enfrentarse a la resolución de problemas e interrogantes. De esta manera pueden trabajar de manera autónoma durante largos períodos de tiempo, con la finalidad de culminar presentando su proyecto con un producto o con un planteamiento realista sobre el tema que eligieron investigar. Para el autor, las características que definen al ABP son el acompañamiento docente como facilitador no como director, el contenido y evaluación auténtica, la reflexión y adaptación de habilidades para la vida, la existencia de objetivos educativos específicos y el aprendizaje cooperativo. Los criterios principales para que un proyecto se considere ABP son: centralidad en los conceptos del proyecto, una pregunta impulsora, investigaciones constructivas, autonomía y realismo.

Benalcázar y Sandoval (2022) señalan que el ABP se origina en el movimiento pedagógico de la *Escuela Nueva*, cuya principal teoría es el constructivismo (Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky y Dewey), buscando que el estudiante sea quien construya sus conocimientos en aprendizajes útiles para su vida y su proceso de formación. Una revisión sistemática de estudios publicados entre 2017 y 2021 en revistas y congresos sobre la aplicación del ABP en países latinoamericanos e iberoamericanos demostró que el aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel (1976), citado por Rodríguez (2005), se logró en un 42,85% de los casos en educación artística; en el mismo porcentaje se destacó el desarrollo de competencias. Adicionalmente, el aprendizaje integral se alcanzó en un 28,57%, la metacognición en un 21,42% y la autonomía para el aprendizaje en un 14,28%.

Respecto a las áreas en que el ABP se aplica, la investigación concluyó que en un 50% de los casos se aplica de manera interdisciplinar, un 21% en artes visuales y plásticas, un 14% en artes musicales y en igual porcentaje en gestión artística (Sandoval y Benalcázar, 2022). Esta evidencia confirma el potencial del ABP como estrategia integradora en el campo artístico, capaz de articular el aprendizaje en artes con otras disciplinas y de conectar la experiencia escolar con problemáticas reales del entorno de los estudiantes. El currículo de ECA del Ecuador recoge parcialmente este enfoque al proponer el trabajo por proyectos interdisciplinares como eje metodológico (MINEDUC, 2016).

1.4.3. Educación Artística Crítica (Wicked Arts Education)

El término wicked hace referencia a una expresión utilizada en ciencias sociales, diseño y educación para referirse a problemas complejos o cambiantes, sin solución única, que requieren pensamiento creativo, colaboración y disposición a la incertidumbre. La noción de *Wicked Arts Education*, desarrollada por Melissa Bremmer, Emiel Heijnen y Folkert Haanstra desde el Amsterdam University of the Arts (AHK), tiene que ver con una propuesta educativa en las artes orientada a la resolución de este tipo de problemas desde diferentes perspectivas, adaptándose a las circunstancias cambiantes de la sociedad. La educación artística se presenta, así como un modelo pedagógico que integra la diversidad social, cultural y educativa contemporánea como parte de los saberes por aprender, mediante procesos creativos y pensamiento crítico (Bremmer, Heijnen y Haanstra, 2025).

Para Bremmer, Heijnen y Haanstra (2025), los programas educativos en arte deben construirse como experiencias colectivas y creativas que desafíen los enfoques tradicionales del currículo. *Wicked Arts Education* se plantea como un manual para educadores en arte que estén interesados en adaptar sus clases hacia un enfoque contemporáneo y contextual, poniendo como prioridad el conocimiento de los estudiantes, sus intereses y realidades. Propone ejercicios y dinámicas externas al currículo formal que se adapten a las inteligencias múltiples y a los nuevos cuestionamientos que puedan surgir por parte de los estudiantes.

El manifiesto de la *Educación Artística Crítica* ofrece tres principios fundamentales. El primer principio propone la capacidad de aprender sobre nosotros mismos, el arte y el mundo que nos rodea: al ser un espacio para compartir y conocer manifestaciones culturales y artísticas, se puede llegar a comprender historias, personajes, situaciones, imágenes y sonidos desde otro punto de vista al que observamos de manera cotidiana. El segundo principio es la integración del cuerpo y la mente en el proceso de aprendizaje: al comprender el arte, se atraviesa un proceso intersubjetivo y dinámico, donde lo que se vive como sociedad se ve reflejado en él entonces el cuerpo se presenta como un medio para percibir mediante los sentidos y la mente precisamente para interpretar y analizar. El tercer principio plantea utilizar al arte como punto de partida para el diseño educativo, reconociendo los diversos criterios que fundamentan el concepto de las obras y los materiales científicos, plásticos, audiovisuales e históricos que permiten representar una idea.

Crucialmente, *Wicked Arts Education* aboga por el diseño curricular colaborativo entre docentes, entonces además en vez de entender la planificación como una tarea solitaria, la plantea como una tarea colectiva donde los educadores por ejemplo discuten sus ideas, se inspiran, también cuestionan sus supuestos y construyen unos currículos más robustos. Esto coincide con las propuestas de Gude sobre la educación artística democrática, pero desde un enfoque más centrado en el diseño curricular y también en el papel del profesor como profesional creativo (Bremmer, Heijnen y Haanstra, 2025).

1.5. Educación artística latinoamericana

América Latina presenta un escenario de educación artística marcado por una rica heterogeneidad cultural, por profundas desigualdades estructurales y por la coexistencia

de tradiciones pedagógicas diversas. La región, caracterizada históricamente por movimientos culturales que han vinculado el arte con la transformación social, ha desarrollado propuestas pedagógicas propias que merecen ser reconocidas como aportes al campo internacional. Al mismo tiempo, sus sistemas educativos enfrentan desafíos compartidos: escasa inversión en el área artística, brechas entre el currículo declarado y la práctica efectiva, y necesidad de fortalecer la formación docente especializada. (Cervetto & López, 2026).

1.5.1. Ecuador

En Ecuador, la educación artística ha atravesado una evolución significativa durante las últimas décadas. La actualización curricular de 2016 introdujo la denominación de Educación Cultural y Artística (ECA), sustituyendo las antiguas denominaciones de Educación Estética para la Educación General Básica y Educación Artística para el Bachillerato General Unificado. Este cambio no fue meramente nominal, sino que implicó un giro de enfoque: del énfasis en la producción técnica hacia una perspectiva más amplia que incorpora la comprensión cultural, la identidad, la ciudadanía y el pensamiento crítico (MINEDUC, 2016).

A pesar de este avance curricular, las investigaciones de Benalcázar (2017) y Vilatuña Clavijo et al (2024), en el contexto de la educación pública y privada, señalan que la implementación efectiva del ECA sigue enfrentando desafíos importantes, como la escasez de materiales, el reducido tiempo asignado al área, la falta de formación continua de los docentes y la escasa valoración institucional constituyen obstáculos persistentes. El artículo 2, literal w) de la LOEI, garantiza una educación que incluya flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapten a las necesidades y realidades fundamentales de los estudiantes.

La Universidad de las Artes del Ecuador (UARTES), con sede en Guayaquil, representa un esfuerzo institucional significativo por fortalecer la formación artística superior en el país y generar investigación sobre la educación artística. También es relevante el rol de la Constitución del Ecuador (2008), que amplió el concepto de cultura en el país y promovió el buen vivir y la interculturalidad como principios orientadores de las políticas educativas y culturales.

1.5.2. Colombia

En Colombia, la educación artística está regulada por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y por los Lineamientos Curriculares de Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional. El enfoque oficial ha transitado, en las últimas décadas, desde una perspectiva centrada en las técnicas y los lenguajes artísticos hacia una visión más integral que incorpora la sensibilidad, la apreciación estética y la dimensión cultural del arte. El Ministerio brinda orientaciones pedagógicas a docentes para enriquecer la labor en la formación artística, la comunidad educativa y también para mejorar el área cultural del país, tanto para educación formal y popular. (Ruiz Rodríguez, 2017)

En la actualidad, la *Fundación Nacional Batuta* funciona en todo el territorio colombiano como un proyecto de formación artístico no formal mediante la práctica musical colectiva, su objetivo es llegar a comunidades con pocas oportunidades. Es una iniciativa que comenzó en 1991 como una fundación que mantiene sus actividades gracias a los aportes económicos por parte de gestores sociales y comunidades. Hasta la fecha han formado a cerca de 30 mil personas, de todas las edades. Este proyecto se desarrolla en más de 160 Centros Musicales cada año. Colombia reconoce a los espacios de *Batuta* como lugares para la convivencia armónica, la creación de significados, la participación desde la diversidad y la inclusión abierta a todo público en el territorio donde se ubican. (Fundación Nacional Batuta, s.f.)

1.5.3. Brasil

Brasil tiene una historia de educación artística particularmente rica, marcada por la influencia de pedagogas y artistas que han renovado los fundamentos teóricos y metodológicos del campo. La *Abordagem Triangular*, desarrollada por Ana Mae Barbosa a partir de finales de los años ochenta, constituye uno de los aportes más influyentes de la pedagogía artística latinoamericana a nivel internacional. Este enfoque integra tres dimensiones: la contextualización histórica y cultural, la apreciación estética y el hacer artístico, articulando producción, recepción y reflexión sobre el arte. Para Barbosa (2021), la creatividad colectiva es uno de los valores centrales de la educación artística brasileña,

que ha buscado integrar las expresiones culturales populares con el arte académico en una perspectiva intercultural.

Un análisis comparativo de las leyes educativas de Brasil y España (Stein y Muñoz-Rey, 2025) señala que la enseñanza artística en Brasil ha logrado consolidar un marco legal sólido la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) que establece la obligatoriedad del arte en todos los niveles de la educación básica. Sin embargo, la implementación de esta obligatoriedad ha sido desigual entre los distintos estados y municipios, con diferencias significativas en recursos, formación docente y valoración institucional del área. La comparación con el caso español revela tensiones similares entre el reconocimiento normativo del arte y su implementación efectiva en el aula, lo que sugiere que se trata de un desafío estructural compartido más allá de los contextos nacionales específicos.

1.5.4. Argentina

En Argentina, la educación artística ha tenido históricamente una presencia significativa en el sistema educativo. Las escuelas de Bellas Artes, los conservatorios de música y los institutos de formación docente en artes conforman un sistema de educación artística especializada con larga trayectoria. En el contexto de las reformas educativas de los años noventa y las reformulaciones curriculares posteriores, Argentina ha desarrollado marcos curriculares que reconocen la especificidad de los diferentes lenguajes artísticos artes visuales, música, teatro, danza y artes audiovisuales y promueven tanto la producción como la apreciación y la contextualización del arte. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, s.f.; Educar.ar, 2022)

El ecosistema de educación artística no formal en Argentina es igualmente diverso, con una larga tradición de movimientos culturales comunitarios que ha integrado las artes en procesos de organización social. Colectivos como *Tucumán Arde*, surgido durante los años 60, son referentes históricos del vínculo entre arte, política y educación en el continente. Las investigaciones de Mardones y Cattafo (2014) sobre educación artística exploran las tensiones entre tradición e innovación, entre los lenguajes del arte moderno y las expresiones del arte contemporáneo, y entre los enfoques centrados en la técnica y

las perspectivas orientadas al pensamiento crítico y la ciudadanía cultural. Estas tensiones constituyen un horizonte de reflexión compartido para toda la región latinoamericana.

En la actualidad, el Programa de Apoyo a Instituciones Educativas Solidarias "Aprendizaje-Servicio Solidario en las Artes" que funciona desde el 2017 ha capacitado a más de 4700 personas, entre docentes, estudiantes y directivos. Este programa también se encuentra presente en más de 20 países, incluyendo a Colombia, Brasil y Argentina. Tiene como fin capacitar al personal docente, directivo y estudiantil, con el objetivo de mejorar la educación artística en diferentes comunidades e integrar los saberes con la comunidad. Su impacto en el espacio público se ha manifestado mediante murales, talleres para todas las edades, proyectos de memoria cultural, teatro social y fotografías comunitarias. (CLAYS, s.f.)

1.6. Propuestas y contenidos para una educación artística latinoamericana de calidad

Examinar las experiencias nacionales estudiadas y los marcos teóricos internacionales hace posible descubrir una serie de propuestas, principios y tensiones que tendrían que guiar el desarrollo de una educación artística de calidad en Latinoamérica. Entonces la educación artística no puede ser una réplica de los modelos de Europa o Norteamérica, sino que tiene que nacer del diálogo crítico entre las tradiciones pedagógicas locales y las contribuciones de la investigación, y la práctica artística a nivel mundial por ejemplo también la metodología que promueve el libro de Jiménez (2020), titulado "Educación artística y cultura", se basa en la apertura a los diálogos y a una variedad de contenidos pedagógicos que también incorporen otras disciplinas, buscando crear un entorno educativo con ejes transversales.

Primero que nada es importante que una educación artística de calidad en Latinoamérica aprecie y reconozca la riqueza de las culturas como las mestizas, afrodescendientes e indígenas que son el patrimonio cultural entonces esto significa que en diálogo con las manifestaciones del arte contemporáneo, se integren en los planes de estudio y en las prácticas pedagógicas la música, la danza, las artes populares, las expresiones artísticas de la comunidad y las tradiciones orales como formas auténticas de creación y

conocimiento. Las ideas sobre el *Art Thinking* (Acaso y Megías, 2017) presentan un marco para concebir el arte no como una disciplina aislada, sino como una forma de entender el mundo que tiene el potencial de revolucionar la educación.

En segundo lugar, es importante reforzar la capacitación inicial y continua de los maestros de educación artística, una de las sugerencias generales que aparecen al examinar los varios contextos nacionales es la importancia de programas de capacitación que integren saberes artísticos disciplinarios, el avance de métodos activos y la consideración hacia la pluralidad cultural y social del alumnado. También Berbel y Díaz Gómez (2014) y Kušnírová (2023) indican que la educación artística sea formal o no formal, necesita de maestros que sean también simultáneamente artistas y educadores reflexivos, que puedan moverse entre las exigencias del currículo y las necesidades de sus alumnos.

En tercer lugar, es importante que la educación artística de calidad en Latinoamérica se expanda más allá del aula formal y establezca conexiones con los espacios de educación no formal e informal, pues entonces, el trabajo conjunto entre escuelas, museos, centros culturales, agrupaciones de la sociedad civil y artistas en activo tiene el potencial de enriquecer notablemente la experiencia educativa de los alumnos y ayudar a superar la división entre la cultura viva de las comunidades y la cultura escolar. Esta visión se alinea con la tradición de la educación popular en América Latina, que ha considerado el arte como un medio para desarrollar una conciencia crítica y promover cambios sociales (Cartagena, 2015).

En cuarto lugar, hay que fomentar métodos pedagógicos que incorporen el pensamiento crítico, la reflexión acerca de la identidad y la dimensión social del arte. Los enfoques de *Wicked Arts Education*, que se centran en el diseño curricular colaborativo, las ideas de Ana Mae Barbosa sobre la *Abordagem Triangular* y las sugerencias de Olivia Gude acerca de la educación artística democrática brindan marcos metodológicos y teóricos que tienen potencial para ser adaptados y enriquecidos a partir de las realidades latinoamericanas. También se puede apreciar que el Aprendizaje Basado en Proyectos es una táctica efectiva para unir estas dimensiones y vincular el aprendizaje artístico con situaciones reales del entorno de los alumnos, siempre que se implemente correctamente (Thomas, 2000; Sandoval y Benalcázar, 2022).

Para finalizar, hay que mencionar que si el objetivo es construir una educación artística de alta calidad en América Latina, es necesario reforzar las políticas públicas sectoriales y proporcionar los recursos adecuados. Los resultados de la investigación indican que la falta de tiempo curricular, fondos y materiales limitan continuamente la calidad de la educación artística en esta zona. El reconocimiento del arte como derecho educativo y cultural, establecido en el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024), tiene que reflejarse en compromisos específicos de inversión pública que aseguren condiciones dignas y motivadoras de aprendizaje y enseñanza para todos los alumnos, sin importar su origen geográfico o social.

CAPÍTULO II
METODOLOGÍA

El diseño metodológico que guio la investigación actual se describe y fundamenta en este capítulo. Se explicitan el enfoque y tipo de indagación, el paradigma epistemológico elegido, las etapas del proceso, la elección de los participantes, las herramientas para la recolección de información, los métodos para analizar datos y los principios éticos que guiaron el trabajo de campo también pues el hilo conductor de este capítulo es la coherencia entre el problema planteado, las metas de la investigación y las decisiones tomadas en términos metodológicos.

2.1. Paradigma de investigación

La investigación actual se enmarca dentro del paradigma interpretativo o comprensivo, cuyo objetivo principal es entender los significados que las personas crean sobre sus experiencias y prácticas, en vez de explicar relaciones causales o generar generalizaciones estadísticas (Creswell y Creswell, 2023), entonces también el modelo acepta que la realidad educativa es compleja, está constituida por la sociedad y está impregnada de significados que cambian dependiendo del contexto, las trayectorias y las posiciones de los actores participantes.

El paradigma interpretativo ha resultado ser particularmente relevante para el análisis de las visiones docentes en el ámbito de la investigación educativa, ya que posibilita acceder a los significados, valoraciones y concepciones que los educadores asignan a su actividad, más allá de las métricas cuantitativas de rendimiento o cobertura (Flick, 2022). Esta perspectiva concuerda con el propósito principal de la investigación, que no es evaluar variables, sino entender cómo los educadores de educación artística formal y no formal en Quito conceptualizan, planean, ejecutan y valoran su labor pedagógica durante el período concreto del 2025 al 2026.

Según la perspectiva ontológica, el paradigma interpretativo sostiene que no hay una única realidad educativa objetiva, sino varias realidades construidas por los participantes en sus respectivos contextos, entonces desde la epistemológica, implica que el conocimiento se construye conjuntamente en la interacción entre el investigador y los sujetos de investigación, y que este último no puede ser totalmente imparcial con respecto al objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2023). Estas premisas guiaron el diseño de las herramientas de recolección y también la interpretación y análisis de los datos que se obtuvieron en el trabajo de campo.

2.2. Enfoque y tipo de investigación

Se emplea un método cualitativo, en consonancia con el paradigma interpretativo que se adoptó. Según Hernández Sampieri y Mendoza (2020), el objetivo de la investigación cualitativa es entender en detalle los fenómenos a partir del punto de vista de los mismos actores, empleando métodos inductivos y flexibles que posibilitan aprehender la complejidad y riqueza de los significados que las personas crean acerca de sus vivencias, este método es apropiado para investigar las perspectivas de los docentes en la educación artística, porque posibilita el acceso a las valoraciones, concepciones y dilemas que los maestros de Quito viven en su práctica diaria, sin simplificarlas a categorías preestablecidas o indicadores numéricos.

Para el tipo de investigación se eligió un diseño que combina la descripción y la comparación, con la revisión de artículos y documentos. Se busca exponer las perspectivas curriculares y pedagógicas de los docentes de educación artística formal y no formal de la ciudad de Quito, identificando sus características, condiciones, recursos

y retos también además es comparativo ya que contrasta de manera sistemática los puntos de vista provenientes de los dos contextos (formal y no formal), además de las visiones de las diferentes clases de instituciones formales (privadas, fiscales y municipales), al mismo tiempo que señala similitudes y diferencias (Flick, 2022). Además, incluye un análisis documental del marco teórico y normativo a nivel nacional e internacional, el cual es esencial para contextualizar e interpretar los descubrimientos empíricos.

Además, la investigación tiene un carácter exploratorio en relación con el contexto no formal, ya que, como indica Cartagena (2015), hay escasos estudios sistemáticos sobre los procesos educativos en espacios no formales de Quito, entonces la investigación de este ámbito posibilita la creación de un conocimiento inicial que puede ser utilizado como fundamento para estudios futuros más amplios.

2.3. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es un estudio de caso múltiple (Yin, 2018) porque se examinaron a fondo situaciones específicas de docentes e instituciones educativas formales y no formales en Quito con el objetivo de entender el fenómeno de la educación artística en la ciudad desde varios puntos de vista, además, el análisis de caso múltiple facilita el reconocimiento tanto de las características individuales de cada caso como de los patrones comunes que surgen del conjunto, lo cual mejora la comprensión del fenómeno y robustece la posibilidad de transferir los hallazgos a contextos semejantes (Creswell y Creswell, 2023).

El diseño constó de tres elementos que se complementan entre sí; porque el primero consistió en el análisis y revisión de documentos, analizar las normas internacionales y nacionales relacionadas con la educación artística, los documentos curriculares del MINEDUC y la literatura académica especializada, con la finalidad de establecer el marco teórico que fundamenta la investigación. El segundo elemento se basó en entrevistas semiestructuradas a profesores de educación artística formal que trabajan en escuelas públicas, privadas y municipales en Quito. El tercer elemento se compuso de la recolección de datos acerca de los espacios de educación artística no formal en Quito, por medio de una mezcla de entrevistas, análisis de materiales institucionales y observación de sus sugerencias pedagógicas.

La combinación de estos tres elementos posibilita un acercamiento integral al objeto de estudio, ya que conecta el análisis teórico con los conocimientos empíricos generados en el trabajo de campo, pues con el fin de fortalecer la credibilidad y la consistencia interna de los hallazgos, se utiliza esta táctica de triangulación metodológica, que consiste en cruzar fuentes y técnicas de recolección (Flick, 2022).

2.4. Población y participantes

2.4.1. Contexto formal

Para el componente formal, la población de referencia estuvo compuesta por los maestros de Educación Cultural y Artística (ECA) que trabajaban en instituciones educativas secundarias en Quito durante el año escolar 2025-2026. La investigación, al ser de naturaleza cualitativa, no seleccionó a sus participantes buscando que fueran representativos desde el punto de vista estadístico, sino desde la perspectiva tipológica; esto es, incluyó perfiles de profesores que reflejan la diversidad de contextos institucionales presentes en la ciudad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

Se eligieron deliberadamente a nueve profesores de ECA que trabajaban en el período 2025-2026 en escuelas con tres tipos de sostenimiento: privado, municipal y fiscal. Para incluir la diversidad socioeconómica y geográfica de la ciudad, las instituciones fueron situadas en distintas áreas de Quito: Quitumbe, Sangolquí, El Pinar, La Florida, el Edén, Calderón y Pomasqui. Este criterio de diversidad geográfica posibilitó el acceso a contextos institucionales con diferentes condiciones en términos de infraestructura, recursos y composición socioeconómica del alumnado.

Los requisitos de inclusión para los maestros que participaron fueron: trabajar en ECA a nivel de bachillerato o educación general básica superior durante el tiempo que duró la recolección de datos; contar con un año mínimo de experiencia en el campo y en la institución correspondiente; y mostrar su disposición a participar voluntariamente en la investigación. Los nombres, apellidos y nombres de las instituciones de los participantes se manejaron con total confidencialidad, conforme a las normas éticas de la investigación con personas.

Tabla 1 *Distribución de docentes participantes por tipo de institución y sector.*

Tipo de institución	Número de docentes	Sectores de la ciudad
Municipal	3	Calderón, La Florida, Quitumbe
Fiscal	3	Pomasqui, El Edén, El Pinar
Privada	3	Sangolquí, Calderón, Quitumbe

2.4.2. Contexto no formal

Para el componente no formal, se identificaron y analizaron espacios representativos del ecosistema de educación artística no formal en Quito, clasificados en tres grandes categorías: (a) espacios de acceso público y comunitario como las *Casas Somos* del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito y la *Casa de las Bandas*; (b) talleres y conservatorios privados especializados en disciplinas artísticas como música, artes visuales, teatro y danza; y (c) centros universitarios de educación continua con oferta en artes.

Los criterios de selección de estos espacios incluyeron: estar en funcionamiento activo durante el período de recolección de datos; ofrecer programas de formación artística dirigidos a adolescentes o adultos; tener una propuesta pedagógica diferenciada de la educación formal; y estar ubicados en la ciudad de Quito. La selección buscó reflejar la diversidad del campo no formal en términos de acceso económico, disciplinas artísticas trabajadas y orientaciones pedagógicas.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

2.5.1. Revisión y análisis documental

La revisión documental constituyó el punto de partida del proceso investigativo y se desarrolló de manera paralela al trabajo de campo. Esta técnica permite sistematizar el conocimiento existente sobre el objeto de estudio y construir el marco conceptual que orienta el análisis e interpretación de los datos empíricos (Flick, 2022). Los documentos analizados se organizaron en tres categorías:

- Documentos normativos internacionales: el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024) y sus antecedentes Hoja de Ruta de Lisboa (2006) y Agenda de Seúl (2010); y el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística: Guía de Aplicación (UNESCO, 2025).
- Documentos normativos nacionales: el Currículo de Educación Cultural y Artística para la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado del MINEDUC (2016); la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento; y la Constitución del Ecuador (2008).
- Literatura académica especializada: artículos científicos, tesis, libros y publicaciones institucionales sobre educación artística en los contextos ecuatoriano, latinoamericano e internacional, con énfasis en publicaciones del período 2020-2025.

Para el análisis de los documentos se utilizó la técnica de análisis de contenido, que implica la identificación, codificación y categorización de los temas, conceptos y argumentos recurrentes en los textos examinados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Este proceso permitió construir las categorías teóricas del marco conceptual y establecer los criterios de análisis que se aplicaron posteriormente a los datos empíricos.

2.5.2. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada fue la técnica principal de recolección de información con los docentes participantes. Esta modalidad de entrevista combina una guía de preguntas

predefinidas con la flexibilidad necesaria para explorar en profundidad las respuestas de los entrevistados, permitiendo que emerjan dimensiones no anticipadas que enriquecen la comprensión del fenómeno (Kvale y Brinkmann, 2015). La entrevista semiestructurada resulta especialmente adecuada para acceder a las perspectivas, concepciones y experiencias de los docentes, ya que crea un espacio de diálogo reflexivo que favorece la expresión de los significados que los sujetos atribuyen a su práctica.

Se diseñaron dos guías de entrevista diferenciadas: una para los docentes del sistema formal y otra para los facilitadores y docentes del sistema no formal. Ambas guías compartían un núcleo temático común; la definición de la educación artística, las prácticas pedagógicas, los recursos disponibles, los desafíos y las propuestas de mejora, pero incorporaban preguntas específicas adaptadas a las particularidades de cada contexto. La guía para docentes formales incluyó preguntas sobre la planificación curricular, la implementación del currículo de ECA y la relación con la institución; la guía para el contexto no formal incorporó preguntas sobre la autonomía curricular, las motivaciones de los estudiantes y los modelos pedagógicos utilizados.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 30 y 60 minutos y fue registrada mediante grabación de audio, previo consentimiento informado de los participantes. Las grabaciones fueron transcritas textualmente para su posterior análisis.

Tabla 2 *Guía de entrevista semiestructurada Contexto formal.*

Categoría temática	**Preguntas orientadoras**
Significado del área	¿Qué significa para usted la educación artística dentro del currículo escolar?
Planificación curricular	¿Cómo suele planificar sus clases de educación artística? ¿Utiliza la planificación institucional o elabora la propia?
Recursos institucionales	¿Dispone de infraestructura, materiales y herramientas tecnológicas adecuadas para sus clases?
Factores que facilitan o dificultan	¿Qué factores facilitan o dificultan su labor docente en esta área?
Aplicación del currículo	¿En qué porcentaje considera que se aplica el currículo de ECA al finalizar el año escolar?

Propuestas de mejora	¿Qué aspectos deberían fortalecerse en la institución para mejorar el área?
Formación continua	¿La institución le brinda capacitaciones específicas sobre educación artística?

Tabla 3 *Guía de entrevista semiestructurada Contexto no formal.*

Categoría temática	Preguntas orientadoras
Concepción del espacio	¿Cómo describiría el enfoque pedagógico de este espacio de educación artística?
Diseño curricular	¿Cómo diseña y organiza sus programas o talleres? ¿Qué referentes teóricos o artísticos guían esa planificación?
Perfil de los participantes	¿Qué perfil tienen los estudiantes o participantes que asisten a este espacio? ¿Qué los motiva a venir?
Metodologías	¿Qué metodologías o estrategias pedagógicas utiliza con mayor frecuencia en su práctica?
Recursos y condiciones	¿Con qué recursos, infraestructura y apoyos cuenta para desarrollar su trabajo?
Relación con el sistema formal	¿Percibe alguna relación, tensión o complementariedad entre lo que hace aquí y lo que los estudiantes aprenden en el colegio?
Propuestas	¿Qué cambios o propuestas considera necesarios para fortalecer la educación artística en la ciudad de Quito?

2.5.3. Observación no participante

Como técnica complementaria, se realizaron observaciones no participantes en algunos espacios de educación artística no formal seleccionados. La observación no participante consiste en la presencia del investigador en el espacio estudiado sin intervenir activamente en el desarrollo de las actividades, con el propósito de registrar de manera sistemática las condiciones, dinámicas y prácticas pedagógicas que tienen lugar en ese contexto (Flick, 2022). En la presente investigación, las observaciones se centraron en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, el uso de los espacios y recursos, las relaciones entre docentes y estudiantes y las metodologías empleadas.

Los registros de observación se realizaron mediante notas de campo estructuradas en torno a cinco dimensiones: (a) características físicas y materiales del espacio; (b) perfil de los participantes; (c) estructura y secuencia de las actividades; (d) estrategias y recursos pedagógicos utilizados; y (e) clima relacional y comunicacional del grupo. Las notas de campo fueron elaboradas inmediatamente después de cada sesión observada, para minimizar el riesgo de pérdida o distorsión de la información.

2.6. Procedimiento de recolección de información

El proceso de recolección de información se desarrolló en tres fases sucesivas y parcialmente superpuestas durante el período escolar 2025-2026.

La primera fase, denominada fase preparatoria, comprendió la revisión y análisis documental, el diseño de los instrumentos de recolección de información y la validación de las guías de entrevista. La validación se realizó mediante una revisión por parte de dos expertas en educación artística e investigación cualitativa, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y suficiencia de las preguntas. Asimismo, se realizó una entrevista piloto con un docente de ECA ajeno a la muestra, lo que permitió ajustar la formulación de algunas preguntas y estimar la duración promedio de las entrevistas.

La segunda fase, denominada fase de trabajo de campo, consistió en el contacto y coordinación con los docentes participantes, la realización de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones en los espacios no formales seleccionados. El contacto inicial con los docentes formales se realizó a través de los rectorados de las instituciones seleccionadas, a quienes se presentó el propósito de la investigación y se solicitó la autorización correspondiente. Con los facilitadores del contexto no formal, el contacto se realizó directamente con los responsables de cada espacio.

La tercera fase, denominada fase de análisis e interpretación, se describe en la sección siguiente. Esta fase se inició de manera paralela al trabajo de campo, en un proceso iterativo que permitió que los primeros análisis orientaran la recolección de información complementaria cuando fue necesario.

2.7. Análisis de datos

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas y observaciones, se utilizó la técnica del análisis temático (Braun y Clarke, 2022). El análisis temático es un método flexible y ampliamente utilizado en la investigación cualitativa educativa, que permite identificar, analizar e interpretar patrones de significado temas en un conjunto de datos, sin estar vinculado a un marco teórico previo único (Braun y Clarke, 2022).

El proceso de análisis se desarrolló en seis etapas siguiendo el modelo propuesto por Braun y Clarke (2022). En la primera etapa se realizó la familiarización con los datos, mediante la lectura y relectura de las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo, anotando las primeras impresiones e ideas. En la segunda etapa se generaron los códigos iniciales, asignando etiquetas a fragmentos de texto que expresaban ideas, experiencias o valoraciones relevantes. En la tercera etapa se buscaron temas, agrupando los códigos en categorías más amplias que reflejaran patrones de significado compartidos. En la cuarta etapa se revisaron los temas, verificando su coherencia interna y su distinción entre sí, y contrastándolos con el conjunto de los datos. En la quinta etapa se definieron y nombraron los temas, elaborando una descripción precisa de cada uno. En la sexta etapa se produjo el informe, integrando los temas en una narrativa analítica que los articula con los referentes teóricos del marco conceptual.

Para el análisis de los documentos normativos y académicos se utilizó el análisis de contenido temático, que sigue una lógica similar al análisis temático pero aplicada a textos escritos. Este procedimiento permitió identificar los conceptos clave, los enfoques pedagógicos predominantes y las tensiones conceptuales presentes en los documentos examinados.

Con el fin de garantizar el rigor del análisis, se utilizó la estrategia de triangulación de fuentes, confrontando los hallazgos provenientes de las entrevistas formales, las entrevistas no formales, las observaciones y los documentos analizados. La triangulación permite identificar convergencias y divergencias entre las distintas fuentes de información, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos (Flick, 2022).

Tabla 4 *Categorías de análisis y subcategorías.*

Categoría principal	Subcategorías
1. Concepciones de la educación artística	Definición del área / Valor percibido / Función en el currículo
2. Planificación y diseño curricular	Uso del currículo ECA / Autonomía docente / Referentes pedagógicos utilizados
3. Condiciones institucionales	Infraestructura / Recursos materiales y tecnológicos / Carga horaria / Valoración institucional
4. Formación y desarrollo profesional	Formación inicial / Acceso a capacitación / Autogestión del desarrollo profesional
5. Metodologías y estrategias pedagógicas	Prácticas habituales / Proyectos / Evaluación / Articulación interdisciplinar
6. Desafíos y propuestas	Principales obstáculos / Necesidades identificadas / Propuestas de mejora

2.8. Criterios de rigor y calidad investigativa

Con el fin de garantizar la calidad de la investigación cualitativa, se adoptaron los cuatro criterios de rigor propuestos por Lincoln y Guba (1985, citados en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La credibilidad equivalente cualitativo de la validez interna se garantizó mediante la triangulación metodológica (diversidad de técnicas e instrumentos), la revisión de los hallazgos con algunos de los participantes para verificar su correspondencia con sus perspectivas reales, y el mantenimiento de un diario de investigación que documentó las decisiones tomadas a lo largo del proceso. La transferibilidad equivalente de la generalización se favoreció mediante la descripción densa y detallada de los contextos estudiados, que permite al lector evaluar la aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos similares. La dependencia equivalente de la confiabilidad se logró documentando exhaustivamente el proceso metodológico, de manera que pueda ser auditado y replicado en futuras investigaciones. La confirmabilidad equivalente de la objetividad se garantizó mediante la explicitación de las perspectivas y posicionamientos de la investigadora, la documentación de las decisiones analíticas y la presentación de evidencia textual que respalde los hallazgos.

2.9. Síntesis del diseño metodológico

A continuación, se presenta una síntesis esquemática del diseño metodológico de la investigación, que integra los componentes descritos en las secciones anteriores.

Tabla 5 *Síntesis del diseño metodológico.*

Componente metodológico	**Decisiones adoptadas**
Paradigma	Interpretativo / comprensivo
Enfoque	Cualitativo
Tipo de investigación	Descriptivo-comparativo con revisión documental
Diseño	Estudio de caso múltiple
Contexto	Ciudad de Quito período escolar 2025-2026
Participantes formales	9 docentes de ECA en colegios municipales, fiscales y privados
Participantes no formales	Facilitadores y responsables de espacios de educación artística no formal
Técnicas de recolección	Análisis documental / Entrevista semiestructurada / Observación no participante
Técnica de análisis	Análisis temático (Braun y Clarke, 2022) / Análisis de contenido
Criterios de rigor	Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad
Principios éticos	Consentimiento informado, confidencialidad, anonimización, uso académico exclusivo

CAPÍTULO III
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación del diseño metodológico descrito en el capítulo anterior. El diseño incluyó tres componentes complementarios. El primero fue la revisión y análisis documental, orientada al examen de los marcos normativos internacionales y nacionales sobre educación artística, los documentos curriculares del MINEDUC y la literatura académica especializada, con el propósito de construir el marco teórico que sustenta la investigación. El segundo componente consistió en entrevistas semiestructuradas a docentes de educación artística formal en colegios municipales, fiscales y privados de la ciudad de Quito. El tercer componente incorporó la recopilación de información sobre los espacios de educación artística no formal en Quito, mediante una combinación de entrevistas, revisión de materiales institucionales y observación de sus propuestas pedagógicas.

Los hallazgos se organizan siguiendo esta misma tripartición con el fin de mantener la coherencia entre el diseño y la presentación de los resultados. Posteriormente, se incluye una sección de síntesis que integra la triangulación de las tres fuentes y señala las convergencias, divergencias y tensiones identificadas en el conjunto del material analizado.

3.1. Resultados del análisis documental

El análisis de los documentos normativos internacionales evidenció una progresión histórica en la forma en que los organismos multilaterales han concebido la educación artística. La Hoja de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006) inauguró un primer ciclo de reflexión centrado en la construcción de capacidades creativas para el siglo XXI, al que siguió la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) con un énfasis creciente en la dimensión social de las artes y en su papel para el desarrollo humano. Más recientemente, el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (UNESCO, 2024) y su Guía de Aplicación (UNESCO, 2025) incorporan nuevas dimensiones vinculadas con la diversidad cultural, la transformación digital, la sostenibilidad y la equidad en el acceso a la experiencia artística. Este desplazamiento

conceptual desde una visión centrada en el desarrollo de competencias técnicas hacia una visión integral de las artes como pilar de la educación cultural para la ciudadanía contemporánea constituye uno de los hallazgos más significativos de la revisión documental internacional.

Tabla 6 *Documentos normativos analizados y énfasis conceptual identificado.*

Nivel	Documento	Énfasis conceptual identificado
Internacional	Hoja de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006)	Construcción de capacidades creativas para el siglo XXI
Internacional	Agenda de Seúl (UNESCO, 2010)	Dimensión social de las artes y desarrollo humano
Internacional	Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (UNESCO, 2024)	Diversidad cultural, transformación digital, sostenibilidad, equidad
Internacional	Guía de Aplicación del Marco UNESCO (2025)	Orientaciones para la implementación nacional del marco
Nacional	Currículo de Educación Cultural y Artística (MINEDUC, 2016)	Formación de la ciudadanía cultural y pensamiento crítico
Nacional	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)	Marco regulatorio del sistema educativo ecuatoriano
Nacional	Constitución del Ecuador (2008)	Reconocimiento del derecho a la cultura y a la educación

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada en el marco de la investigación.

En el ámbito nacional, el análisis del Currículo de Educación Cultural y Artística del MINEDUC (2016) reveló una propuesta curricular estructurada en torno a cuatro bloques el yo: la identidad; el encuentro con otros: la alteridad; el entorno: espacio, tiempo y objetos; y el encuentro con la expresión artística que integra una perspectiva amplia de las artes, no limitada a la enseñanza de técnicas específicas. El currículo adopta explícitamente un enfoque orientado a la formación de la ciudadanía cultural y al desarrollo del pensamiento crítico, en línea con las tendencias internacionales. Sin embargo, el análisis evidenció también ciertas limitaciones que tensionan el documento, entre las que destacan la ausencia de orientaciones específicas para los distintos lenguajes

artísticos, la carga horaria reducida que se asigna al área en el plan de estudios y la falta de indicaciones claras sobre la formación docente requerida para implementar el currículo propuesto. Estas tensiones entre el marco normativo y las condiciones reales de implementación constituyen un hallazgo central del análisis documental y anticipan los dilemas que emergieron en el trabajo de campo.

La revisión de la literatura académica especializada, por su parte, permitió identificar tres grandes líneas de investigación sobre educación artística en el contexto ecuatoriano y latinoamericano: una primera línea centrada en el análisis de las políticas educativas y los marcos curriculares (Cadme Galabay, 2023; Observatorio de Educación Artística UARTES, 2022); una segunda línea orientada al estudio de las prácticas pedagógicas y las perspectivas docentes (Cartagena, 2015; Jiménez, 2020); y una tercera línea dedicada a los enfoques pedagógicos innovadores, con énfasis en el aprendizaje basado en proyectos, la educación democrática y el pensamiento crítico (Benalcázar y Sandoval, 2022; Gude, 2004).

3.2. Resultados de las entrevistas a docentes de educación artística formal

El análisis de las entrevistas realizadas a los nueve docentes de Educación Cultural y Artística del contexto formal permitió identificar seis categorías principales, que organizan la presentación de los hallazgos de esta sección: concepciones de la educación artística, planificación y diseño curricular, condiciones institucionales, formación y desarrollo profesional, metodologías y estrategias pedagógicas, y desafíos y propuestas. Los hallazgos revelaron convergencias significativas entre los docentes de los tres tipos de sostenimiento, así como diferencias marcadas asociadas principalmente a los recursos disponibles y al grado de autonomía curricular. Mayor información, ver Anexo No.1

En cuanto a las concepciones sobre la educación artística, la totalidad de los docentes entrevistados coincidió en reconocer el valor formativo integral del área, entendiéndola como un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la expresión personal del estudiantado. No obstante, se identificaron matices en función del tipo de institución: en los colegios privados, especialmente aquellos que implementan el currículo de Bachillerato Internacional, predomina una concepción del arte vinculada al desarrollo de proyectos interdisciplinares y a la investigación artística; en los colegios

fiscales, la concepción se orienta con mayor frecuencia a la dimensión expresiva y emocional del arte; y en los colegios municipales se observa una mayor articulación entre el arte y la identidad cultural local.

Tabla 7 *Síntesis de hallazgos en docentes formales según tipo de institución.*

Dimensión	**Municipal**	**Fiscal**	**Privada**
Concepción del área	Arte e identidad cultural local	Dimensión expresiva y emocional	Proyectos interdisciplinares e investigación artística
Planificación curricular	Ajuste a lineamientos institucionales	Planificación prescrita con baja autonomía	Alta autonomía; coexistencia currículo nacional e internacional
Condiciones institucionales	Materiales limitados; autogestión docente	Escasez de insumos; precariedad de espacios	Infraestructura, insumos y apoyo institucional adecuados
Formación continua	Principalmente autogestionada	Principalmente autogestionada	Acceso a capacitaciones de currículos internacionales
Principales desafíos	Recursos; uso de la hora ECA en otras actividades	Recursos; valoración institucional del área	Dependencia de la demanda; carga horaria reducida

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático de las entrevistas a los nueve docentes del contexto formal.

Respecto a la planificación y diseño curricular, los docentes entrevistados reportaron distintos grados de autonomía para adaptar el currículo de ECA a las realidades de sus estudiantes. Esta autonomía es mayor en los colegios privados, donde coexisten el currículo nacional y los currículos internacionales, y menor en los colegios fiscales, donde la planificación suele ajustarse estrictamente a los lineamientos institucionales. Un

hallazgo transversal es la dificultad que los docentes reportan para articular los cuatro bloques curriculares del ECA en el tiempo disponible, lo que conduce a priorizaciones que varían según las trayectorias formativas y los intereses de cada docente.

Las condiciones institucionales constituyeron una de las dimensiones donde se evidenciaron las diferencias más marcadas entre los tres tipos de establecimiento. Los docentes de colegios privados describieron condiciones adecuadas de infraestructura, acceso a materiales e insumos especializados y apoyo institucional sostenido. Los docentes de colegios fiscales y municipales, en contraste, reportaron dificultades recurrentes relacionadas con la escasez de materiales, la precariedad de los espacios destinados a las artes y, en algunos casos, la utilización de la hora asignada a ECA para el desarrollo de otras actividades escolares no artísticas. Esta situación coincide con los hallazgos de Cadme Galabay (2023), quien ha documentado la brecha estructural entre el reconocimiento normativo del área y las condiciones reales de implementación en el sistema educativo ecuatoriano.

En cuanto a la formación y el desarrollo profesional, se observó que el acceso a capacitaciones específicas en educación artística es limitado en los tres tipos de institución, aunque con matices. Los docentes de instituciones privadas acceden con mayor frecuencia a instancias de actualización vinculadas a los currículos internacionales que implementan, mientras que en los colegios fiscales y municipales el desarrollo profesional depende mayoritariamente de la autogestión docente. Las metodologías reportadas oscilan entre prácticas tradicionales centradas en la técnica y propuestas más contemporáneas orientadas al trabajo por proyectos y a la articulación interdisciplinar, en consonancia con los enfoques descritos por Benalcázar y Sandoval (2022).

3.3. Resultados sobre los espacios de educación artística no formal

El componente no formal de la investigación abarcó siete facilitadores y docentes entrevistados en espacios representativos del ecosistema de educación artística no formal de la ciudad de Quito: *Casa Somos, Casa de las Bandas*, *Casa de la Cultura Ecuatoriana*, *Terracota Studio, Academia de Danza Frevo y Skyfall* (danza aérea). Los entrevistados contaban con edades entre los 27 y los 60 años y trayectorias profesionales en el campo de entre 2 y 50 años, con especialización en artes plásticas, pintura, dibujo, xilografía,

cerámica, música, danza y acrobacia aérea. Los espacios se ubicaban en los barrios de Calderón, Ciudad Bicentenario, El Batán, La Mariscal, Centro Histórico, La Tola y La Villaflora, lo que permitió una cobertura amplia de los distintos sectores de la ciudad.

Tabla 8 *Caracterización de los espacios de educación artística no formal entrevistados.*

Espacio	**Sector**	**Disciplina principal**	**Tipo de sostenimiento**
Casa Somos	Calderón / Ciudad Bicentenario	Artes plásticas	Municipal / comunitario
Casa de las Bandas	La Tola	Música (banda, vocal, instrumentos tradicionales)	Municipal
Casa de la Cultura Ecuatoriana	La Mariscal	Artes plásticas	Pública
Terracota Studio	Centro Histórico	Cerámica	Privado / autogestión
Academia de Danza Frevo	El Batán	Danza	Privado
Skyfall	La Villaflora	Danza aérea y acrobacia	Privado / autogestión

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas a siete facilitadores de espacios de educación artística no formal de la ciudad de Quito.

El análisis temático de las entrevistas permitió identificar seis ejes principales, que a continuación se presentan de manera articulada.

En primer lugar, los docentes de educación no formal conceptualizan su labor como un acompañamiento extracurricular con objetivos distintos a los de la educación formal. La enseñanza en estos espacios se caracteriza por la personalización, la flexibilidad y la centralidad de los intereses de cada estudiante. En algunos casos, los entrevistados describieron el espacio como un entorno cercano a lo terapéutico, especialmente para jóvenes con diversidad funcional o para adolescentes que buscan integrar el arte como

posible fuente laboral en el futuro. En los talleres que involucran el cuerpo en movimiento, los facilitadores destacaron su papel formativo en el aprendizaje de la disciplina y en el equilibrio entre las responsabilidades académicas y las actividades artísticas.

En segundo lugar, la planificación de las clases en el contexto no formal se realiza principalmente en función de los intereses de los participantes. Aunque los espacios cuentan con planes iniciales organizados por objetivos o con planes trimestrales orientados a eventos y presentaciones, los contenidos se adaptan con flexibilidad a las motivaciones de cada grupo. Esta adaptabilidad se explica, en parte, por la ausencia de un objetivo académico formal al finalizar los talleres, lo que hace que la permanencia del estudiantado dependa en gran medida de su interés y del ajuste de los contenidos a sus expectativas.

En tercer lugar, las condiciones materiales e institucionales de los espacios de educación no formal presentan diferencias marcadas en función de su fuente de financiamiento. Los espacios dependientes de fondos públicos y municipales reportaron limitaciones en insumos e infraestructura, en algunos casos con carencias de servicios básicos y falta de mantenimiento adecuado de la iluminación y la ventilación. Los espacios privados, en contraste, disponen de materiales, infraestructura especializada y herramientas tecnológicas que permiten el desarrollo de las actividades sin las limitaciones documentadas en el contexto público. En varios casos, los docentes cubren con recursos personales las carencias institucionales, lo que evidencia un alto nivel de autogestión en el sostenimiento del ecosistema no formal.

En cuarto lugar, los entrevistados coincidieron en señalar que la educación artística no formal se inserta activamente en la vida social y cotidiana de los estudiantes. En las clases que involucran el movimiento corporal, los docentes reportaron el fortalecimiento de la autoestima y la confianza de los participantes; en las artes plásticas, la educación artística fue descrita como una vía para el desarrollo de una mirada sensible del entorno y para la exploración de emprendimientos personales vinculados al arte. La educación no formal emerge así como un espacio donde el arte adquiere una función social que articula formación, desarrollo personal y, en algunos casos, proyección laboral, en consonancia

con lo planteado por Rentería (2025) sobre el acompañamiento educativo desde la educación no formal a través del arte.

En quinto lugar, los principales factores que dificultan la labor docente en estos espacios son la inestabilidad del financiamiento público y la dependencia de las políticas municipales y gubernamentales. En el caso de los espacios vinculados a las Casas Somos y a proyectos similares, los docentes expresaron preocupación por las reformas a la Ley Orgánica de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD), que han reducido el presupuesto destinado a proyectos municipales y, con ello, la continuidad de los talleres. En los espacios privados, las dificultades se relacionan con la irregularidad en los pagos a los docentes y con la dependencia de una demanda sostenida de estudiantes para el mantenimiento del taller.

En sexto lugar, las propuestas de mejora formuladas por los entrevistados giraron en torno a tres ejes: la difusión adecuada de los talleres por parte de las autoridades administrativas, la mejora de las instalaciones y los recursos, y la implementación de capacitaciones y guías de contenidos para los facilitadores. Estas propuestas evidencian un ecosistema que, a pesar de su vitalidad y diversidad, requiere condiciones más estables para su desarrollo sostenible.

Tabla 9 *Síntesis de los ejes temáticos identificados en el análisis de la educación no formal.*

Eje temático	**Hallazgo principal**
Concepción de la labor docente	Acompañamiento extracurricular personalizado, flexible y con función formativa, socioemocional y, en algunos casos, terapéutica.
Planificación de las clases	Centrada en los intereses de los participantes; planes iniciales que se adaptan a las motivaciones de cada grupo; ausencia de objetivos académicos formalizados.
Condiciones materiales e institucionales	Diferencias marcadas entre espacios públicos/municipales (limitaciones de insumos e infraestructura) y privados (infraestructura especializada).

Inserción social del arte	La educación artística no formal fortalece autoestima, sensibilidad y posibilita emprendimientos personales vinculados al arte.
Factores que dificultan la labor	Inestabilidad del financiamiento público (reforma COOTAD), irregularidad en los pagos en el sector privado, alta dependencia de la demanda.
Propuestas de mejora	Difusión institucional, mejora de instalaciones y recursos, capacitación y guías de contenidos para facilitadores.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático de las entrevistas al contexto no formal.

El análisis específico de los espacios de *Casa Somos y Casa de las Bandas* complementó los hallazgos de las entrevistas. *Casa Somos* es un proyecto municipal del Distrito Metropolitano de Quito que opera una red de 57 centros comunitarios distribuidos por distintos barrios de la ciudad (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2024). Estos centros ofrecen talleres abiertos a todas las edades, con una contribución simbólica por taller, y abarcan áreas que van desde el desarrollo artístico hasta el emprendimiento, la gastronomía, la tecnología y la inclusión para grupos de atención prioritaria (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2022). La *Casa de las Bandas*, por su parte, es un centro cultural musical de educación no formal, con fin comunitario y formativo, ubicado en el barrio de La Tola (Secretaría de Cultura del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2023). Su propuesta se orienta a la formación musical y a la difusión de la cultura popular, con una oferta de talleres gratuitos en instrumentos de banda, técnica vocal, guitarra, piano, charango, marimba y percusión afroecuatoriana, así como coro ciudadano.

3.4. Triangulación y síntesis de los hallazgos

La triangulación de los hallazgos provenientes de las tres fuentes revisión documental, entrevistas a docentes de educación formal y entrevistas a docentes de educación no formal permite identificar tanto convergencias como divergencias significativas entre los contextos estudiados.

Entre las convergencias, destaca la coincidencia en el reconocimiento del valor formativo integral de la educación artística, que emerge tanto en los documentos normativos internacionales y nacionales como en los discursos de los docentes de educación formal y no formal. Esta coincidencia sugiere un consenso discursivo sobre la importancia del área que trasciende los contextos específicos. Otra convergencia relevante se observa en la brecha entre el reconocimiento normativo del arte y sus condiciones reales de implementación, un patrón que se presenta tanto en el sistema formal especialmente en los colegios fiscales y municipales como en el sistema no formal dependiente de fondos públicos.

Tabla 10 *Triangulación de hallazgos entre las tres fuentes de información.*

Dimensión	**Análisis documental**	**Entrevistas a docentes de educación formal**	**Entrevistas a docentes de educación no formal**
Valoración del arte	Reconocimiento como derecho cultural y área formativa integral	Alto valor formativo percibido por los docentes	Valor formativo, socioemocional y de proyección laboral
Condiciones de implementación	Brecha entre lo normativo y lo operativo	Diferencias según el sostenimiento institucional	Diferencias según la fuente de financiamiento
Lógica curricular	Estructura prescriptiva por bloques	Ajuste al currículo ECA con márgenes variables de autonomía	Flexibilidad y centralidad de los intereses del estudiantado
Rol del docente	Implementador del currículo	Planificación y mediación curricular	Facilitador y acompañante personalizado
Principal tensión identificada	Carga horaria y formación docente específica	Recursos y valoración institucional	Estabilidad del financiamiento y continuidad de los talleres

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación entre el análisis documental y las entrevistas realizadas en los contextos formal y no formal.

Entre las divergencias, se identifica una diferencia sustancial en las lógicas pedagógicas de los dos contextos. La educación formal opera dentro de un marco curricular predefinido que establece objetivos de aprendizaje, bloques temáticos y parámetros de evaluación, mientras que la educación no formal se caracteriza por una mayor flexibilidad curricular, una planificación orientada a los intereses del estudiantado y la ausencia de objetivos académicos formalizados. Esta diferencia configura dos lógicas complementarias que, lejos de excluirse, pueden enriquecerse mutuamente, como señala Kušnírová (2023) a propósito de la articulación entre educación formal y no formal en el campo del teatro. Luego, los hallazgos de la investigación confirman lo señalado por Berbel Gómez y Díaz Gómez (2014) respecto a que la educación formal y la educación no formal constituyen dos modalidades con especificidades propias, pero con un horizonte formativo común, y que la articulación entre ambas puede generar experiencias de aprendizaje más significativas para el estudiantado. En el contexto de Quito, esta articulación se encuentra en una fase incipiente y requiere de políticas públicas explícitas que reconozcan el papel del ecosistema no formal en la formación artística integral de la ciudadanía, así como de procesos de diálogo e intercambio entre los docentes de ambos contextos.

3.5. Discusión de resultados

Una vez presentados los resultados y realizada la triangulación entre las tres fuentes de información, corresponde establecer un diálogo interpretativo entre los hallazgos empíricos y el marco teórico desarrollado en el primer capítulo. Esta sección no busca repetir lo ya expuesto, sino situar los resultados en un horizonte de reflexión más amplio, poniendo en conversación lo observado en el contexto quiteño con los referentes internacionales, latinoamericanos y nacionales que orientan actualmente el campo de la educación artística. La discusión se organiza en torno a cuatro ejes interpretativos que emergen con fuerza del conjunto de los datos.

3.5.1. La educación artística como formación integral: del discurso normativo a la práctica docente

Uno de los hallazgos más consistentes de la investigación es la convergencia discursiva en torno al valor formativo integral de la educación artística, compartida por documentos normativos, docentes del sistema formal y facilitadores del sistema no formal. Esta convergencia guarda correspondencia con el desplazamiento conceptual promovido por la UNESCO (2024, 2025), que ubica a las artes como pilar de la educación cultural para la ciudadanía contemporánea, más allá de una concepción centrada en el desarrollo de habilidades técnicas. En el mismo sentido, el enfoque del *Art Thinking* propuesto por Acaso y Megías (2017) sostiene que las artes pueden transformar la educación al introducir lógicas de producción de conocimiento distintas a las del pensamiento lineal predominante en el sistema escolar.

Sin embargo, el diálogo entre los hallazgos empíricos y el marco teórico revela también una tensión significativa: mientras el discurso sobre el valor del arte es ampliamente compartido, su materialización en las condiciones concretas de la práctica docente resulta desigual. Esta tensión confirma lo señalado por Jiménez (2020) respecto a que la educación artística latinoamericana enfrenta una distancia persistente entre los ideales formativos y las condiciones institucionales, y coincide con el planteamiento de Cadme Galabay (2023) sobre la brecha estructural entre los marcos normativos y las prácticas efectivas en el sistema educativo ecuatoriano. La investigación sugiere, entonces, que el consenso discursivo es una condición necesaria pero no suficiente para la transformación del campo: se requiere además de políticas, recursos e instituciones que permitan traducir el discurso en experiencia formativa real para el estudiantado.

3.5.2. Brechas de equidad y desigualdades estructurales en el campo artístico

Los hallazgos de la investigación evidencian que el campo de la educación artística en Quito reproduce, con sus particularidades, las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo ecuatoriano en su conjunto. Las diferencias marcadas en infraestructura, recursos y autonomía curricular entre colegios municipales, fiscales y privados, así como las asimetrías entre los espacios no formales de financiamiento público y los de sostenimiento privado, configuran un panorama en el que la calidad de la experiencia artística que recibe un estudiante depende en buena medida del tipo de institución en la que se forma y del sector de la ciudad en el que habita.

Este hallazgo resulta especialmente relevante a la luz del principio de equidad en el acceso a la experiencia artística que atraviesa el marco de la UNESCO (2024) y que constituye uno de los ejes de debate en la producción académica latinoamericana reciente. Como ha señalado Cartagena (2015), el arte y la educación artística pueden funcionar como herramientas de transformación social siempre que se distribuyan equitativamente entre los distintos sectores de la población. Por otro lado Cervetto y López (2016) señalan que los recientes proyectos educativos artísticos en América Latina y en el Caribe aportan una redefinición en cuanto al rol social del arte frente a su contexto local, ya que se aplican pedagogías críticas y estrategias de aprendizaje horizontal en espacios de educación popular. Los hallazgos de la presente investigación indican que, en el contexto de Quito, esa distribución equitativa está lejos de ser una realidad, lo que interpela directamente a las políticas públicas del sector educativo y cultural. La perspectiva de los estudios culturales propuesta por Hall (2013) ofrece un marco interpretativo útil para comprender estas brechas, al señalar que los campos culturales no son neutros sino atravesados por relaciones de poder que privilegian ciertas experiencias estéticas y formativas sobre otras.

En un plano comparativo internacional, el análisis realizado por Stein y Muñoz-Rey (2026) sobre las leyes educativas de Brasil y España evidencia que la brecha entre el reconocimiento normativo del arte y sus condiciones reales de implementación no es exclusiva del Ecuador, sino un desafío estructural compartido más allá de los contextos nacionales específicos. Esta comparación permite interpretar los hallazgos del estudio como expresión local de un fenómeno más amplio, al tiempo que subraya la importancia de articular respuestas que aborden la dimensión estructural del problema.

3.5.3. La complementariedad formal y no formal: hacia un ecosistema educativo articulado

Uno de los hallazgos con mayor potencial teórico de la investigación es la evidencia empírica de que la educación formal y la educación no formal, lejos de constituir mundos separados, conforman un ecosistema educativo complementario que atiende a necesidades formativas distintas pero articulables. Los resultados confirman la propuesta de Berbel Gómez y Díaz Gómez (2014) sobre la educación musical como punto de encuentro entre ambas modalidades, y amplían esa reflexión al conjunto de las artes. Del

mismo modo, los hallazgos coinciden con lo planteado por Kušnírová (2023) respecto al teatro, al mostrar que la articulación entre lo formal y lo no formal puede generar experiencias de aprendizaje más significativas que las que cada modalidad podría ofrecer por separado.

Ahora bien, la investigación también revela que en el contexto de Quito esa articulación se encuentra en una fase incipiente. Los docentes formales entrevistados rara vez mencionaron vínculos institucionales con los espacios no formales, y los facilitadores de estos espacios reportaron trabajar con autonomía respecto del sistema escolar. Esta desconexión limita el potencial formativo del ecosistema educativo y sugiere la necesidad de construir puentes institucionales, curriculares y pedagógicos que permitan un diálogo más sistemático entre ambos ámbitos. La propuesta de *Wicked Arts Education* desarrollada por Bremmer, Heijnen y Haanstra (2025) ofrece un marco inspirador en este sentido, al proponer modelos de programación creativa que superan las fronteras tradicionales entre espacios educativos.

3.5.4. Enfoques pedagógicos contemporáneos y su pertinencia para el contexto quiteño

El análisis comparativo con los enfoques pedagógicos contemporáneos permite valorar la pertinencia de incorporar referentes internacionales al contexto educativo quiteño, siempre con la mediación crítica necesaria para no caer en importaciones acríticas de modelos foráneos. La *Abordagem Triangular* desarrollada por Barbosa (2021) en el contexto brasileño ofrece un marco particularmente relevante, ya que articula tres dimensiones la contextualización histórica y cultural, la apreciación estética y el hacer artístico que dialogan estrechamente con los bloques del currículo ECA del MINEDUC (2016). La adopción reflexiva de este enfoque podría enriquecer la práctica docente en Quito sin entrar en contradicción con los lineamientos curriculares vigentes.

El enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos, estudiado por Benalcázar y Sandoval (2022) y con raíces en la propuesta de Thomas (2000), aparece también como una orientación metodológica con alto potencial para el campo quiteño, particularmente en los contextos formales donde los docentes reportan dificultades para articular los cuatro bloques curriculares del ECA en el tiempo disponible. El trabajo por proyectos permite

integrar contenidos, favorecer la interdisciplinariedad y vincular el aprendizaje artístico con problemáticas significativas para el estudiantado. Su implementación efectiva, sin embargo, exige condiciones de formación docente, tiempo y recursos que, como evidencia la investigación, no siempre están garantizadas en el sistema educativo ecuatoriano.

Por su parte, la perspectiva de la educación democrática propuesta por Gude (2004) aporta una mirada crítica sobre los contenidos y procesos pedagógicos, al cuestionar las jerarquías culturales y las exclusiones implícitas en los currículos artísticos tradicionales. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en un contexto como el quiteño, marcado por una diversidad cultural que no siempre se ve reflejada en los contenidos escolares. Finalmente, la propuesta del *Wicked Arts Education* (Bremmer, Heijnen y Haanstra, 2025) invita a repensar la educación artística desde la complejidad, reconociendo que los problemas del campo no admiten soluciones simples ni universales, sino respuestas situadas, colaborativas y experimentales.

La discusión conjunta de estos referentes sugiere que una educación artística pertinente para Quito no puede replicar ningún modelo único, sino construir un enfoque propio que articule críticamente los aportes de la tradición latinoamericana particularmente la obra de Barbosa y las experiencias de educación comunitaria que describen Cervetto & López, desarrolladas en América Latina y el Caribe, los enfoques internacionales contemporáneos y las especificidades culturales, sociales e institucionales del contexto local. Esta construcción requiere del trabajo articulado entre la comunidad académica, los docentes, las instituciones y las autoridades del sector, en un proceso sostenido que permita superar el carácter exploratorio de la presente investigación y avanzar hacia la consolidación de un campo propio de la educación artística ecuatoriana.

Tabla 11 *Diálogo entre los hallazgos empíricos y los referentes teóricos.*

Hallazgo empírico	**Referente teórico en diálogo**	**Implicación interpretativa**
Convergencia discursiva sobre el valor formativo del arte	UNESCO (2024, 2025); Acaso y Megías (2017)	El consenso discursivo es condición necesaria pero no suficiente para la transformación del campo.

Brechas entre tipos de institución y fuentes de financiamiento	Cadme Galabay (2023); Jiménez (2020); Hall (2013)	Las desigualdades estructurales del sistema educativo se reproducen en el campo artístico y exigen políticas explícitas de equidad.
Coexistencia de los sistemas formal y no formal sin articulación	Berbel Gómez y Díaz Gómez (2014); Kušnírová (2023)	El ecosistema educativo artístico se enriquecería con puentes institucionales y curriculares entre ambas modalidades.
Heterogeneidad de enfoques pedagógicos en la práctica docente	Gude (2004); Barbosa (2021); Benalcázar y Sandoval (2022); Bremmer et al. (2025)	La construcción de un enfoque propio requiere articular referentes internacionales con las especificidades del contexto local.
Desafío estructural comparable a otros contextos	Stein y Muñoz-Rey (2026)	El problema trasciende lo nacional; las respuestas requieren miradas comparadas y articulaciones regionales.

Nota. Elaboración propia a partir del diálogo entre los hallazgos empíricos y el marco teórico de la investigación.

CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo cierra el informe de investigación presentando las conclusiones derivadas del proceso desarrollado y las recomendaciones que se desprenden de los hallazgos. Las conclusiones se organizan siguiendo el orden de los objetivos específicos planteados en la introducción, de manera que pueda apreciarse la coherencia entre lo que se propuso y lo que la investigación logró establecer. A continuación, se formula una conclusión general que responde al objetivo general del estudio y que articula los principales aportes de la aproximación teórica realizada. Finalmente, se presentan recomendaciones dirigidas a distintos actores del campo educativo autoridades, instituciones, docentes y futuras investigaciones y una reflexión sobre las limitaciones del estudio y las líneas de trabajo que quedan abiertas.

4.1. Conclusiones

4.1.1. Sobre el primer objetivo específico: caracterización conceptual y curricular

- El primer objetivo específico propuso definir las características conceptuales y curriculares de la educación artística formal y no formal a partir de los marcos teóricos de la UNESCO, del Ministerio de Educación del Ecuador y de referentes académicos internacionales. El análisis documental permite concluir que la educación artística contemporánea se encuentra en un proceso de redefinición conceptual, que desplaza el eje desde la transmisión de técnicas artísticas hacia la formación integral de la ciudadanía cultural. Este desplazamiento se manifiesta con claridad en el recorrido que va de la Hoja de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006) al Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (UNESCO, 2024) y su Guía de Aplicación (UNESCO, 2025), y encuentra resonancia en el Currículo de Educación Cultural y Artística del MINEDUC (2016), que adopta un enfoque orientado al pensamiento crítico y a la comprensión de la diversidad cultural.

- En cuanto a la distinción entre educación formal y no formal, la investigación confirma lo señalado por Berbel Gómez y Díaz Gómez (2014) y Kušnírová (2023) en el sentido de que ambas modalidades comparten un horizonte formativo común, pero difieren significativamente en sus lógicas institucionales, curriculares y pedagógicas. La educación formal opera bajo un currículo prescriptivo, criterios de evaluación estandarizados y objetivos vinculados a la progresión escolar, mientras que la educación no formal se caracteriza por la flexibilidad, la centralidad de los intereses del estudiantado y la ausencia de objetivos académicos formalizados. Esta diferencia no debe leerse como oposición sino como complementariedad, como lo plantea el marco de la UNESCO (2024) al reconocer explícitamente la contribución de los espacios no formales al ecosistema educativo artístico.

4.1.2. Sobre el segundo objetivo específico: perspectivas docentes en Quito

- El segundo objetivo específico propuso describir las perspectivas curriculares y pedagógicas de los docentes de educación artística formal y no formal en la ciudad de Quito, identificando convergencias, tensiones y necesidades. Los hallazgos del trabajo de campo permiten concluir que, a pesar de las diferencias institucionales entre los contextos estudiados, existe una convergencia discursiva significativa en el reconocimiento del valor formativo integral de la educación artística. Tanto los docentes del sistema formal independientemente del tipo de sostenimiento como los facilitadores del sistema no formal comparten la convicción de que el arte contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad estética, la identidad cultural y el bienestar socioemocional del estudiantado.

- Sin embargo, la investigación evidencia también tensiones estructurales que afectan la implementación efectiva de esta visión compartida. En el contexto formal, las diferencias entre colegios municipales, fiscales y privados se manifiestan en las condiciones de infraestructura, la disponibilidad de recursos, el grado de autonomía curricular y el acceso a formación docente continua. Estas brechas reproducen, en el campo específico de la educación

artística, las desigualdades estructurales del sistema educativo ecuatoriano documentadas por Cadme Galabay (2023). En el contexto no formal, las tensiones se relacionan con la inestabilidad del financiamiento público, la irregularidad en los pagos del sector privado y la alta dependencia de la autogestión docente para sostener la continuidad de los talleres.

- Las necesidades identificadas por los docentes entrevistados, en ambos contextos, confluyen en tres ejes: la urgencia de fortalecer la formación continua específica en educación artística; la necesidad de mejorar las condiciones materiales e infraestructurales de los espacios donde se desarrolla la práctica artística; y la demanda de una mayor valoración institucional del área, tanto en términos de carga horaria en el sistema formal como de estabilidad presupuestaria en el sistema no formal.

4.1.3. Sobre el tercer objetivo específico: propuestas pedagógicas pertinentes

- El tercer objetivo específico propuso delimitar propuestas pedagógicas para una educación artística contextual, contemporánea y pertinente al contexto latinoamericano y local. El análisis comparativo de experiencias internacionales y latinoamericanas permite concluir que no existe un modelo único ni universalmente aplicable, sino un repertorio de enfoques que pueden articularse críticamente con las realidades del contexto quiteño. Entre los enfoques más relevantes identificados en la investigación se encuentran la educación democrática planteada por Gude (2004), la *Abordagem Triangular* desarrollada por Barbosa (2021) en el contexto brasileño, el *Aprendizaje Basado en Proyectos* estudiado por Benalcázar y Sandoval (2022), y la perspectiva crítica del *Wicked Arts Education* propuesta por Bremmer, Heijnen y Haanstra (2025).

- Una educación artística pertinente al contexto de Quito requiere articular estos enfoques con las especificidades culturales, sociales e históricas de la ciudad y del país. Esto implica reconocer la diversidad cultural del Ecuador, la presencia de tradiciones artísticas populares y comunitarias, y el papel que

el arte ha jugado históricamente en los procesos de construcción de identidad en América Latina (Hall, 2013; Jiménez, 2020). Implica también asumir el compromiso con la equidad en el acceso a la experiencia artística, particularmente para los estudiantes de contextos con menores recursos, lo que exige políticas públicas explícitas y el fortalecimiento del ecosistema no formal como complemento y contrapeso de un sistema formal marcado por desigualdades estructurales.

- La aproximación teórica realizada en esta investigación contribuye, desde el plano académico, a ofrecer un marco comprensivo para entender el estado actual de la educación artística en Quito, y desde el plano pedagógico, a visibilizar las perspectivas de los docentes que sostienen cotidianamente este campo. Ambos aportes se inscriben en el esfuerzo más amplio de construir una educación artística latinoamericana de calidad, pertinente y equitativa, en línea con los compromisos asumidos por el Ecuador como Estado Miembro de la UNESCO.

4.2. Recomendaciones

A partir de las conclusiones anteriores, se formulan recomendaciones organizadas en correspondencia con los tres objetivos específicos de la investigación. Esta estructura busca mantener la coherencia entre lo propuesto, lo concluido y lo sugerido, y facilita la identificación de los actores responsables de la implementación de cada recomendación. Las recomendaciones parten del reconocimiento de que el fortalecimiento de la educación artística en Quito requiere del trabajo articulado de autoridades, instituciones, docentes, facilitadores y la comunidad académica.

4.2.1. Recomendaciones respecto al primer objetivo específico: caracterización conceptual y curricular

- En relación con la caracterización conceptual y curricular de la educación artística, y a partir de la brecha identificada entre los marcos normativos y su implementación efectiva, se recomienda al Ministerio de Educación del Ecuador revisar y actualizar el Currículo de Educación Cultural y Artística (MINEDUC,

2016) a la luz del Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024) y su Guía de Aplicación (2025). Esta actualización debería incorporar orientaciones específicas para cada uno de los lenguajes artísticos artes visuales, música, teatro, danza y artes audiovisuales, criterios claros para la formación docente inicial y continua, y lineamientos sobre las condiciones mínimas de infraestructura y recursos necesarios para la implementación efectiva del área.

- Se recomienda, asimismo, que el MINEDUC elabore materiales de apoyo conceptual y metodológico dirigidos a los docentes de ECA, que traduzcan los principios del currículo en orientaciones prácticas para la planificación y la evaluación. Estos materiales podrían incluir guías por lenguaje artístico, recursos didácticos contextualizados y ejemplos de secuencias de aprendizaje que articulen los cuatro bloques curriculares.

- A la comunidad académica se recomienda profundizar en la caracterización conceptual de la educación artística ecuatoriana mediante estudios que documenten las particularidades del campo local en diálogo con las tendencias internacionales. La producción de un estado del arte actualizado, que integre la literatura publicada en los últimos cinco años, constituye una contribución necesaria para consolidar la investigación en el área.

4.2.2. Recomendaciones respecto al segundo objetivo específico: perspectivas docentes y condiciones de la práctica

- A partir de las tensiones y necesidades identificadas en las perspectivas docentes, se recomienda a las autoridades educativas nacionales, provinciales e institucionales reconocer y proteger la carga horaria asignada al área de Educación Cultural y Artística, evitando que sea reemplazada por otras actividades escolares. Este reconocimiento debe acompañarse de una política de valoración institucional del área que equipare su estatus al de otras áreas del currículo.

- Se recomienda al Municipio del Distrito Metropolitano de Quito garantizar la estabilidad presupuestaria de los espacios de educación artística no formal de

carácter público y comunitario, en particular las *Casas Somos* y la *Casa de las Bandas*, mediante políticas que los reconozcan como parte integral del ecosistema educativo de la ciudad. La reforma a la Ley Orgánica de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD)[1] y sus efectos sobre los proyectos municipales requieren de medidas compensatorias que preserven la continuidad de estos espacios.

- Se recomienda a las instituciones educativas municipales, fiscales y privadas promover espacios de diálogo entre docentes del área artística que permitan compartir experiencias, enfoques pedagógicos y estrategias para afrontar desafíos comunes. De manera análoga, se recomienda a las instituciones no formales formalizar y sistematizar sus procesos pedagógicos sin renunciar a la flexibilidad curricular que las caracteriza, elaborando planes pedagógicos, documentando experiencias y fortaleciendo la formación de los facilitadores.

- A los docentes y facilitadores se recomienda aprovechar los márgenes de autonomía curricular existentes para adaptar el currículo a las realidades de sus estudiantes y articular los lenguajes artísticos con los contextos culturales y los intereses del estudiantado. La documentación reflexiva de la propia práctica y la participación en redes profesionales de intercambio constituyen herramientas valiosas para el desarrollo profesional y para la generación de conocimiento pedagógico situado.

4.2.3. Recomendaciones respecto al tercer objetivo específico: propuestas pedagógicas pertinentes

- A partir del análisis comparativo de enfoques pedagógicos contemporáneos, se recomienda a las instituciones educativas y a los docentes explorar, experimentar y sistematizar la aplicación de referentes internacionales con mediación crítica

[1] El Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD), 2026. Establece un sistema de incentivos vinculante, donde los municipios que destinen al menos el 70% de su presupuesto a inversión física y servicios públicos, recibirán más recursos; y quienes no lo hagan recibirán el mínimo constitucional.

respecto del contexto local. Entre los enfoques identificados como especialmente pertinentes se encuentran la *Abordagem Triangular* (Barbosa, 2021), por su afinidad con la estructura del currículo ECA; el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (Benalcázar y Sandoval, 2022; Thomas, 2000), por su capacidad para integrar los cuatro bloques curriculares; la educación democrática (Gude, 2004), por su atención a las jerarquías culturales implícitas en los currículos; y el Wicked Arts Education (Bremmer, Heijnen y Haanstra, 2025), por su apertura a la complejidad y la experimentación.

- Se recomienda al Ministerio de Educación del Ecuador y a las autoridades de formación docente incorporar estos enfoques contemporáneos en los programas de formación inicial y continua del profesorado de artes, favoreciendo su adaptación crítica a las realidades ecuatorianas y evitando la importación acrítica de modelos foráneos. La construcción de un enfoque propio, que articule los aportes internacionales con las tradiciones artísticas y culturales ecuatorianas y latinoamericanas, debería constituir una línea prioritaria de trabajo académico e institucional.

- Se recomienda asimismo explorar alianzas concretas entre instituciones formales y no formales que permitan el reconocimiento curricular de experiencias artísticas desarrolladas en talleres, conservatorios y centros comunitarios. Tales alianzas podrían seguir modelos internacionales de articulación entre modalidades educativas y contribuir a la construcción del ecosistema educativo articulado al que apuntan los hallazgos de la investigación.

- A la comunidad académica se recomienda ampliar la investigación sobre la educación artística en el Ecuador en varias direcciones complementarias: ampliar la muestra y el alcance territorial del estudio a otras ciudades del país; incorporar la perspectiva del estudiantado como complemento necesario a las perspectivas docentes documentadas en este trabajo; desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las prácticas docentes a lo largo del tiempo; y realizar investigaciones de implementación sobre los enfoques pedagógicos contemporáneos, que documenten sus condiciones, resultados y desafíos en contextos educativos ecuatorianos.

REFERENCIAS

Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2026). Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD) (texto vigente con reformas). Registro Oficial del Ecuador.

Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: Creatividad colectiva. *Communiars: Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 4*(5), 11–26. https://doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.01

Benalcázar, J. F., y Sandoval, J. M. (2022). *El aprendizaje en proyectos (ABP) en educación artística: Revisión sistemática de literatura* [Trabajo de titulación de maestría, Universidad de Otavalo]. Repositorio institucional de la Universidad de Otavalo. https://repositorio.uotavalo.edu.ec/items/5bd2e6aa-2418-427d-b212-6ccf12d6ba5d

Berbel Gómez, N., y Díaz Gómez, M. (2014). Educación formal y no formal: Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta, 42*(1), 1–8.

Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Bremmer, M., Heijnen, E., y Haanstra, F. (2025, 14 de marzo). Excerpt: *Wicked Arts Education - Designing Creative Programmes*. E-Flux Education. https://www.e-flux.com/education/features/659932/excerpt-wicked-arts-education-designing-creative-programmes

Cadme Galabay, F. G. (2023). Políticas educativas en artes: Un análisis del sistema en el Ecuador. *Reincisol, 2*(4), 360–377. https://doi.org/10.59282/reincisol.V2(4)360-377

Cartagena, M. F. (2015). Arte, educación y transformación social. *Index: Revista de Arte Contemporáneo*, (00), 44–61.

Cervetto, R., & López, M. A. (Eds.). (2016). *Agítese antes de usar: Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. MALBA; TEOR/éTica. https://malba.org.ar/publicacion-agitese-antes-de-usar/

Constitución de la República del Ecuador. (2008, 20 de octubre). *Registro Oficial N.° 449*. Asamblea Constituyente del Ecuador.

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.ª ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2023). *The SAGE handbook of qualitative research* (6.ª ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (6.ª ed.). SAGE Publications.

Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education, 57*(1), 6–14. https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653528

Hall, S. (2013). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Corporación Editorial Nacional.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Jiménez, L. (2020). *Educación artística y cultura: El arte contra la cultura*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Kušnírová, E. (2023). Formal and non-formal education through theatre. *Review of Artistic Education, 25*, 1–12.

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3.ª ed.). SAGE Publications.

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011, 31 de marzo). *Registro Oficial Suplemento N.° 417*. Asamblea Nacional del Ecuador.

Ley Orgánica de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización [COOTAD]. (2010, 19 de octubre). *Registro Oficial Suplemento N.° 303*. Asamblea Nacional del Ecuador.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 38–47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación Cultural y Artística: Educación General Básica y Bachillerato General Unificado* (pp. 144–158). https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/ECA.pdf

Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. (2022). *Talleres por categorías - Casas Somos Quito*. Secretaría General de Coordinación Territorial, Gobernabilidad y Participación. https://zonales.quito.gob.ec/?page_id=13398

Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. (2024). *Casa Somos: Nuevo modelo de gestión comunitaria que fortalece la participación ciudadana*. Quito Informa. https://www.quitoinforma.gob.ec/2026/01/09/mas-de-500-talleres-en-las-casas-somos-robotica-ingles-panaderia-maquillaje-y-mucho-mas

Observatorio de Educación Artística - Universidad de las Artes del Ecuador. (2022, 24 de julio). *Lo que no se dice sobre la educación curricular en artes a nivel secundario - I parte*. UARTES. https://observatorio.uartes.edu.ec/2022/07/24/lo-que-no-se-dice-sobre-la-educacion-curricular-en-artes-a-nivel-secundario-i-parte/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/education/arts

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Declaración MONDIACULT de México*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/mondiacult

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. UNESCO. https://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/unesco/es/Comunicacion/Noticias/Paginas/Articulos/Los-Estados-Miembros-de-la-UNESCO-adoptan-un-marco-mundial-para-fortalecer-la-educacion-cultural-y-artistica.aspx

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística: Guía de aplicación*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/marco-de-la-unesco-para-la-educacion-cultural-y-artistica-guia-de-aplicacion

Renteria Renteria, N. (2025). Acompañamiento educativo desde la educación no formal a través del arte y la música: Fortaleciendo habilidades prosociales en niños, niñas y adolescentes de la Comuna 4 de Buenaventura (2023-2024). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16333

Rodriguez, M. L. (2005). *La teoría del aprendizaje significativo. Conference on Concept Mapping.* https://share.google/3oeiLtwfD1jtnMOnj

Ruiz Rodríguez, C. (2022). *La educación artística en la educación formal desde la educación popular* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad de Antioquia]. Universidad de Antioquia. https://share.google/G7yTV129wFUkZ9NO1

Secretaría de Cultura del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. (2023, 26 de enero). *Casa de las Bandas celebra 10 años de contar con espacio propio*. Quito Informa. https://www.quitoinforma.gob.ec/2023/01/26/casa-de-las-bandas-celebra-10-anos-de-contar-con-espacio-propio/

Stein, V., y Muñoz-Rey, Y. (2026). La enseñanza artística en Brasil y España: Análisis comparativo desde sus leyes de educación vigentes. *Arte, Individuo y Sociedad, 38*(1), 31–42. https://doi.org/10.5209/aris.102064

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. https://pdf4pro.com/view/a-review-of-research-on-project-based-learning-thomas

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.ª ed.). SAGE Publications.

ANEXO No.1

Percepciones docentes sobre la educación no formal

Entrevistas a doncentes de "Casa Somos" – "Casa de las Bandas" – Casa de la Cultura Ecuatoriana– Talleres de Cerámica "Terracota studio" – Academia de Danza "Frevo" – Skyfall (danza aérea)

En relación con las entrevistas sobre educación no formal en la ciudad de Quito, se abarcó los sectores de Calderón, Ciudad Bicentenario, EL Batán, La Mariscal, Centro Histórico, La Tola y La Villaflora. Con promedio de edad entre los 27 a 60 años y experiencia laboral en el campo de la educación artística no formal de 2 a 50 años, fue un total de 7 docentes entrevistados. Entre los cuales se especializan en artes plásticas, pintura, dibujo, xilografía, cerámica, música, danza y acrobacia aérea.

Pregunta 1: ¿Qué significa para usted la educación artística no formal dentro del currículo escolar para estudiantes de bachillerato?

En relación con la primera pregunta, para los docentes la educación artística no formal en estudiantes del bachillerato significa una clase de acompañamiento extracurricular, con distintos objetivos de aprendizaje al de la educación formal. Para algunos entrevistados este tipo de aprendizaje comprende un tipo de enseñanza más personalizada y flexible, que se concentra en objetivos específicos que cada estudiante busque alcanzar. En un caso particular, se consideró como un espacio casi terapéutico para jóvenes con diversidad funcional y también para adolescentes que busquen integrar sus conocimientos en arte como una fuente de empleo para su futuro. En otros casos, como en los cursos donde el cuerpo en movimiento es una herramienta en clase, se consideró a este tipo de educación como un espacio donde los estudiantes pueden aprender a equilibrar sus responsabilidades académicas, como el colegio, con las extracurriculares, aprendiendo también sobre disciplina en todas las actividades que los estudiantes decidan involucrar su tiempo. También se mencionó que la educación artística no formal les permite a los jóvenes aprender desde una manera personalizada y sin presiones sobre sus habilidades en el arte, por lo que llegan a gestionar sus emociones y alcanzar sus propios objetivos.

Pregunta 2: ¿Cómo suele planificar sus clases de educación artística? (utiliza parámetros conforme a los objetivos del taller o de la institución, o planifica en función de los intereses de los participantes)

Con respecto a la segunda pregunta, los participantes mencionaron que para la educación artística no formal se planifican los contenidos en función de los intereses de los participantes. Si bien, el plan inicial consiste en los objetivos del taller al que se inscriben, algunos cuentan con planes trimestrales o en base a objetivos que culminan con un proyecto o presentación para eventos. Los talleres cuentan con cursos y clases especializadas en temas que los participantes busquen alcanzar: *"All Access", acrotela, flexibilidad o pole dance*. Por lo que cada entrevistado menciona que tienen una diversidad de propuestas acerca del plan de aprendizaje en sus talleres. Una respuesta en común que se encontró implícita entre los entrevistados fue que, al no contar con un objetivo académico al finalizar los talleres, los contenidos y la metodología de enseñanza deben ir en función de los grupos y participantes para que no pierdan el interés por asistir.

Pregunta 3: ¿Dispone de recursos institucionales como un aula, insumos para sus clases, herramientas de trabajo, pantallas, espejos, parlantes o pizarras?

En cuanto a la tercera pregunta, los participantes de instituciones que se sostienen de fondos públicos mencionaron que no disponen de suficientes insumos como instrumentos para las clases de música, así como un espacio con falta de mantenimiento en su infraestructura. En el mismo caso, pero con clases de artes plásticas, el docente no dispone de materiales suficientes para los estudiantes, ya que cada uno debe llevar sus insumos. Únicamente cuentan con mesas, escritorios, sillas, caballetes y estanterías para los trabajos. Por otro lado, en los casos de institutos que funcionan de manera privada, los estudiantes y docentes cuentan con todos los materiales, infraestructura e insumos necesarios para las clases: pantallas, espejos, parlantes, telas, colchonetas, tornos de cerámica, estaques, mesas, suficientes sillas e iluminación. En algunos casos los talleres, los insumos y el espacio se organizan y administran como emprendimientos personales de parte los mismos docentes entrevistados.

Pregunta 4: ¿Considera que la educación artística se inserta en la vida social o se integra en la realidad de los estudiantes?

A partir de la cuarta pregunta, los entrevistados mencionaron que, en las clases que involucran movimientos corporales y coordinación, los estudiantes han llegado a fortalecer su autoestima y confianza. Por otro lado, algunos docentes compartieron que las clases de arte permite que los estudiantes puedan observar de manera más sensible su entorno y lleguen a transmitir de otra manera sus ideas. En un caso particular, se mencionó que las clases de arte pueden llegar a significar una alternativa laboral para el futuro de algunos estudiantes o un medio para gestionar sus emociones. También se presentó a las clases de arte como una propuesta social que promueve la presencialidad frente a una sociedad más apegada a lo virtual y a la inmediatez de las cosas. En otros casos, los docentes han observado como los conocimientos de sus clases han funcionado como aprendizajes para entretenimiento personal de los estudiantes y para desarrollarse en nuevas habilidades, como la creación de murales y cuadros.

Pregunta 5: ¿Qué factores facilitan o dificultan su labor en esta área?

En relación con la quinta pregunta planteada, los docentes compartieron que uno de los factores que dificulta su labor en esta área comienza con la falta de disciplina por algunos compañeros docentes en la parte educativa informal que, en algunos casos, al no existir una exigencia institucional o legislativa, tienden a faltar a clases. Por otro lado, muchos docentes compartieron como una respuesta común el factor constitucional por parte de las leyes que existen en la actualidad a nivel cultural y en casos excepcionales la escasez de recursos básicos como agua en las instalaciones sanitarias y luz durante temporadas. También la falta de comunicación asertiva entre el personal administrativo y los docentes frente a las necesidades que los estudiantes requieren. Algunos talleres no pueden funcionar con normalidad por la falta de difusión de parte del personal administrativo, y en algunos casos por desinformación en la comunidad acerca de los contenidos de los talleres pueden ofrecer. En otro caso particular, la institución tiende a retrasarse con los pagos mensuales a los docentes y la falta de recursos puede dificultar que algunos proyectos con los estudiantes se lleven a cabo.

Pregunta 6: ¿Qué aspectos deberían fortalecerse para mejorar el área?

Respecto a la sexta pregunta, algunos docentes compartieron que es importante que el personal administrativo pueda generar una difusión adecuada para tener estudiantes cada nuevo inicio de clases. En espacios donde dependen de fondos públicos y municipales, el factor de difusión se mantiene limitado por las autoridades que coordinan el alcance que los talleres pueden tener al público. También se mencionó que se podría mejorar las instalaciones de los espacios y una retroalimentación sobre las necesidades de los estudiantes y de los talleres. En otros casos se mencionó la importancia de recibir capacitaciones y una guía de contenidos para algunos talleristas, ya que no disponen de estas y deben buscarlas de manera externa.

Resultado de las entrevistas:

De manera general se puede evidenciar que la falta de insumos, como libros y materiales y de infraestructura, es un tema en común que comparten las instituciones de educación fiscal y municipal. Así mismo se observa que el tiempo que los estudiantes y maestros disponen para las clases llega a ser limitado, en principio por la disposición inicial del rectorado y también porque se utiliza la hora de Educación Cultural y Artística para realizar otras actividades con los estudiantes. Por otro lado, las instituciones privadas, en su mayoría, si disponen de un espacio específico para las clases de arte, así como contenidos curriculares y criterios de evaluación en base al IB. También se evidenció que disponen de herramientas tecnológicas. Otro factor importante que se encontró en común es que todos los docentes compartieron como las herramientas, contenidos y aprendizajes de la educación artística se inserta en la vida social y realidad de sus estudiantes, mediante emprendimientos personales y proyectos fuera del espacio escolar.