

LA FORMACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN
INICIAL Y GENERAL BÁSICA EN ECUADOR: UN ACERCAMIENTO
DESDE UNIDADES EDUCATIVAS DE AZOGUES / ARTISTIC AND
CULTURAL TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND
BASIC GENERAL EDUCATION IN ECUADOR: A VIEW FROM THE
AZOGUES' EDUCATIONAL UNITS

DAVID CHOIN

Universidad Nacional de Educación / david.choin@unae.edu.ec

MISAELO MOYA MÉNDEZ

Universidad de Cuenca / misael.moya@ucuenca.edu.ec

RESUMEN: El artículo refiere el resultado de un diagnóstico sobre el estado de la formación cultural y artística en instituciones de Educación Inicial y Educación General Básica de la ciudad de Azogues (provincia de Cañar, Ecuador), de utilidad para la proyección de labores educativas en esa área específica a nivel nacional.

PALABRAS CLAVE: Ecuador-Educación Cultural y Artística; Ecuador-Educación Estética; Azogues-Educación Inicial; Azogues-Educación General Básica

ABSTRACT: The article refers the result of a diagnosis on the state of the cultural and artistic training in institutions of Early Childhood Education and Basic General Education of the city of Azogues (Cañar Province, Ecuador). It is useful for the projection of educational policies in that specific area at national level.

KEY WORDS: Cultural and Artistic Education-Ecuador; Aesthetic education-Ecuador; Early Childhood Education-Azogues; Basic General Education-Azogues

RECIBIDO: 11 de enero de 2017 / **APROBADO:** 22 de febrero de 2017

1. INTRODUCCIÓN

1.1 A propósito de la educación cultural y artística

En no pocas ocasiones, dos caminos bien diferenciados (el de enseñanza de las artes y el de la educación artística) han mezclado sus principios y estrategias en función del

completamiento de una formación estética (parte de la “formación integral”) del sujeto educativo; lo anterior, en distintas naciones y bajo modelos pedagógicos también diferentes.

Como sostiene un reconocido teórico, “el objetivo de la formación integral requiere el desarrollo de elevados sentimientos estéticos. Pero la concreción de esa exigencia depende de un sinnúmero de factores que actúan en las interacciones del hombre con la naturaleza, y entre los propios hombres, lo que determina la multiplicidad de vías y métodos para la educación estética (concebida como un sistema)” (Estévez, 2011:74).

A lo largo del siglo XX, políticas educativas dirigidas bien a la educación *por* el arte, bien a la educación *para* el arte, pusieron a prueba postulados procedentes de las corrientes teóricas de la autoexpresión creativa, del reconstruccionismo, de la expansión de la Bauhaus, del racionalismo científico (que fomentara la educación artística basada en disciplinas) o de la más actual Escuela de la Cultura Visual (véanse Giráldez, 2009; Ruiz Solórzano, s/f). Sin duda alguna, las distintas corrientes han adelantado metodológicamente con suficiencia, y en cada caso han tenido resultados que avalan unos y otros caminos, pero no existe una vía enteramente definida. Permanecen irresueltos en este ámbito problemas metodológicos formulados a inicios de los años noventa, y desatendidas ideas curriculares prometedoras, cuando aún se ensayan propuestas con visos de renovación (véase Efland, 1990: 385; Efland, Freedman y Stuhr, 1996: 185-186).

En 2016, la política educativa ecuatoriana propuso un nuevo currículo dirigido al área de Educación Cultural y Artística, con orientaciones específicas para la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado. El documento teórico-metodológico público expresa: “El área de Educación Cultural y Artística se entiende como un espacio que promueve el conocimiento y la participación en la cultura y el arte contemporáneos, en constante diálogo con expresiones culturales locales y ancestrales, fomentando el disfrute y el respeto por la diversidad de costumbres y formas de expresión” (MINEDUC, 2016: 50).

En comparación con proyectos y objetivos de políticas previas, formula una propuesta de cambio: “En lugar de tener una visión estática, en la que se entiende la cultura y las artes como productos acabados, se las concibe como realidades vivas y dinámicas que suceden en contextos de creación, de relaciones de negociación, de conflicto y de poder, y que se transforman día a día”; pero más significativa, por su valor instrumental, es la declaración que sigue: “En contraste con las propuestas curriculares tradicionales, que prescriben una serie de contenidos y destrezas con criterios de desempeño para ser

impartidos en un orden determinado, el currículo de Educación Cultural y Artística se presenta como una propuesta abierta y flexible, que orienta, pero no limita, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto responde, entre otras razones, a la necesidad de dejar un amplio margen a la toma de decisiones, de modo que cada docente pueda adaptar las propuestas al contexto sociocultural en el que trabaja” (Ibídem: 51). Concibe entonces la Educación Cultural y Artística como un área de contenido actualizado y vital, integradora desde el punto de vista de las distintas manifestaciones artísticas; a saber: “música, cine, artes visuales, teatro, danza, fotografía, gastronomía, lengua, creencias, artesanías” (Ibídem: 50). Todo ello, como es natural, permite delinear los requisitos de un profesor culturalmente informado en lo histórico y teórico, actualizado, vinculado a los eventos del arte nacional, regional e internacional, y capaz de conseguir integración de técnicas y lenguajes del arte en la clase.

Conviene resaltar que este nuevo currículo, en comparación con los tradicionales (que suelen ofrecer al docente contenidos y metodologías con que trabajar), exige de dicho docente mayor formación especializada y proyección didáctica para hacer efectiva esa libertad de acción académica de la que ahora dispone, imposible sin un acervo cultural y procedimental afianzados que garanticen la calidad de los procesos educativos. Es comprensible que una libertad de acción académica mal gestionada por insuficiencias formativas echaría por tierra los objetivos propuestos.

Sin pretender un resumen de los postulados y objetivos de este nuevo currículo —excelentemente orientado—, el enfrentamiento a la praxis educativa ecuatoriana actual ha sugerido la importancia de un acercamiento (acaso temprano) al estado del proceso de su recepción y/o implementación en algunas unidades educativas.

Como es de esperar, el resultado de cualquier diagnóstico puede ofrecer información significativa, que podrá interpretarse de manera distinta en función de proyectos también diferentes, orientados a contribuir a la realización de un trascendental sueño educativo nacional.

1.2 Acerca de la investigación

El informe que sigue no corresponde a una investigación que se llegara a diseñar en sus más mínimos aspectos. Más bien resulta del aprovechamiento circunstancial de un proceso que, mediante acciones mínimas previas, pudo modelarse en función de un primer acercamiento de interés a la recepción y/o implementación de la Educación

Cultural y Artística, como área de formación, en unidades educativas de la ciudad de Azogues (provincia de Cañar).

Concretamente, se aprovecha el desarrollo de las prácticas preprofesionales de estudiantes de tercer ciclo de las carreras de Educación Inicial y Educación General Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en 2016. Por tal motivo, aunque en principio solo se pretendía observar instituciones de Educación General Básica (EGB), también fue posible incluir instituciones de Educación Inicial (EI).

Se le solicitó a un total de 84 estudiantes, como algo colateral a la observación oficial correspondiente a su práctica, la realización individual de un “Informe de observación de un contexto de educación estética”, a lo cual accedieron con entusiasmo y cuyo desempeño merece total agradecimiento.

Durante el transcurso de seis semanas de prácticas, los estudiantes dirigieron su atención a diversos aspectos, con una guía que solicitaba ofrecer información detallada en torno a los aspectos siguientes: a) contexto físico ambiental y recursos; b) formación curricular o extracurricular; y c) comportamiento estético de los sujetos. Además, calificaron el estado general del proceso observado (sobre la base de Bien, Regular y Mal, tras el acuerdo de determinadas pautas), y formularon conclusiones y recomendaciones.

Los estudiantes-observadores recibieron sesiones académicas previas con vistas al desarrollo de una conciencia estética, así como de una base informativa y procedimental adecuada para realizar una observación lo más completa y objetiva posible, tratándose de información primaria difícilmente manipulable o discutible: existen o no recursos para determinados procesos de formación artística y cultural; existen o no profesores con una formación especializada y una evidente sensibilidad; existen o no acciones curriculares o extracurriculares concretas; los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje demuestran o no en su diaria actuación un comportamiento estético, sensibilizado desde la perspectiva en que lo bello y lo bueno se funden con propósitos educativos, etcétera.

Al final se consideró la importancia de ofrecer algunas estadísticas simples en torno al proceso observado colectivamente, pero en la observación se procedió a partir de una metodología cualitativa, sin rebasar un alcance exploratorio-descriptivo.

2. DESARROLLO

2.1 Resultados estadísticos generales

Al margen del alto nivel implicado de subjetividad, las calificaciones de Regular (45) y Mal (4) en un total de 84 observaciones merecen una especial atención, pues revelan

una insuficiente recepción e implementación del nuevo currículo de Educación Cultural y Artística en las instituciones de referencia, acaso representativas de lo que pueda estar ocurriendo en otras de similar categoría (véase Tabla No. 1).

Nivel educativo	Unidad educativa	Calificaciones			Total de observaciones
		Bien	Regular	Mal	
Educación Inicial	1	19	5	0	24
	2	2	2	0	4
Resultado parcial		21	7	0	28
Educación General Básica	3	4	19	3	26
	4	7	6	0	13
	5	3	13	1	17
Resultado parcial		14	38	4	56
RESULTADOS TOTALES		35	45	4	84

Tabla No. 1. Resultados estadísticos generales
(Fuente: elaboración propia.)

Si bien no existe una diferencia extrema entre las calificaciones de Bien al enfrentar las instituciones de EI y EGB, sí es ostensible la diferencia entre las calificaciones de Regular y de Mal, que podrían sugerir una desatención al área a partir de la EGB en comparación con la EI. Ese detalle, aun cuando no es resultado de una observación más amplia y sistematizada ni de una equivalencia en la cifra de instituciones de uno y otro nivel, puede ayudar a una primera concienciación en torno al estado del proceso observado. Lo singular estriba en que el nuevo currículo es particularmente explícito para la EGB.

2.2 Contexto físico ambiental y recursos

2.2.1 En Educación Inicial

Se observó el contraste entre las aulas, profusamente decoradas, y los espacios comunes, con ninguna o escasa decoración. No se advirtió que existiera a nivel de unidad educativa un proyecto pensado desde una orientación específica: la decoración de las aulas dependía más del gusto individual de cada maestro que de una política integradora. Entre los motivos decorativos comunes, se encontraron espacios con dibujos y otras creaciones de los propios alumnos.

En algunas situaciones, las decoraciones en las paredes, con carteles una vez vistosos, exhibían el desgaste propio del tiempo y demostraban la ausencia de una renovación o conservación sistemática.

No se documentó la existencia de salones específicos para el desarrollo de las actividades de docencia artística. En un único caso existía una sala para música y teatro, mas no se aprovechaba óptimamente: las clases de orientación artística se desarrollaban en las salas normales de clases.

En sustitución de los salones, pudo documentarse algún que otro rincón dedicado a las artes, pero resultaba más bien un espacio-contenedor para los materiales.

Existen algunos recursos para las artes plásticas, si bien no abundan (pinceles, espátulas, acuarelas, cartulinas, etcétera), pero los existentes no resultan aprovechados con eficiencia, y aún se carece de algunos medios técnicos necesarios (caballete quizás, artesa para arcilla, etcétera). En una institución existen instrumentos musicales, pero, al no saber utilizarlos, se les empleaba en representaciones de pantomima. Esto demuestra la inexistencia de profesionales del arte en función educativa. (Es justo indicar que, eventualmente, en una institución se encontró un solo docente con alguna formación musical.)

2.2.2 En Educación General Básica

Algunas instituciones revelan una falta de unidad en cuanto al criterio estético que exhiben en sus exteriores e interiores. La mayoría de las salas de clases resultan reducidas en materia de espacio, y por ello insuficientes para el desarrollo de determinadas labores artísticas. En muy contadas ocasiones se dispone de alguna sala especializada o en condiciones a nivel de unidad educativa; cuando la hay, está mal empleada desde el punto de vista formativo. En algunas instituciones no existe biblioteca ni acceso a Internet. La decoración, en las mejores ocasiones, se realiza mediante carteles con “frases motivadoras”, trabajos realizados por los estudiantes no solo en clases de educación artística, sino de otras especialidades, y macetas con plantas ornamentales.

Se aprecian notables diferencias entre unas y otras instituciones en cuanto al grado de atención al contexto desde el punto de vista estético. Se registran casos de unidades educativas con instalaciones carentes de aseo, sin un correcto acabado constructivo y habilitante (por ejemplo, con ausencia de señalética adecuada). Se hace notar la influencia negativa de dicho entorno sobre el comportamiento de los sujetos educativos.

En ocasiones existen recursos al efecto del desarrollo de expresiones artísticas, pero su empleo se limita a un día y horario específicos a la semana, lo cual se vincula directamente con aspectos de la formación artística como proceso. En instituciones rurales se corroboró el empleo de materiales del propio entorno, como arcillas, piedras y maderos. Los medios y recursos no suelen incluir instrumentos musicales, que escasean.

2.3 Formación curricular y/o extracurricular

2.3.1 En Educación Inicial

Se observó que en algunas unidades educativas no parecía existir una orientación curricular específica al respecto, de modo tal que mediante actividades y eventos extracurriculares realizados en fechas clave (efemérides) solía darse espacio a las expresiones artísticas de los alumnos.

En algunos ejercicios en el aula se pudo observar la libertad creadora dada a los alumnos, y solo en un caso, ante orientaciones muy específicas vinculadas al uso de determinados colores en creaciones plásticas, se apreció la reacción negativa de los alumnos, que demostraban preferencias y gustos propios.

Una institución manejaba, al menos en teoría, el eje transversal de la formación artística.

En algún caso pudo observarse la salida a museos y lugares de interés cultural con una finalidad educativa.

Es lamentable la inexistencia de profesores con formación artística especializada, que podrían contribuir al desarrollo de un currículo mejor dirigido.

2.3.2 En Educación General Básica

Algunas unidades educativas han organizado clubes de actuación, gastronomía, danza, teatro, y otros, si bien no suelen sistematizar sus labores, las cuales no están guiadas, como tampoco las propias clases de Educación Cultural y Artística, por personal académico competente. En alguna ocasión, el docente del área posee responsabilidades de gestión a nivel institucional que le impide cumplir con el ciento por ciento de las actividades docentes programadas.

Es habitual sacrificar las horas de la formación artística para acciones de limpieza por parte de los estudiantes, así como dedicarlas a producir materiales que la institución necesita para cubrir determinados compromisos extra-artísticos.

Las actividades académicas, cuando se desarrollan, tienen un carácter mimético en materia de artes visuales, escasamente productivo ni estimulador de las habilidades creativas de los alumnos. Por lo general, las actividades de música se limitan a la copia de textos de canciones tradicionales y religiosas, y a su entonación a coro, sin indicaciones técnicas ni interés en su calidad por parte del docente, quien apenas logra revelar un escaso dominio en el empleo de una guitarra como instrumento acompañante.

No consta respaldo metodológico adecuado, ni se advierte interés del docente por la formación histórica, teórica ni técnica del estudiante en cuanto a las especificidades de las manifestaciones artísticas. Las actividades que se orientan suelen estar en total asincronía con el desarrollo ontogenético del estudiante, que en ocasiones demuestra incluso habilidades que no se están aprovechando ni potenciando. No puede reconocerse un proceso cabal de enseñanza-aprendizaje dada la inexistencia siquiera de acompañamiento por parte del docente en el aula, pues tras la orientación inicial al alumnado, el resto del tiempo el profesor cumple con otras actividades laborales. Falta toda programación al respecto, no existe un itinerario identificable, y resultaría dudoso hablar de educación propiamente dicha al respecto del arte. Por otro lado, no se realizan con regularidad visitas a museos, teatros, salas de concierto ni otros espacios de proyección artística.

El profesor del área de Lengua y Literatura es quien con mayor frecuencia asume el área de educación artística, pero con lógicas lagunas formativas que impiden su cabal desenvolvimiento y la satisfacción de los objetivos curriculares.

Algún docente demuestra interés en transversalizar el arte en el currículo escolar, aunque sin sistematización alguna que revele la asunción de dicha formación como proceso.

En instituciones que mezclan educación inicial y general básica se notan las diferencias en cuanto al interés por la sensibilización del sujeto educativo, mayor en la educación inicial que en la general básica. En esta última, se nota la ausencia de un interés por el empleo del arte para despertar la sensibilidad humana, y se forma en el alumnado, tal vez inconscientemente, una falsa idea de utilitarismo pragmático a su respecto.

2.4 Comportamiento estético de los sujetos

2.4.1 En Educación Inicial

Se observó que los maestros manejan con intenciones bien específicas diferentes vestuarios, y que ofrecen indicaciones en torno a la vestimenta; lo cual repercute de modo

positivo sobre la formación estética de los alumnos. Además, cuidan del modo de sentarse de los alumnos y establecen diferencias (al margen del léxico preferido) entre *dama* y *caballero* (en alusión a los comportamientos modelo) y *caballito* (en referencia al comportamiento desacertado). En otro caso, se manejaron los términos *príncipe* y *princesa* para elogiar la disciplina de los alumnos en las aulas. Desde el punto de vista de la vestimenta y de la expresión oral, los maestros constituyen buenos referentes para los estudiantes.

Los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje manifiestan una elevada motivación en las actividades de índole artística, calzada con una comunicación mutua muy buena. La confianza permite a los alumnos realizar preguntas curiosas y estimulantes, reveladoras de una naciente sensibilidad estética.

En un ejemplo antes descrito (§ 2.3.1) se aprecia la demostración temprana por parte de los alumnos de sus inclinaciones, gustos y preferencias en materia de colores, lo que demuestra un sujeto educativo en condiciones de expresarse artísticamente con espontaneidad.

2.4.2 En Educación General Básica

No todas las unidades educativas garantizan el empleo de uniforme por parte de los docentes, lo cual repercute sobre los estudiantes, que llegan de igual forma a descuidar su indumentaria, tanto en lo relativo al empleo del uniforme, como en lo tocante a su cuidado y aseo.

No se evidenció una conciencia estética del personal académico ni un cultivo de actitudes ético-estéticas como regularidad. La falta de referentes adecuados en tal sentido, influye, por ejemplo, en una total falta de cuidado por parte del estudiante a sus libros de texto y cuadernos de notas, y se llegan a registrar casos de relaciones inadecuadas alumno-profesor, como situaciones de irrespeto de ambas partes.

3. CONCLUSIONES

Pese a tener un currículo debidamente intencionado hacia el área de la educación cultural y artística, la Educación General Básica revela una discontinuidad en cuanto a la estimulación de la sensibilidad estética y al desarrollo de niveles creativos más altos en el estudiante: logros que la Educación Inicial parece conseguir de una manera más natural y eficiente. Existe, tal vez, una tendencia a la ruptura del cultivo de la imaginación, de la curiosidad productiva, que convendría estudiar.

Vale indicar que algunos de los problemas reseñados podrían solventarse mediante una adecuada dirección o liderazgo a nivel de comunidad educativa, donde la falta de compromiso al respecto se hizo notar. Ahora bien, es evidente que el entorno repercute sobre el proceso. Resulta imprescindible concienciar acerca de que la formación y el comportamiento estético de los sujetos son también resultados de su sistemática formación en valores.

La insuficiencia de recursos y medios para la educación artística no constituye la principal limitante para el logro de los objetivos en esta área. Sí puede serlo la carencia de personal docente formado tanto a nivel técnico-artístico como didáctico; en condiciones de promover una mentalidad artística no orientada hacia lo utilitario, funcional o meramente artesanal, y de llevar el proceso formativo a los espacios comunitarios donde el arte se verifica en la vida real. Más, si se hizo evidente que la inexistencia de profesores competentes para el área de la educación artística impide aprovechar la libertad de acción académica dada, que incluso ampara prácticas heterogéneas de índole recreativa, sin fundamentación ni sistematización curricular o didáctica, incluidas actividades escasamente educativas.

Lineamientos macrocurriculares son apenas un punto de partida para el trabajo docente que, en virtud del profesor de turno que asume esta área, requiere todavía de instrumentos metodológicos efectivos para su instrumentación grado a grado, homogeneizados desde una política educativa que sincronice la labor de las diversas instituciones de enseñanza. Estas orientaciones favorecerían el diseño meso y microcurricular, y el desarrollo de procesos de calidad en el contexto real y no imaginario en que se está desarrollando la praxis educativa ecuatoriana.

BIBLIOGRAFÍA

- Efland, Arthur D. (1990): *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, 428 pp., Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Buenos Aires, 2002.
- Efland, Arthur D., Kerry Freedman y Patricia Stuhr (1996): *La educación en el arte posmoderno*, 237 pp., Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Buenos Aires, 2003.
- Estévez, Pablo René (2011): *Educar para el bien y la belleza*, 93 pp., Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Giráldez, Andrea (2009): “Aproximaciones o enfoques de la educación artística”, en Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel (coords.): *Educación artística*,

cultura y ciudadanía, pp. 69-73, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid.

Ministerio de Educación del Ecuador, MINEDUC (2016): *Currículo de Educación Cultural y Artística para Educación Inicial, Básica y Bachillerato*, disponible en: <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-cultural-y-artistica/> (consultado el 10 de marzo de 2017).

Ruiz Solórzano, Jaime (s/f): “Principales corrientes teóricas de la educación artística”, *Calameo*, en: <http://es.calameo.com/read/0007947800bd3823e074b> (consultado el 10 de marzo de 2017).