

Educación Cultural y Artística y transdisciplinariedad: encuentros y desencuentros en la práctica docente

Cultural and Artistic Education and Transdisciplinarity: Encounters and Disagreements in Teaching Practice

Víctor Sumba Arévalo

Escuela de Educación Básica Luis Cordero Crespo

Octavio Crespo Castillo

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

El Ministerio de Educación del Ecuador, en el currículo 2016 y, actualmente, en el currículo priorizado para la emergencia sanitaria, propone la asignatura Educación Cultural y Artística (ECA) como un espacio de formación de los estudiantes. Además, como propuesta metodológica para el desarrollo de las destrezas durante la pandemia, desde el ente rector, se propone el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para generar conocimientos íntegros y articulados. En tal sentido, la presente investigación, desde el enfoque cualitativo y a través de un estudio de caso, indaga los puntos de encuentro y desencuentro, entre la propuesta curricular de ECA y otras áreas, y desde la perspectiva transdisciplinar concebida y aplicada por nueve docentes del subnivel elemental de la Escuela de Educación Básica “Ciudad de Gualaceo”. Se puede observar la coincidencia en cuanto a la importancia dada en el currículo y lo expresado por los docentes de esta asignatura. También se evidencian diferencias en cuanto a la planificación y aplicación de la asignatura, desde lo transdisciplinar, y, a su vez, como eje del ABP. Todo esto lleva a considerar la necesidad de fortalecer las concepciones y acciones de ECA y la transdisciplinariedad para orientarlas a mejorar la práctica docente y el aprendizaje.

Palabras clave: Educación Cultural y Artística, práctica docente, transdisciplinariedad

Abstract

The Ministry of Education of Ecuador, in the 2016 curriculum and, currently, in the prioritized curriculum for the health emergency, proposes Educación Cultural y Artística (Cultural and Artistic Education, ECA for its Spanish acronym) as a training space for students. In addition, as a methodological proposal for the development of skills during the pandemic, Project-Based Learning (PBL) is proposed to generate comprehensive and articulated knowledge. In this sense, this research investigates the meeting points and disagreements between the ECA curricular proposal and other areas from a qualitative approach —through a case study—, and the transdisciplinary perspective conceived and applied by nine teachers of the elementary sublevel at Escuela de Educación Básica “Ciudad de Gualaceo.” It is possible to observe the coincidence regarding the importance given in the curriculum and what is expressed by the teachers to this subject. Differences can also be observed in the planning and application of the subject from the transdisciplinary point of view, and this time, as the axis of the PBL. All this leads to consider the

need to strengthen the conceptions and actions of ECA and transdisciplinarity aimed at improve teaching practice and learning.

Keywords: cultural and artistic education, teaching practice, transdisciplinarity

Introducción

En la actualidad, formar personas desde la perspectiva cognitiva o técnica ha perdido valor en la sociedad del conocimiento (Krüger, 2006). Lo que se busca es formar personas —estudiantes— íntegras, al atender sus dimensiones físicas, sociales, culturales, psicológicas, emocionales, éticas, etc. Esto implica el reconocimiento de los estudiantes como seres pensantes, creativos, productores y capaces de comprender y actuar en la realidad. Por tal motivo, desde el enfoque educativo es necesario contribuir para alcanzar el desarrollo de estudiantes íntegros, capaces de resolver problemas y reconocer, crear y disfrutar del entorno.

Por otro lado, desde la escuela y de acuerdo con lo expuesto por el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc, 2016a), el perfil de salida del bachiller ecuatoriano determina la formación estudiantes desde tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad. Para tal efecto, desde los diferentes componentes curriculares, se destaca el aporte de las diferentes áreas, entre ellas Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Cultural y Artística, y Educación Física, mismas que son desarrolladas en los niveles de educación del país.

Este estudio se enfoca en la asignatura Educación Cultural y Artística (ECA), pues considera que se ha indagado y explorado poco en cuanto a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se tiene en cuenta la realidad actual de la educación virtual, la propuesta del Mineduc (2020) con respecto al currículo priorizado para la emergencia y la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). En tanto, el presente artículo presenta una investigación con respecto a la asignatura ECA y la transdisciplinaria como medio para proponer y generar aprendizajes íntegros y complejos desde la práctica docente, todo esto mediante un estudio de caso realizado en la Escuela de Educación Básica “Ciudad de Gualaceo”. En primera instancia, se presentan los sustentos teóricos de esta investigación y, posteriormente, el proceso metodológico y los hallazgos del mismo.

ECA en el currículo ecuatoriano

Como principal referente se considera el *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria* (Mineduc, 2016a), pues en este se establecen los objetivos, destrezas, aportes de la asignatura, etc. Así, se parte desde la perspectiva que las manifestaciones artísticas son expresiones sensibles, propias de los seres humanos, como lo es la estética. En este sentido, ECA entiende la “sensibilidad, la percepción, la creatividad, la expresión artística, como formas evidentes del desarrollo de habilidades cognitivas, de formación de personas con mentes propositivas y flexibles que puedan adaptarse con mayor facilidad a las condiciones y potenciar su propio entorno” (Mineduc, 2018, p. 6).

Por otro lado, la pedagogía crítica constituye uno de los principios que sustenta el currículo, lo que lleva a considerar al estudiante como protagonista principal de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constructor del propio conocimiento (Mineduc, 2016a).

Según el Mineduc (2016b) el área de ECA constituye “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” (p. 42). Contempla, entonces, un área de construcción de conocimientos con base en el disfrute de las expresiones pasadas y presentes, y del entorno que permite, además, conocer y comprender la realidad y riqueza del arte en la vida de las personas. En este sentido “el aprendizaje en y a través de las artes y la cultura enriquece a la persona, estimula la imaginación y la innovación y proporciona experiencias únicas que perdurarán en el tiempo” (Mineduc, 2018, p.9).

Si bien el currículo presenta componentes —como objetivos generales y de subnivel, destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación, entre otros— que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, Choin y Moya (2017) mencionan que los requerimientos en cuanto al rol docente para y en la enseñanza de ECA incluyen reconocer que la flexibilidad curricular necesita, además, “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” (p. 3). Por tanto, se precisa de docentes con formación y proyección didáctica, para navegar en la flexibilidad académica, esto es, tener y comprender los conocimientos culturales y procedimentales para generar aprendizajes y experiencias significativas. Este particular lleva a cuestionar: ¿cuál es la formación de los docentes que imparten la asignatura ECA?, considerando que, en el contexto ecuatoriano, un profesor de aula no necesariamente tiene una formación (académica) en esta asignatura. De ser el caso, “la acción académica mal gestionada por insuficiencias formativas echaría por tierra los objetivos propuestos” (Choin y Moya, 2017, p. 3).

Al hablar de ECA, parecería que, para definirla, se debe tener en cuenta dos disciplinas o lenguajes: la cultura y el arte. Sin embargo, lejos de ser mirada desde estas dos perspectivas, ECA cobija varias disciplinas, entre ellas:

artes visuales, la música, el teatro, la expresión corporal y la danza, la fotografía, el cine y otras modalidades artísticas vinculadas a lo audiovisual. También incluye componentes de la cultura, tales como la gastronomía, la lengua, las creencias, los valores o los símbolos; además de espacios patrimoniales y una inmensa variedad de elementos que conforman lo que se conoce como patrimonio inmaterial. (Mineduc, 2016b, p. 47)

Dicho esto, no se puede ver ECA como una sola disciplina, sino como aquella que posibilita un tratamiento más profundo y complejo, desde el diálogo de saberes. A partir de la propuesta curricular, se amplía este horizonte al proponer estrategias metodológicas basadas en proyectos para su enseñanza-aprendizaje. Esto implica articular y crear sinergia de aprendizaje con otras clases. “Por ejemplo se pueden tener acercamientos artísticos en otras asignaturas para que refuercen la idea de que se pueden hacer las cosas con arte” (Mineduc, 2018, p. 9).

Por lo dicho, conviene repensar la enseñanza-aprendizaje de ECA, no desde lo disciplinar, mucho menos reduciendo la importancia de esta en la formación integral de los estudiantes. Es oportuno mirarla desde la interrelación disciplinar propia (artes visuales, la música, el teatro, la expresión corporal, etc.), como en relación con otras asignaturas propuestas en el currículo: Matemática, Lengua y Literatura, Estudios Sociales, etc. y desde una mirada transdisciplinar. De esta manera, brinda un aprendizaje total y complejo, pues la realidad no está dividida en

especializaciones, sino que en ella confluyen y se nutren las miradas, por esto se la debe comprender desde lo multirreferencial. Esta visión contribuiría, al menos, a cumplir el gran objetivo de

que los estudiantes sean capaces de disfrutar, apreciar y comprender los productos del arte y la cultura, así como de expresarse a través de los recursos de los distintos lenguajes artísticos; y, sobre todo, que aprendan a vivir —ese “saber ser” del que hablaba Delors (1996)— y a convivir. (Mineduc, 2016b, pp. 47-48)

Transdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje

Para comprender la transdisciplinariedad se parte, en primer lugar, de los siguientes conceptos. La *disciplinariedad* como delimitación o separación de objetos de estudio que son áreas de conocimiento que se distinguen entre sí y estudian un fenómeno desde su único punto de vista (especialización), como la Matemática, Química, Economía, etc. Al referirse al arte como disciplina “entendemos que esta tiene un lenguaje específico y un particular modo de conocer, aprender y enseñar los objetos artísticos. Considerar el arte como disciplina potencia su valor y su mayor desarrollo en los espacios educativos, formales y no formales” (Rojas, 2016, p. 15).

Por otro lado, la *multidisciplinariedad* (o *pluridisciplinariedad*) como la unión de “varias disciplinas con un objetivo en común, pero con independencia metodológica, conceptual y epistemológica, desde la perspectiva e intereses del conocimiento, provee un interés técnico sin que medie la subjetividad” (Villa *et al.*, 2017, p. 183). En este sentido, desde la multidisciplinariedad cada disciplina aporta su visión específica a la comprensión de un fenómeno. El resultado de este trabajo conjunto entre disciplinas “hace avanzar formas organizativas nuevas y produce impactos en los investigadores [...] y se termina intercambiando saberes en un ejercicio que comienza a trascender las fronteras de cada una de las disciplinas involucradas” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2019, párr. 6).

La *interdisciplinariedad* promueve la transferencia de métodos exitosos, de una disciplina a otra, y pretende la ampliación de descubrimientos (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2019); en otras palabras:

La interdisciplinariedad es la cooperación entre dos o más disciplinas, sin la fragmentación propia de lo disciplinar, para abordar un tema, objeto o problemática mediante sus métodos específicos, de modo que se enriquezcan mutuamente y desarrollen conocimientos más complejos y profundos. (Rojas, 2016, p. 17)

Se comprende entonces como la integración de varias disciplinas, con cierta afinidad, para comprender y explicar un fenómeno, de forma más compleja que la presentada por la disciplinariedad.

En tanto, la transdisciplinariedad no renuncia ni rechaza las disciplinas, “se ha entendido a la transdisciplina haciendo énfasis en: a) en lo que está entre las disciplinas, b) en lo que las atraviesa a todas, y c) en lo que está más allá de ellas” (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2019, párr. 9). También se comprende como “una forma específica de interdisciplinariedad en la cual los límites entre y más allá de las disciplinas se trascienden y el conocimiento y se integran las perspectivas desde diferentes disciplinas científicas, así como desde fuentes no científicas” (Flinterman, *et al.*, 2001—citado por Villa *et al.*, 2017, p. 184—). Siendo así, busca un conocimiento más completo, mediante el diálogo de saberes, pues las situaciones o fenómenos de

la realidad no están separadas por especializaciones, sino, más bien, son un entramado complejo y en constante transformación.

Desde esta última perspectiva se intenta ver la enseñanza-aprendizaje de ECA, desde la integración y trabajo conjunto con las otras áreas que conforman la malla curricular, para generar contextos y aprendizajes que respondan a la integridad de la realidad. García (2012) destaca que “para llevar a cabo una experiencia transdisciplinaria requiere saberes disciplinares; por lo tanto, a los proyectos académicos basados en una mirada multidisciplinaria hay que dotarlos de talleres cuyo propósito sea promover una actitud transdisciplinaria, por medio de estrategias interdisciplinarias” (p. 43).

Tanto la propuesta del currículo ecuatoriano como la de la transdisciplinariedad invitan a generar espacios y experiencias, para construir aprendizajes significativos que reflejen la realidad total. Ahora conviene indagar propuestas concretas, diseñadas por docentes para tal propósito.

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo y la metodología de estudio de caso (Flick, 2015; Stake, 2007 y Denzin y Lincoln, 2013). El caso está conformado por nueve docentes (D1 a D9) del subnivel elemental (segundo, tercero y cuarto grado) de la Escuela de Educación Básica “Ciudad de Gualaceo” con quienes se trabajó durante el periodo lectivo 2020-2021 del régimen Sierra-Amazonía. Para dicha conformación, se consideraron los siguientes criterios: (1) que la institución abarca una población representativa del cantón Gualaceo, ubicado en provincia del Azuay; (2) que la institución, durante la educación virtual, adoptó la propuesta del Mineduc, en cuanto al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje mediante el ABP; (3) que las docentes del subnivel demostraron interés y facilitaron el registro de datos; y (4) que indagar la enseñanza-aprendizaje de ECA y la transdisciplinariedad constituye un aporte a temas poco analizados dentro de este contexto.

Esta investigación busca responder la interrogante: ¿cuáles son los puntos de encuentro y/o desencuentro en ECA y transdisciplinariedad en la práctica docente? En este sentido, el objetivo general de este estudio es identificar estos puntos en la práctica de las profesoras que conforman el caso. Para el efecto, se obtuvieron y registraron datos de tres fuentes: (a) del análisis de nueve planificaciones microcurriculares por proyecto (Plan.Curr.); (b) de entrevistas semiestructuradas (Entrev.); y (c) del análisis del portafolio del estudiante (Portaf. Est. 1 a 5). Para el análisis de los datos registrados se empleó el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, versión 8, de acuerdo con tres categorías: importancia de ECA, ABP y transdisciplinariedad.

Del proceso desarrollado y de acuerdo con el objetivo de investigación, se obtuvieron los siguientes resultados.

Resultados

En cuanto a la importancia de ECA, desde la perspectiva de los docentes, se evidencia el valor que otorgan a la asignatura como componente en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Así, la D1 comprende que es una “asignatura muy importante de expresión, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los estudiantes, cuando son motivados expresan su sentir a través de la plástica o de las diferentes técnicas grafo-plásticas” (Entrev., 2021). Otro sentir, en relación con ECA es que ayuda “a desarrollar los diferentes aspectos, de manera espontánea, en los estudiantes. El arte y la pintura son el instrumento que hacen de él una manera de expresión,

por lo que, a la asignatura, yo le doy un gran valor en la malla curricular” (D4, Entrev., 2021). También la D6 manifiesta que “la presencia del arte en la educación es clave, ya que contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y niñas” (Entrev., 2021).

Sin embargo, para algunas docentes, la modalidad virtual comprende una limitación para el desarrollo de la asignatura. En este sentido, manifiestan “para mí fue muy difícil trabajar esta asignatura, porque solo se colocaba tareas simples, pero en la presencialidad el valor de la asignatura es primordial, considerando que la edad de los niños se presta para la imaginación” (D6, Entrev., 2021); “en la presencialidad es bueno, pero en la virtualidad en lo que fue el año pasado solo nos enfocamos a las asignaturas de Lengua y Matemática y no profundizamos Educación Cultural y Artística” (D8, Entrev., 2021). Con el mismo sentir, la D2 expresa: “fue un año virtual y considero que solo se evidenció en las técnicas trabajadas al momento de realizar actividades grafomotoras” (Entrev., 2021).

En relación con el ABP, se identifica que la propuesta del Mineduc en cuanto a esta metodología se adoptó por las docentes, esto fue visible desde la estructura de las planificaciones presentadas por las docentes (Plan.Curr., D1 a D9). De igual manera, los docentes D4 a D9 ratificaron dicha propuesta metodológica (Entrev, 2021), mientras que, D1 a D3 manifestaron que la estrategia empleada fue la juego-trabajo. Si bien el ABP, entre sus componentes esenciales, comprende la elaboración de un producto; en las planificaciones y portafolios (Portaf. Est. 1, 2, 3, 4 y 5) no se evidencia dicho elemento. Entre los criterios que consideran las docentes para diseñar su planificación destaca: creatividad, expresión, capacidad de los estudiantes (D1, Entrev., 2021); las necesidades o destrezas que requieren los estudiantes (D2 a D6); los criterios de desempeño e indicadores de evaluación (D7, Entrev., 2021); y las destrezas que están establecidas por el Mineduc (D8 y D9, Entrev., 2021).

Ahora bien, en referencia a la transdisciplinariedad como camino para lograr aprendizajes complejos, algunas docentes ubican a ECA como el punto de partida para generar el diálogo entre las diferentes disciplinas del grado. Así, la D9 expresa que ECA “ayuda a la articulación de los aprendizajes entre materias; por ejemplo, cuando planificamos las otras áreas tratamos de que los contenidos sean de una manera práctica en la que puedan expresar el arte en todas sus maneras” (Entrev., 2021). De igual manera, D1 manifiesta que “utilice [ECA] mucho en reforzar aprendizajes en Matemáticas, Lenguaje y Educación Física, como también en proyectos escolares” (Entrev., 2021). Como ejemplos de ese diálogo entre la disciplinas exponen: “en la asignatura de Ciencias Naturales, en la clasificación de los animales, se vinculó Educación Cultural y Artística al hacer dichos animales en cartón reciclado, pintarlos y presentarlos ante la clase” (D4, Entrev., 2021); “Tema: Estudios Sociales las costumbres y tradiciones de mi pueblo. Los niños representaron con gráficos los platos típicos más conocidos de su comunidad, también pueden elaborar maquetas con material reciclado” (D7, Entrev., 2021), y:

pude realizarlo en el proyecto Mi entorno mi mundo, en la [sic] que se realizó la ubicación de los lugares de mi barrio, con algunas casas realizadas por ellos. Y al final del proyecto se presentaba una maqueta a los compañeros de clase, porque cada uno realizó [una maqueta] de su barrio, en donde vivía. (D5, Entrev., 2021)

En relación con esta categoría, se pueden identificar ciertas limitaciones, entre ellas, y de acuerdo con lo expresado por la D2, la asignación de tareas de planificación por asignaturas impide la transdisciplinariedad o el diálogo entre las disciplinas. Según ella: “en mi caso me correspondía las planificaciones de Ciencias Naturales y Estudios Sociales, las realicé con actividades en las

que se ponía en juego la creatividad y expresión” (Entrev., 2021). En relación con esto, se puede identificar en las planificaciones (Plan.Curr., D1 a D9) que no todas las asignaturas realizan un trabajo integral, para responder al objetivo de aprendizaje desde la articulación y construcción de metodologías y conocimientos comunes. Generalmente, es evidente la relación de ECA con la asignatura de Estudios Sociales (Plan.Curr. D1 a D9), pues tratan sobre la diversidad del país; en algunos casos también se la relaciona y articula con la asignatura de Lengua y Literatura (Plan. Curr., D1 a D3), pues desarrolla destrezas relacionadas con conocer las expresiones de las lenguas originarias. Sin embargo, no se evidencia diálogo con las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Física, entre otras.

Lo anterior, también es evidente en los portafolios (Portaf. Est 1 a 5.) analizados, en los que las producciones (tareas) de los estudiantes son presentadas de forma disciplinar, tampoco es evidente la consecución de un producto, elemento característico del ABP.

Discusión

De los resultados se evidencian los puntos de encuentro y desencuentro en cuanto a ECA y la transdisciplinariedad. En primer lugar, como punto de encuentro se resalta la importancia otorgada por las docentes a la asignatura, como parte esencial para el desarrollo de los estudiantes y como una oportunidad para fomentar la creatividad y la expresión artística de los estudiantes (D1, D4 y D6, Entrev., 2021). Esto se relaciona con lo expresado en el currículo 2016 y en su búsqueda por generar la “sensibilidad, la percepción, la creatividad, la expresión artística” (Mineduc, 2018, p. 6). Se puede comprender que las docentes reconocen el aporte de ECA, como espacios de formación idóneos para crear, transformar e innovar. Lo anterior es visible en las planificaciones microcurriculares, diseñadas por los docentes, que proponen actividades explícitas de ECA que se relacionan con la elaboración de productos como: creación de rasgos físicos personales con plastilina (Plan.Curr.2, D1 a D3), diseño de personajes referidos a historias, cuentos o relatos personales (Plan.Curr.1, D4 a D6), y descripción de rasgos físicos de personas representadas en caricaturas, fotografías y objetos culturales —todas ellas presentadas en imágenes— (Plan.Curr.2, D7 a D9). Estas y otras actividades que refieren a la importancia de dicha asignatura se reflejan en el portafolio del estudiante (Portaf. Est. 1 a 5).

En relación al ABP, las docentes adoptan esta metodología propuesta por el Mineduc, para generar experiencias de aprendizajes holísticos, (D4 a D9, Entrev., 2021) y el aprendizaje basado en el juego-trabajo (D1 a D3, Entrev., 2021). Esto mantiene coherencia con la estructura presentada en las planificaciones (Plan.Curr.2, D1 a D9) y con lo expresado en el currículo, al referirse, de manera específica, a la asignatura ECA como una que “permite generar diferentes propuestas y proyectos para fijar los sucesos en el tiempo y el espacio, posibilitando la visión y conexión con una misma realidad compartida en la que necesitamos entendernos” (Mineduc, 2016b, p. 45). Además, esto concuerda el currículo priorizado para la emergencia (2020), el que considera que “Esta metodología [el ABP] supone garantía didáctica para una contribución eficaz al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño imprescindibles del currículo” (p. 7)

En lo que se refiere a la transdisciplinariedad, como enfoque para crear un diálogo de saberes, entre las diferentes disciplinas, y para comprender y actuar en contextos y situaciones complejas (Flinterman, *et al.*, 2001 —citado por Villa *et al.*, 2017—; García, 2012); se cohesiona esta perspectiva teórica, a través de la comprensión e intención que tienen las docentes al expresar la necesidad de articular los aprendizajes desde las diferentes asignaturas (D1 a D9, Entrev., 2021).

En segundo lugar, se identifican los puntos de desencuentro referidos a ECA y la transdisciplinariedad. Si bien, como se mencionó anteriormente, las docentes identifican la importancia de la asignatura como parte del aprendizaje, algunas describen la educación virtual como limitante para la enseñanza. Según manifestaron: “durante el año pasado para mí fue muy difícil trabajar esta asignatura, porque solo se colocaba tareas simples, pero en la presencialidad el valor de la asignatura es primordial” (D6, Entrev, 2021) y “en la presencialidad es bueno, pero en la virtualidad, en lo que fue el año pasado, solo nos enfocamos a las asignaturas de Lengua y Matemática, y no profundizamos Educación Cultural y Artística” (D8, Entrev, 2021). Este sentir invita a identificar la distancia entre lo que se dice y hace, de manera concreta, sobre la enseñanza-aprendizaje de ECA.

En relación con la metodología ABP y la transdisciplinariedad, ECA no se desarrolla de forma articulada con otras asignaturas. Esto es visible tanto en las planificaciones (Plan.Curr. 1-2, D1 a D9), como en los portafolios (Portaf. Est. 1 A 5) analizados al presentar productos disciplinares. Esta idea se argumenta con lo expuesto por Mineduc (2016b)

A pesar de que en todos estos currículos se habla de un área integrada, un análisis pormenorizado tanto de los documentos escritos como de las experiencias educativas da cuenta de una integración débil y difícil de llevar a la práctica por los docentes, puesto que los contenidos (y en algunos casos los objetivos y los criterios de evaluación) se dividen por ámbitos o disciplinas. (p. 47)

En ciertas ocasiones y para responder al objetivo general de un proyecto, se generan interacciones en algunas disciplinas. Como ejemplo, se menciona que el objetivo de un proyecto es comprender que el Ecuador “es parte de un mundo megadiverso y pluricultural, contribuyendo a la construcción y cuidado de una sociedad humana más justa y equitativa” (Mineduc, 2020, p. 37); este se articula con la asignatura de Lengua y Literatura, cuando se aborda la destreza “conocer palabras y expresiones propias de las lenguas originarias del Ecuador...”. A su vez, se pueden crear enlaces con Estudios Sociales, al tratar conectar el objetivo de “Apreciar la megadiversidad del Ecuador, a través de la identificación de regiones naturales” con la propuesta de ECA sobre los rasgos físicos de la familia, comunidad y otras culturas (Plan.Curr. 2, D1 a D3). Dentro de esta iniciativa se visualiza el tratamiento de la interculturalidad, pluriculturalidad e la identificación de las diferencias y semejanzas entre las personas del país.

Conclusiones

En definitiva, si bien los docentes, desde lo declarativo, reconocen la importancia y necesidad de diálogo entre asignaturas mediante la metodología ABP, en el contexto de la educación virtual, estas afirmaciones distan de lo evidenciado en la práctica. Si bien los objetivos de los proyectos y las destrezas con criterio de desempeño permiten generar una propuesta integradora, las actividades diseñadas responden propiamente y de forma disciplinar a la asignatura o al tema en cuestión.

Según lo visto, es imperante generar espacios de formación teórica y práctica que permitan comprender, actuar y construir, desde la intencionalidad de la ECA y la transdisciplinariedad, un diálogo de saberes que responda a aprendizajes, contextos y necesidades complejas; en este contexto, la metodología ABP aparece como alternativa para generar y consolidar dichos requerimientos. De igual manera, es en este sentido que la formación permanente en ECA y transdisciplinariedad se considera una oportunidad para fortalecer la práctica docente, desde

lo que se dice, hace y anhela, para beneficiar la formación integral, reflexiva y compleja de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Choin, D. y Moya, M. (2017). La formación cultural y artística en la educación inicial y general básica en Ecuador: un acercamiento desde unidades educativas de Azogues. *Revista de investigación y pedagogía del arte*, (2), 1-11. <https://bit.ly/336yOda>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, E. (2012). La actitud transdisciplinaria y la educación artística. En Gamboa, A. (Ed.). *Arte transversal: fórmulas equívocas, experiencias y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina*, (pp.30-45). Conaculta. <https://bit.ly/32ZYjgq>
- Krüger, K. (2006). El concepto de “sociedad del conocimiento”. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, XI(689). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). *Currículo de EGB y BGU. Educación Cultural y Artística*. Ministerio de Educación del Ecuador
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Guía de presentación y evaluación de proyectos de educación cultural y artística*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/34iduBY>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Currículo priorizado para la emergencia*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/3HBQPPm>
- Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (2019). *¿Qué es transdisciplinariedad?* <https://bit.ly/34tVOUc>
- Rojas, P. (2016). *Una educación artística en diálogo con otras disciplinas: “caja de herramientas de educación artística*. CNCA.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Villa, H.; García, C.; Aguirre, E.; González, A.; Bracho, R.; Solorzano, J. y Arboleda, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1),179-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69551301017>

 **Volver al índice**

