



# INCORPORACIÓN DE LA DIFERENCIA CULTURAL COMO PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN EN LA PRAXIS EDUCATIVA INTERCULTURAL

Yván Augusto Pineda Monasterio<sup>1</sup>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

[yvanpineda@gmail.com](mailto:yvanpineda@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-5026-5483>

Recibido: 10/12/2020    Aprobado: 15/03/2021

## RESUMEN

En un amplio sentido epistemológico, las indetenibles transformaciones de las sociedades actuales incitan a la antropología a construir nuevos discursos para navegar entre puertos de distintas epistemologías. En tal contexto, surgen disímiles formas de reflexión intercultural, que parecen exigir espacios para un diálogo de racionalidades, y así visibilizar a las “incomprendidas irracionalidades”, propias de otras maneras desemejantes del concierto unificador occidental y con voluntad de impactar al mundo con la intención de exponer sus particularidades históricas y sus trayectorias. La intencionalidad formativa señala una respuesta a los problemas ingentes, vinculados al extrañamiento educativo, por lo que una forma de presentar alternativas es con un modelo estratégico propiocéntrico, con el fin de aceptar y legitimar las características culturales como vectores estratégicos que sirva para adecuar la praxis docente a la cultura propia, que esté construido sobre los saberes y sustentado en las características y realidades culturales de los que aprenden.

**Palabras clave:** transcurrículo; educación intercultural; epistemología de la visibilidad.

## INCORPORATION OF CULTURAL DIFFERENCE AS AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN INTERCULTURAL EDUCATIONAL PRAXIS

### ABSTRACT

In a broad epistemological sense, the unstoppable transformations of current societies incite anthropology to construct new discourses to navigate between ports of different epistemologies. In this context, dissimilar forms of intercultural reflection emerge, which seem to demand spaces for a dialogue of rationalities, and thus make visible the "misunderstood irrationalities", typical of other ways unlike the Western unifying concert and with the will to impact the world with the intention to expose their historical peculiarities and their trajectories. The formative intentionality indicates a response to the enormous problems, linked to educational estrangement, so one way to present alternatives is with a propiocentric strategic model, in order to accept and legitimize cultural characteristics as strategic vectors that serve to adapt the praxis teacher to their own culture, which is built on knowledge and supported by the characteristics and cultural realities of those who learn.

**Keywords:** trans curriculum; intercultural education; visibility epistemology.

---

<sup>1</sup> **Yván Augusto Pineda Monasterio.** Antropólogo, Universidad Central de Venezuela (U.C.V). Especialista en Folklorología y Etnomusicología Venezolana de la U.C.V., Fundación de Etnomusicología y Folklore. Magíster en Educación, mención Currículo. Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. **Institución de adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

## Introducción

Al cavilar sobre los procesos pedagógicos latinoamericanos desde la perspectiva de los estudios culturales, una “epistemología profunda” pareciera emerger de las aguas turbulentas de las sociedades acuosas. La tormenta y los mares de fondo de las diferencias culturales semejan contextos de referencia desde los cuales hay que “subir a la superficie” con demandas de visibilidad y de validación de la otredad, tanto de sus representaciones como de sus formas implícitas de entender y explicar el mundo. De tal manera que lejos de la mítica y ansiada “Torre de Babel”, diferentes proyectos de puentes y embarcaderos, irrumpen y parecieran ofrecer asidero a estas formas de alteridad epistémica.

Los disímiles espacios culturales han devenido, cada día más, en “no lugares” en parangón con la propuesta de Augé (2012), mientras, por otra parte, el tiempo tal y como se conocía ha sufrido grandes transformaciones y se vive en una especie de “no tiempo” producto del sentido de obsolescencia de todo orden, cuyo efecto se percibe en las conexiones mediáticas instantáneas mediante las redes sociales, en la creciente caducidad de las relaciones personales, familiares y sociales, y finalmente el desgaste característico de la rutina y del ritmo instaurado en las urbes. Lo que ha generado un sentido de tiempo desplazado a manera de metonimia, una sensación de vacuidad que pareciera esperar que algún día, el “destino nos alcance”.

Un vacío en el que, tras la muerte de Dios, y luego del desmoronamiento de las utopías, la presente época histórica parece arrojada a la incertidumbre.

La reflexión epistemológica, conectada a una antropología pedagógica, se vincula sin lugar a dudas con una compleja textura vital que coloca el epicentro de su interés en lo humano en las distintas expresiones de su existencia, las dinámicas de relación de lo humano y de las vinculaciones de este con las “otredades” de culturalidad humana. Una construcción que lo señala como sujeto de la vida y protagonista de su quehacer vital, así como de un complejo legado cargado de historicidad, que privilegia su herencia en detrimento de las generadas por esos otros (etnocentrismo) (Pineda (2015).

Sin embargo, tales producciones se enlazan y entrelazan para validarse y refutarse desde la dinámica especular hacia la conformación de un amplio repertorio de subjetividades de muy distintas producciones. Son subjetividades que construyen horizontes de representación, cuya agrupación, saturación y decantación expresan congruencias y divergencias proclives de ser agrupadas en construcciones de creciente complejidad epistémica. Una producción de discursos en los que los distintos textos de

la armazón propician un conocimiento más holístico de los procesos sociales presentados y entrelazados por dichos discursos (alteridad).

En tales situaciones de transformación social adquiere relevancia el tema de los contextos de apropiación, significación y actuación cultural. Desde la perspectiva que nos ocupa se destacan: el contexto educativo y el contexto curricular sobre el que subyace la propuesta de educación basada en las diferencias.

### **Contexto educativo**

En términos de teoría pedagógica, la emergencia de nuevos constructos está a la orden del día, resalta en la propuesta de “personalidad cultural”, entendida como la integración de todas las dimensiones bio-psico-socio-culturales del que aprende; se ubica en el contexto de la epistemología de la visibilidad, en el cual enmarca corrientes pedagógicas disyuntivas entre las cuales descuellan distintas propuestas para el siglo XXI, como las siguientes: a) pedagogía de la alteridad de Valera-Villegas (2002); b) pedagogía de la diversidad de Dos Santos (2003) y c) pedagogía de la aceptación de Pineda (2007).

En tal sentido, se refiere en la propuesta de Valera-Villegas (2002), en atención a la alteridad, que el interés teórico de la pedagogía tiene su epicentro en los actores de la praxis escolar, en su vida, en sus actividades y creaciones. Estos actores articulan su actividad escolar en la relación social yo-nosotros-otro(s), y cuya base de sustentación es la escuela como institución. Es en otros términos la *lebenswelt* escolar [mundo de la vida], que supone actividades terminales, generadoras de hechos espirituales y, productoras y reproductoras de cultura en un contexto histórico-social (p. 124).

Sobre el problema de lo propio-subjetivo de los co-constructores de conocimiento, Valera-Villegas (2002) resalta el carácter de los esquemas interpretativos o como diría el autor los sistemas de representación cultural previos que serían el sustento de una personalidad cultural, ya que

siempre los actores educativos están dándole significado a sus experiencias a partir de esquemas interpretativos. Estos esquemas, fundamentalmente intersubjetivos [compartidos por los sujetos], son influidos por interacciones sociales presentes en el contexto socioeducativo. En los actores educativos, al interpretar sus propias acciones y las de otros actores con quienes interactúan, se presentan unas relaciones recíprocas entre los esquemas [representaciones mediadas] con que interpretan sus acciones y las acciones de los demás (pp. 130-131).

En cuanto a la teoría desarrollada para la implantación de una pedagogía intercultural y de la diversidad en el contexto del Siglo XXI, señala Dos Santos (2003) que:

en un mundo caracterizado por diferencias culturales, sociales y económicas, por encima de los rótulos de primer, segundo o tercer mundo, o de sociedades desarrolladas o menos desarrolladas, y en plena era de la globalización, enfrentar el objetivo del significado educativo de estar juntos, de reconocer el otro en su diversidad, a partir de una perspectiva dialéctica, constituye sin duda, el desafío más importante de nuestro trabajo como educadores en este tercer milenio. (p. 37)

Así pues, la pedagogía de la diversidad se contextualiza en un mapamundi contemporáneo que según Dos Santos (2003) está lleno de problemas sociales, en algunos casos, producidos en los procesos educativos para la construcción del conocimiento, así lo expresa y describe en forma compleja al describir el contexto geopolítico caracterizado por:

la degradación del medio ambiente, la violencia..., los conflictos étnicos, culturales, religiosos, la exclusión de algunos y la marginalización de tantos, son problemas a los que podemos añadir otros, tal vez menos dramáticos, aunque también preocupantes, que tienen su origen en el ritmo vertiginoso de los caminos recorridos en la producción y difusión de conocimientos. (p. 37-38)

### **Contexto curricular**

El puerto curricular se apoya en una definición de currículo como praxis, y no como compendio de asignaturas, producto o plan, de acuerdo con Grundy (1991), quien formula una disertación sobre los distintos intereses que motivan el desarrollo del currículum y define a los profesores como creadores del currículo; al currículo como un desarrollo en la acción, dado en y por la investigación y el currículo como expresión de la práctica docente en el desarrollo curricular. Tal posición relativizó la teoría curricular considerada por Grundy (1991) como una respuesta a la insatisfacción de lo que se consideraba el “evangelio de la teoría del currículum”.

Al relativizar y des-evangelizar la teoría del currículo, más tarde retomadas por Lundgren (1992), Gimeno Sacristán (1998), Posner (1998) y Orta (1999), se crea un espacio para la emergencia de una conceptualización del currículo de la incertidumbre más vinculado, de acuerdo con Villarín (2001), con una perspectiva multidimensional del desarrollo humano, “centrado en el estudiante en sus necesidades, intereses, potencialidad, experiencia previa, su contexto sociocultural, su actividad de estudio y

de los productos de la misma y su proceso de desarrollo, mediados por la cultura académica” (p. 29).

A título ilustrativo se señala que el contexto curricular asume un carácter estratégico y negociado (Martínez, 1999) que, como se ha mencionado, se orienta al desarrollo de competencias para la comunicación intercultural y para superar las visiones racistas y endorracistas (Mijares, 1997), con un comportamiento autónomo y solidario; esto es para la aceptación de la incertidumbre producida por la diversidad cultural, el trabajo, la vida en común, la auto-aceptación, contraria a la desesperanza aprendida e instaurada por la escuela (Montero, 1984).

La escolarización como proceso de etnoculturación permite la adquisición de códigos de intermediación social que hace permeables las diferencias entre los distintos estratos y grupos, y que espera servir como mediadores para negociar en el “aula punitiva” (Esté, 1999). De esta forma, se reducirán las diferencias socioculturales en pro de unas esperadas e inalcanzables promoción y nivelación en lo social.

Para explicar esta proyección, Pineda (2000, 2005), con base en la terminología antropolingüística relativa a las nociones de sociolecto, dialecto o etnolecto e idiolecto (habla social, formas grupales y expresión personalizada del habla), ha elaborado algunos constructos sobre el supuesto de que los grupos, reunidos en comunidades tienen proyectos educativos, esto es: unas expectativas de formación con base en su propia visión del mundo.

De esta manera se comprende que de la interacción social se desprende un nivel más amplio de participación social, sería utilizando la figura de alusión, como por ejemplo hablar del español de Venezuela, y que este se corresponde con el *sociocurrículum*, o sea, el conjunto de las expectativas que sobre un recién nacido deposita una sociedad dada, de acuerdo con sus “planes de desarrollo”; esto es con sus requerimientos para adaptarse a la sociedad mundial, al ser social: macroeconomía, conocimiento universal, tecnologías de punta, valor y uso del espacio, arquitectura predominante, corrientes artísticas, entre otros.

El contexto grupal se relaciona con el plano de las formas comunitarias específicas; en la figura de alusión, el ejemplo sería con las variantes del español de Venezuela: el oriental, el andino, el maracucho. Así en el plano interactivo de la etnoculturación se generaría un *etnocurrículum*, esto es una serie de intereses entendidos como el conjunto de todas las expectativas que deposita sobre un recién nacido un grupo determinado de acuerdo con sus características étnicas, su ser

cultural: cosmovisión, actividades económicas, estructura social y de parentesco, patrones de asentamiento, entre otros.

Esta forma de apropiación de lo culturalmente compartido es fortalecida por uno de los procesos de interacción social, la escolarización que Vigotsky (1986) considera fundamental, ya que produce cambios cardinalmente significativos en la estructura intelectual y, en consecuencia, en el desarrollo del niño. Proceso que sería enriquecido con una importante incorporación de formas divergentes de pensamiento y desarrollo del poder imaginativo, atribuidas al arte, como señala Vigotsky (2001). Sin embargo, parece importante reflexionar sobre ese algo totalmente opuesto que acontece con el proceso de escolarización y su efecto en lo cultural, que refleja una profunda crisis a niveles macro y micro.

Frente a esta coyuntura se hace inminente, en la actualidad, un cambio de visión para conseguir un ajuste paulatino entre la expectativa grupal, *etnocurrículum* y la expectativa de la sociedad ampliada como un todo, el *sociocurrículum*. Se trata entonces de negociar positivamente entre el ser (lo que se es) y el ser ideal (a quién se quiere formar). Todo ello se hace con una visión de sincronidad temporal que abarca una perspectiva que propende a la proyección de futuro, partiendo de los elementos disponibles, el presente y las formas de comportarse en el tiempo, el pasado, ya que esta importante complementariedad, permitirá reconocer los vínculos con el devenir temporal. La integración es, en resumen, la propia historia.

De tal manera que la experiencia entendida como historia grupal se incorpora al currículo como elementos del *etnocurrículum*; mientras que en el presente, se incide con la propia personalidad, comprensible como el proceso de internalización de la experiencia (constructividad) que se correspondería según la figura de mención, con el habla particular de un joven caraqueño o al habla individual de una profesora de literatura; o sea, el nivel de individuación en el proceso educativo propio del *idiocurrículum*, por idiolecto en el que destacan todas las expectativas de formación individual, que a futuro le permitan la adaptación, adecuación y creación frente a la incertidumbre propia de los cambios y situaciones inesperadas expresadas en el *sociocurrículum*.

En esta forma, los requerimientos de un diálogo de matrices de racionalidad (Porto Gonçalves, 2000) para la presentación de nuevos modelos de actividad destinados a la organización educativa, señalados por Galano (2004), permiten apuntalar las nuevas proposiciones para la formulación de la propuesta para una pedagogía de la aceptación, el Modelo ACREIN (Pineda, 2007), que caracteriza una pedagogía basada en la aceptación, reconocimiento e incorporación de las diferencias culturales al hecho educativo. Los tres resultan principios fundamentales para el

desarrollo de “lo humano”, tanto desde una perspectiva individual como desde una aproximación colectiva a la noción de desarrollo, más emparentada con lo que hoy se conoce como desarrollo social. Estos principios surgen como respuesta a un modelo educativo separado de las realidades históricas, geográficas, étnicas y simbólicas que caracterizan los mal llamados países en vías de desarrollo. Un modelo cuestionado por ser parte de la llamada psicología del desarraigo descrita por Scotto (1996).

La implantación del modelo educativo “ACREIN” afianza procesos culturales de identidad positiva que propician el desarrollo humano, ya que el diseño apunta al desarrollo de capacidades institucionales, comunitarias e individuales. El modelo resulta de carácter estratégico para la participación y afianzamiento de la paz y de la ciudadanía, tendiente al desarrollo de competencias y al afianzamiento de valores (ver un ejemplo de los inicios de su aplicación en el anexo 1). Como resultado, se orientan acciones educativas con significación cultural para resimbolizar las relaciones intrínsecas entre la propia identidad y la alteridad, mediante la negociación, entendida como un proceso de cambio y equilibrio interno que impacta en lo grupal y que cumple funciones en lo social.

El diseño del modelo es de carácter transversal y flexible, permite atender a las demandas hechas al sector educativo, las cuales apuntan al desarrollo de capacidades institucionales, comunitarias e individuales en contextos multiculturales que promuevan la participación y afianzamiento del educando, como sujeto protagónico en la construcción de su propio conocimiento.

El reto consiste en que se considere para el aprendizaje de manera activa y consciente la subjetividad actuante de los involucrados, docentes, pares, familiares, y en particular la motivación y la afectividad que la interacción educativa involucra y que con ello se impliquen esas intersubjetividades dentro de los diferentes sistemas de actividad y comunicación de la escuela, con lo cual se apoyará la consolidación del sentido subjetivo de esta y, en consecuencia, de las diferentes actividades que se desarrollan en ella.

## **Conclusiones**

En tal dirección, los propósitos de la propuesta curricular se corresponden con los de la educación en contextos crecientes de diversidad cultural y social los cuales, con base en una concepción socio-construccional, permiten dirimir la propuesta a las orientaciones educativas y del aprendizaje intercultural y estratégico, al estar culturalmente mediado y situado, con la intersubjetividad. Así como para el desarrollo de una actitud crítica y dialógica, apuntalados en sistemas de construcción de la “acción en red”.

El modelo de red que se propone para la operacionalización de la propuesta, se orienta por un conjunto de premisas que guían el desarrollo de sus aspectos de construcción social de los saberes, todo ello para la promoción de la participación de las personas en un modelo que promueve la convivencia, a través de un cambio de actitud, lo que constituye una estrategia basada en la aceptación de las diferencias y, en consecuencia, un equilibrio entre la negociación y la toma de decisiones que involucran tanto lo personal, lo grupal y, por encadenamiento, lo social.

En esta trayectoria, y en detrimento de un modelo educativo que pareciera poner a la “cultura contra el hombre” (Henry, 1968), la negociación podría ser una respuesta al problema planteado por Álvarez (1990), quien opina que en el hecho educativo existe una disyuntiva planteada, ya que “el aprendizaje formal produce descontextualización constructiva, al tiempo que suele provocar un alto grado de descontextualización social, desarraigando al niño del medio socio-cultural”. Para resolver dicha disyuntiva, plantea la categoría diseño cultural, en contraposición a la de diseño instruccional, al utilizar el marco sociocultural para atribuir un marco de significado con sentido que aspira a resolver el conflicto de la descontextualización representacional que caracteriza el aprendizaje formal, que a su vez ha caracterizado al hecho educativo tradicional.

El reto consiste en que la educación vinculada al contexto cultural (Matos, 1995) pueda ofrecer alternativas para el desarrollo de programas y proyectos concretos destinados a generar respuestas significativas a la crisis educativa que caracteriza a los nudos críticos detectados en el marco diagnóstico.

Como resultado se permitirá la aparición de motivaciones específicas para la actividad escolar, congruentes con la voluntad, esto es la motivación de una subjetividad expresada como “identidad” en el plano individual, aunada a un conjunto de características sociales y culturalmente compartidas con las cuales se propone el constructo de la personalidad cultural. Tal caracterización implicaría, como se ha señalado, desde la perspectiva vigotskyana: un espacio de conjunción transdisciplinario que involucra a la psicología y a la antropología en un contexto de educación intercultural.

## Referencias

- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico cultural. *Revista de Investigación Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Augé, M. (2012). *No lugares y otras reflexiones*. Grabación de la Conferencia ofrecida en la sala de Conciertos de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Dos Santos, M. (2003). *Pedagogía de la Diversidad: Desafío del mundo Contemporáneo*. LOM, Ediciones Ltda.
- Esté, A. (1999). *El Aula Punitiva*. UCAB.
- Galano, C. (2004). *Interculturalidad, sustentabilidad y descolonización del conocimiento, en Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas*. Ediciones Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Ediciones Morata.
- Henry, J. (1968). *La cultura contra el hombre*. Siglo XXI.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.
- Martínez, J. (1999). *Negociación del currículum*. La Muralla.
- Matos, D. (1995). *Crítica de la Modernidad, Globalización y Construcción de Identidades*. UCV. Publicaciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas.
- Mijares, M. (1997). *Racismo y Endorracismo en Barlovento*. Los Heraldos Negros.
- Montero, M. (1984). *Ideología, Alienación e Identidad Nacional: una aproximación psicosocial al ser venezolano*. Ediciones de la Biblioteca. U.C.V.
- Orta, A. (1999) *El Desarrollo Curricular como proceso Dinámico de Acción Docente*. FEDUPEL.

- Pineda, Y. (2000). *Cambio de Paradigma y Acción Docente Universitaria* [Trabajo de ascenso no publicado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez.
- Pineda, Y. (2003). *Antropología Cultural. La educación conocedora de lo humano*. Retos y Logros, Boletín de Investigación, N° 4. Subdirección de Investigación y Postgrado. UPEL. Miranda.
- Pineda, Y. (2005). *Proyecto Factible para la Creación de una especialidad docente en Educación Comunitaria en el Instituto Pedagógico de Miranda. J.M.S.M* [Trabajo de Grado de maestría no publicado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Pineda, Y. (2007). *Pedagogía de la Aceptación en “La Personalidad Cultural; una opción para mediar la praxis educativa en el siglo XXI”* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Pineda, Y. (2015). *Dos reflexiones constructivas y un ejercicio deconstructivo*. Conferencia presentada en el marco del evento “Identidad Cultural en América y Rusia”, Toluca, Facultad de Antropología, Universidad del Estado de México. México.
- Porto Gonçalves, C. (2000). *Diálogo de diferentes Matrices de Racionalidades*. Encuentro Iberoamericano de Educación Ambiental. Caracas: Anales III.
- Posner, G. (1998). *Análisis de Currículo*. Mc Graw Hill.
- Scotto, I. (1996). *Los Cuchillos de la Ausencia. Aproximación a una psicología del desarraigo*. Caracas: CEVIAP: KSK, Editores.
- Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad, un dialógica del encuentro con el otro*. Editorial Latina.
- Vigotsky, L. (1986). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Crítica.
- Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el Arte en la Infancia, ensayo psicológico*. Edic. Coyoacan.
- Villarín, A. (2001). *El Currículo orientado al Desarrollo Humano Integral y al Aprendizaje Auténtico*. Ed. Y Papelería Josué, C. x A.

## Anexo

Esta actividad fue validada y llevada a cabo con estudiantes de educación.

Teoría involucrada:

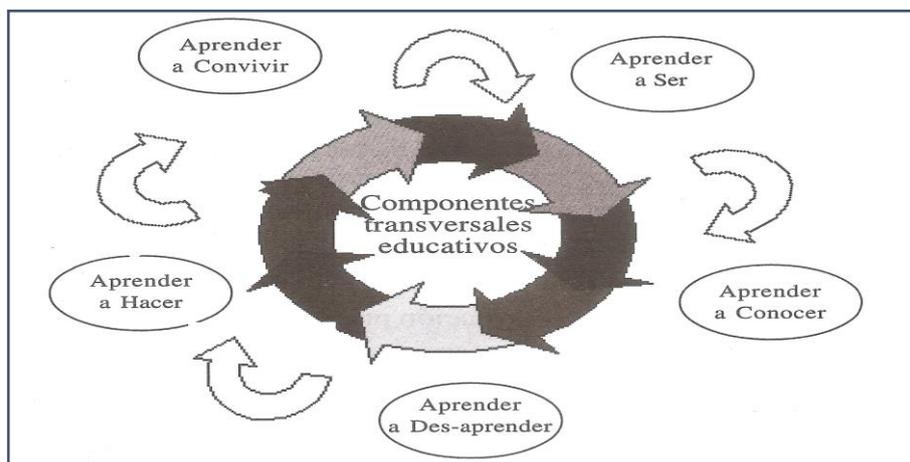
### Docente del transcurrículum

El propósito de un currículo transversal sería el de lograr un mejor desempeño en distintas áreas profesionales, con una marcada tendencia al trabajo interdisciplinario e interprofesional, restituyendo al conocimiento y a la formación curricular, su estatus de doble de la realidad, o sea, como un aprendizaje de y en la vida.

Un proceso que involucra diversas estrategias de cambio educativo, que implicarían a su vez, un cambio de paradigma para la acción docente, es un diseño transcurricular que permita la incorporación de diversos elementos de la cultura (ver figura 1). La unificación de criterios en torno a la acción docente permitirá, además, desarrollar una visión compartida, al interior de la comunidad científica, artística y social, en su relación con otras comunidades y sus campos de acción, lo que facilitaría llevar a cabo un trabajo en equipo, hacia el bien común.

### Figura 1

*Relación entre los componentes transversales y las dimensiones del aprendizaje*



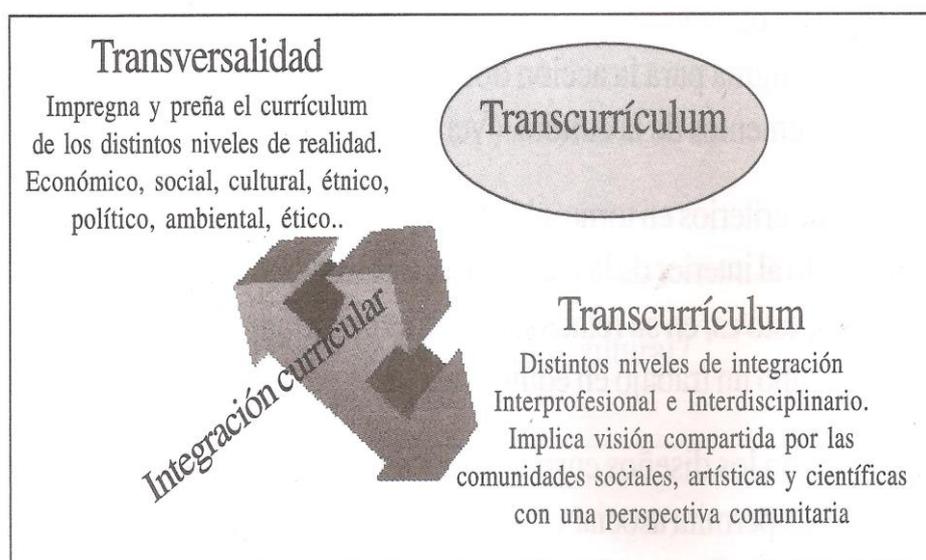
Fuente: Pineda (2003)

Con tal orientación, los diseños curriculares para la acción docente tendrán un carácter interdisciplinario que les permita asociar componentes transversales (temas, ejes o acciones) de distintos órdenes, tales como ecotecnológicos, cosmovisionales, de comunicación y animación social. Un pertinente desarrollo en el currículo de la noción macro de interdisciplinariedad redundaría en un carácter transdisciplinario, lo cual junto a una noción de transversalidad permitiría desarrollar una comprensión transcurrecurricular.

Un docente “animador cultural” incorpora en sus acciones docentes las nociones de transdisciplinariedad y transversalidad en conjunto, esto es, el *transcurrículum*, lo cual le permitirá dinamizar en las comunidades, acciones motivacionales y laborales tendientes a generar un gran impacto en la transformación de la vida productiva de las comunidades, localidades y regiones desde una capacitación multiuso (ver figura 2).

## Figura 2

*Transcurrículum: entre la transversalidad y la transdisciplinariedad*



Fuente: Pineda (2003)

**Actividades prácticas:**

1. Una educación para la vida debe nutrirse de las distintas realidades que conforman el contexto educativo (transversalidad). Imagina una situación real que involucre un aprendizaje de aula. Descríbela.
2. Elabora un cuadro con las dimensiones de aprendizaje y agrupa aquellas que se encuentran presentes en tu proceso de formación.
3. Elabora una planificación curricular para una clase en la cual describas y estimules las dimensiones de aprendizaje.
4. Realiza un ensayo de la planificación curricular. Describe el efecto sobre tus compañeros o alumnos.