

La Educación Básica en un contexto intercultural e inclusivo

Sánchez Carreño, José*
Ortega de Pérez, Eglis*

Resumen

A partir de 1980 se generó en el país una serie de reformas educativas a nivel de Educación Básica, cuyo propósito se ha orientado a la búsqueda de una transformación tanto en las estrategias como en los valores implicados en la práctica pedagógica. Estas reformas han enfrentado serias dificultades desde su inicio: improvisación, visión cortoplacista, inadecuada capacitación docente, entre otras. El clima cultural actual requiere de una pedagogía orientada hacia la formación de la ciudadanía activa, diversa, crítica, con sentido de identidad; de allí, que se requiera una propuesta educativa que fomente la educación intercultural para garantizar la igualdad de acceso, participación y logro en la inclusividad.

Palabras clave: interculturalidad, inclusividad, educación básica.

Abstract:

Since 1980, a series of educational reforms in the basics school have generated in the country. Their main objective has been directed to the search of a transformation, both of the strategies and the values of the pedagogical practice. These reforms have encountered great difficulties from the beginning: improvisation, short-range view, inappropriate teacher training, among others. The current cultural climate requires a pedagogy oriented to the education of active, diverse, with a feeling of identity and critic citizens. Therefore, the country requires an educational proposal that promotes an intercultural education in order to guarantee equality in the access, participation and achievement of inclusion.

* Profesores investigadores de la Universidad de Oriente. Venezuela. E-mail: doctorado@udo.edu.ve.

Key words :

Résumé

A partir de l'année de 1980, une série de réformes éducatives au niveau de l'Éducation Basique s'est générée. Le but des réformes a été orienté à chercher une transformation des stratégies même que des valeurs impliqués dans la pratique pédagogique. Ces réformes ont affronté des difficultés sérieuses dès son commencement: d'improvisation, de vision limitée par rapport du temps, d'incorrecte formation des professeurs, et d'autres. L'environnement culturel actuel préconise d'une pédagogie orientée à la formation active, diverse, critique avec un sens d'identité des citoyens. Ainsi, nous avons besoin d'un propos éducatif qui fomenté l'éducation interculturelle pour garantir l'égalité d'accès, participation et des obtentions dans l'inclusivité.

Mots clés: interculturelité, inclusivité, Education Basique.

1. Las Reformas en la Educación Básica venezolana

Los intentos reformistas que se han sucedido en Latinoamérica para mejorar los niveles de calidad de la educación, orientados a materializar la universalización de acceso a la escuela que supone la democratización, han obedecido más a necesidades políticas que a los criterios pedagógicos requeridos para responder a las demandas reales sentidas en el ámbito educativo. Ello ha llevado a la implantación de "políticas educativas" que, lejos de consolidar procesos estables, producto de los avances logrados, devienen en acciones fugaces que han contribuido a incrementar el deterioro de los sistemas educativos.

Venezuela no ha sido ajena a estos procesos, y, por ello, se acogió a la convocatoria hecha por la UNESCO, en la Declaración

de México en el año 1979, para ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años y, además, establecer como meta la incorporación al sistema de todos los niños en edad escolar, antes de 1999. Este escenario sirvió de marco contextual para crear el subsistema de Educación Básica, mediante el Decreto Nº 646, de fecha 13 de junio de 1980 y operacionalizarlo como ensayo, de forma experimental, en 71 planteles de seis Zonas Educativas del país.

Esta decisión fue fortalecida con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (26 de julio de 1981), en la cual se sanciona, en los artículos 16 y 21, la Educación Básica como el segundo nivel del sistema educativo venezolano y se procede a extenderla en todo el país. Se inició así una reforma orientada, en ese entonces, a enfrentar la grave crisis que atravesaba la educación, caracterizada por altos niveles de repitencia, baja prosecución escolar, alto índice de exclusión, entre otros; hecho que obedeció, a decir de Duplá, a la existencia de dos grandes períodos:

1) De expansión, popularización, acceso de todas las clases sociales, inversión en construcciones escolares y dotación, preparación masiva de docentes, etc. (1958 hasta comienzos de los 80); 2) De estancamiento y ligera contracción en la matrícula, de distorsión en el gasto educativo, de desequilibrio en la asignación de los fondos cada vez más escasos (1997:514).

Este planteamiento dimensiona, a grandes rasgos, el compromiso del Estado para responder con hechos a una realidad compleja y poco halagadora que requería de cambios profundos para contrarrestar los resultados alcanzados hasta ese momento.

Sin embargo, muchas debilidades hicieron de esta reforma una experiencia signada de improvisación y exclusión de los verdaderos

actores del quehacer educativo, quienes al margen de lo planificado por el Estado no tuvieron participación en los cambios que se introdujeron; hecho que le atribuyó poca garantía de éxito.

Esta aseveración encuentra cabida en un análisis realizado en 1988 por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y la Universidad Nacional Abierta (UNA), con respecto al ensayo del Proyecto Experimental de Educación Básica:

Este ensayo se concibió en forma bastante ambiciosa, pero quizás poco realista.

Las condiciones del marco operativo no fueron probablemente las más adecuadas. En efecto, involucró a un número muy grande de escuelas distribuidas por todo el país y ello hizo muy difícil manejar, controlar y hacer un seguimiento operativo del ensayo. Por otra parte, el personal docente no poseía, en muchos casos, la formación académica necesaria para comprender y compartir algunas de las innovaciones que se estaban ensayando... el sistema de evaluación no se había ensayado nunca a nivel de educación primaria. Por esta razón, los docentes desconocían las bases conceptuales y teóricas de este método y cuando tuvieron que aplicarlo, lo hicieron automáticamente (p. IX).

A partir del año 1996 el Estado se propuso nuevamente una reforma curricular centrada en el nivel de Educación Básica, en un marco social caracterizado por altos índices de inflación, devaluación de la moneda, incremento de la deuda externa, aumento de la corrupción, entre otros aspectos. Esta reforma obedeció a la necesidad de:

... emprender una profunda transformación en el sector educativo, una transformación que conduzca a producir verdaderos cambios, no sólo en las estrategias, sino, mucho

más importante, en las intenciones y valores inmersos en la práctica pedagógica (C.B.N. 1997: 2).

Es evidente que con esta reforma se introdujeron cambios profundos en el diseño curricular del 80, el cual trastocó e intentó innovar la práctica pedagógica, al apuntar a la integración de los campos del conocimiento y a la interrelación y comprensión reflexiva de los problemas enmarcados en el contexto familiar, escolar y sociocultural.

Entre los aspectos más significativos de la reforma de 1997 destacan, entre otros: incorporación de los ejes transversales con elementos de integración, planificación globalizada a través de proyectos pedagógicos, evaluación centrada en el enfoque cualitativo, el currículo regional representado en un 20% para responder a las necesidades particulares de cada entidad federal.

Sin embargo, al igual que en reformas pasadas, privó el apresuramiento, característico de un quinquenio gubernamental que culminaría, lo que le dio una connotación similar a la reforma asumida en los años 80. Al respecto, vale destacar un comentario referido por Marrero:

Las reformas y ensayos han contribuido a crear situación de inestabilidad, discontinuidad y confusión en un asunto que exige, para su buena marcha, un mínimo de estabilidad y de continuidad. Los ensayos tan necesarios e importantes para la acertada implantación de innovaciones educativas han sido generalmente teóricos, se han basado con frecuencia en imitaciones o simples traslados de ideas surgidas en otros países. Ha existido el prurito de adoptar lo más nuevo, lo más llamativo, lo más polémico que en materia de ideas pedagógicas haya aparecido en los grandes centros intelectuales de occidente.

Hemos sido, con demasiada frecuencia, los “conejillos de indias” de las más peregrinas y fugaces ideas pedagógicas (1990:70).

Ahora bien, desde el año 1999, se pone en marcha el proyecto de Escuelas Bolivarianas como política educativa nacional, dentro del marco del proceso de Revolución Democrática emprendido por el actual Presidente de Venezuela; propuesta orientada a:

Combatir el fracaso educativo que ha estigmatizado a la escuela a lo largo de las últimas cuatro décadas, para reducir al mínimo la exclusión escolar, para empezar a resolver el grave problema de los “niños de la calle”, de los “niños y jóvenes sin escuela” (MCD. 2001: 8); y por otro lado para atender las variables de deserción, exclusión, desnutrición, repitencia, pérdida de identidad local-nacional y bajo rendimiento escolar que caracterizan al sistema educativo del país (MCD. 2001:8).

Para ello el Estado se compromete a crear el escenario adecuado que posibilite, además de un cambio radical en la metodología formal del trabajo pedagógico, una ética de profundo contenido social (MCD, 2001: 3); para lo cual el binomio escuela – entorno social debe convertirse en una constante permanente como eje de integración.

De esta manera, las Escuelas Bolivarianas plantean un proceso de responsabilidad compartida que parte de la premisa de que la transformación educativa implica un trabajo colectivo y una responsabilidad, tanto del Estado venezolano como de toda la sociedad; de allí que entre los principales aspectos que comporta el Proyecto Educativo Bolivariano, además de la cobertura escolar, se establece la jornada escolar completa o turno integral, que incluye

dos comidas diarias y meriendas, la atención a la salud como servicio integrado al programa de alimentación, la adecuación de la infraestructura escolar existente y la construcción de la que se requiere con su respectiva dotación, una renovación curricular sustentada en la formación permanente de los docentes, el abordaje de nuevas formas de gestión escolar, donde prevalezca la integración comunitaria, la reconfiguración del sistema escolar visto éste como una red social signada por la investigación, la evaluación y la supervisión de las acciones que se realizan, y, por último, contempla una bonificación al docente de un 60%, superior a la que se devenga regularmente.

Estos significativos aspectos intentan revertir la situación educativa del país, pues a decir del MCD:

Todos los informes, evaluaciones e indicadores coinciden en que la educación en Venezuela es un verdadero desastre. Hay un deterioro pedagógico y de instalaciones en la mayoría de los centros educativos y el bajo rendimiento de los alumnos del sistema y de los educadores colocan al país como uno de los últimos en cuanto a rendimiento escolar (2001:3).

Estos planteamientos constituyen retos de gran relevancia que ameritan de la participación de todos los ciudadanos para concretar una política educativa que permitirá, a largo plazo, transformar la cultura organizativa de las escuelas involucradas, con incidencia en el entorno social donde se insertan.

Sin embargo, muchos de los propósitos que persiguen las Escuelas Bolivarianas están lejos de cumplirse debido a que éstas han venido confrontando serias dificultades desde el momento mismo de su implantación. La improvisación, el clientelismo, la falta de

pertenencia y la visión cortoplacista en la formulación de los programas y acciones, han impedido que el proyecto desarrolle su objetivo de construir una nueva escuela, a la medida de lograr una educación gratuita y de calidad para todos.

No obstante, consideramos que la superación de estas debilidades proporcionaría al Proyecto Bolivariano el escenario adecuado para garantizarles a los niños, niñas y jóvenes venezolanos (as) la igualdad de oportunidades educativas para que sean capaces de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar críticamente, y capaces de utilizar estas habilidades y competencias para promover la justicia y la inclusión social.

Estos aspectos, fundamentales deben ser tomados en cuenta para el desarrollo de una educación intercultural y diversa. La primera característica implica admitir lo diferente, introducirse intelectual y afectivamente en mentalidades y universos distintos al propio, mientras que la segunda toma en cuenta en el ser humano su diversidad, tanto territorial como la referida al género, edad, clase social. En resumen, se trata, de acuerdo con Barra de transmitir en la escuela las diferentes culturas, lo que permite “analizar sus diferencias y semejanzas para posibilitar conocer, valorar y respetar las distintas identidades” (1995:19).

2. Pedagogía intercultural e inclusiva

Es evidente que en los últimos años, los diversos fenómenos sociales, económicos, políticos, que han venido ocurriendo ubican a las sociedades actuales frente a retos sin precedentes. La globalización económica, los conflictos éticos, el incremento de

las nuevas tecnologías, el deterioro ambiental y los movimientos migratorios han modificado sustancialmente el tejido social, lo que requiere, de manera perentoria, reformulaciones de los principios que norman las relaciones entre individuos y grupos, especialmente en aquellas sociedades que abogan por los principios de equidad y justicia social.

Estos planteamientos exigen, de acuerdo con Aguado, viabilizar “procesos de apertura y cambio hacia nuevas formas sociales que hagan posible la convivencia de grupos culturales diversos en el seno de una sociedad dada” (2002:16). Más aún si se asume, desde un enfoque intercultural, pues la atención a la diversidad cultural involucra a toda la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus miembros en particular. No se trata de formular actuaciones específicas para grupos culturales diversos, sino de incorporar una nueva perspectiva que afecta todas las dimensiones y a los participantes de los procesos sociales (Aguado).

Estamos hablando de la formación de una ciudadanía activa, diversa, crítica, que proporcione apoyo y derechos junto con obligaciones y responsabilidades. Una ciudadanía que tenga sentido de identidad, con interés e implicación en los asuntos públicos, que tenga entre sus premisas la aceptación de los valores sociales básicos, en fin, que reconozca y tenga plena comprensión del beneficio de sus derechos, pero también del cumplimiento y de la responsabilidad de sus deberes.

Son, entonces, los sistemas educativos las vías más expeditas para abordar de manera focal una educación centrada en la ciudadanía, lo que implica, en primera instancia, aprender a participar

en las discusiones y negociaciones acerca de los valores que constituyen nuestra sociedad.

Educar para la ciudadanía es construir una ciudadanía intercultural. Para Magsino el papel de la educación, desde esta óptica, “es desarrollar un currículo inclusivo que integre el estudio de la diversidad cultural del país, de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos” (2000:51) . Es preciso proporcionar oportunidades para el aprendizaje cooperativo, la comprensión, el respeto y el entrenamiento necesario para la participación social.

La atención y el tratamiento que se le da a las diferencias culturales, en el ámbito educativo, varían, desde enfoques que niegan de hecho tales diferencias, hasta aquellos que la valoran tanto en el plano educativo como en el social. Por supuesto que abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación es un tema polémico y controversial matizado por elementos ideológicos, biológicos y sociopolíticos.

Es evidente, entonces, que asumir las posibilidades de intervención, en este aspecto, debe compaginar un amplio espectro que contradiga el uso de fórmulas universales y generales, puesto que las personas manifiestan sus diferencias de distintas maneras y desde esta perspectiva deben ser atendidas. A tal efecto Ferrer señala que:

El sistema educativo debe asumir la multiplicidad de identidades con una clara riqueza pedagógica: la presencia de multiculturalidad, plurilingüismo, pluricromatidad, diversidad de estilos de pensamientos, de estilos relacionados, de estilos motores, etc.; precisará de una actuación original y específica por parte de los educadores (1998:13).

Se necesita un currículo abierto y flexible, deslindado de ese enfoque enciclopedista que sólo privilegia la simple adquisición de información. Un currículo que garantice la elaboración conjunta del conocimiento, que tome en cuenta los intereses de los educadores y la representación social de la realidad y que se oriente hacia el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. No un conocimiento prescrito, sino algo para ser explorado y con significado personal.

Desde esta perspectiva, la noción de interculturalidad concibe a la educación como construcción cultural que se realiza en contextos en los cuales conviven referentes culturales diversos. Esta diversidad es positiva en tanto sea posibilidad de enriquecimiento mutuo. Se asume, que: “todo grupo humano es diverso culturalmente y que puede ser descrito en atención a sus características culturales, a sus diferentes formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad y sus relaciones con los demás” (Aguado, T. 2003:85).

Es preciso entender el papel fundamental que juega la escuela en la búsqueda de una ciudadanía intercultural. El debate y la discusión deben ser el eje central de la actividad escolar, basados en los principios democráticos de justicia social para favorecer la participación democrática, y así ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos.

La institución escolar debe ser concebida como espacio abierto y comunitario. Su papel es decisivo, pero no único, en la construcción de una ciudadanía intercultural. Se requiere de la estrecha colaboración con otras instituciones sociales y en combinación con la adopción de medidas políticas relevantes. Es decir, adoptar un enfoque comunitario en la gestión escolar.

De acuerdo con Banks (1996), la escuela debe atender tanto a la integración de los contenidos (actualizados y que reflejen y valoren la diversidad de la experiencia humana) como a los procesos mediante los que se construye el conocimiento. Lo primero implica el uso de ejemplos, datos, información de los diferentes grupos que permitan ilustrar conceptos básicos, principios, generalizaciones y teorías. Lo segundo supone considerar la manera en que las posturas culturales, los marcos de referencia, las perspectivas y los rasgos dentro de un área curricular influyen en las formas en que se elabora el conocimiento.

Por supuesto, el éxito de cualquier propuesta intercultural va a depender, en gran medida, de la coherencia entre las actuaciones y el análisis de las necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico donde se desarrolla; así como también de la combinación con otras medidas que van más allá del ámbito de la escuela. De lo contrario (Aguado, 2002), las iniciativas interculturales podrían utilizarse como camuflaje de desigualdades, para evitar la adopción de propuestas auténticamente respetuosas de la diversidad cultural o en simples vitrinas de la visión más turística y superficial de las manifestaciones culturales.

Con frecuencia, las dificultades para diseñar y aplicar estrategias educativas interculturales se derivan de la estrecha relación que existe entre marginalidad cultural y marginación social, lo cual define la situación de muchos grupos culturales minoritarios que ocupan niveles sociales y económicos desfavorecidos en el entramado social. No es excepcional que las diferencias culturales se utilicen como coartada para justificar desigualdades derivadas de flagrantes injusticias sociales (Aguado, 1996).

Ahora bien, cualquier enfoque conceptual que tenga como norte el fomento de una educación intercultural debe privilegiar, como condición necesaria para garantizar la igualdad de acceso, participación y logro, la inclusividad. Comprender en su real dimensión el significado de la inclusión requiere, de acuerdo con Guédez (2004), fundamentarla a partir de cuatro aspectos básicos: causas, orígenes, propósitos, fines. Señala este autor que las causas más visibles de la inclusión son la coexistencia y la civilidad, su origen radica en la convivencia y la solidaridad, el propósito se orienta hacia la comunión y la cooperatividad, mientras que su fin estratégico es el capital social.

Como puede observarse, existe un amplio espectro de significados implícitos en el término inclusión, cuyo opuesto es la exclusión social, la cual se manifiesta en la ausencia de determinados grupos socioculturales en las áreas fundamentales de la vida política, económica, lúdica y educativa.

Atendiendo a los planteamientos antes citados, la educación inclusiva debe suministrar a todos los conocimientos, habilidades y valores requeridos para su participación en la sociedad.

Una escuela que tienda hacia la inclusividad debe contar, en primer lugar, con docentes comprometidos y con competencias como las siguientes (INTASC, 2003):

- Capacidad para evaluar las habilidades de los estudiantes sin recurrir a pruebas estandarizadas.
- Capacidad para fomentar expectativas altas y diversas respecto a cada estudiante, lo cual implica desarrollar formas alternativas de evaluación.

- Diseño de actividades en diferentes niveles de ejecución, de forma tal que todos los alumnos puedan realizarlas.
- Habilidad para valorar las capacidades manifestadas por los estudiantes, no exclusivamente las académicas
- Conocimiento de diversas estrategias de enseñanzas y utilizarlas de manera eficiente.
- Habilidad para tomar en cuenta los intereses individuales de los estudiantes y utilizar la motivación intrínseca para promover estrategias de enseñanza.
- Habilidad para proporcionar experiencias exitosas a todos los estudiantes, logrando que cada uno manifieste y reconozca sus capacidades.
- Capacidad para trabajar en equipo con padres, representantes, colegas, psicólogos, orientadores, logopedas, etc.

Un currículo inclusivo reconoce la diversa contribución (perspectivas y experiencias) que aportan todas las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus referentes culturales.

Para el logro de estas competencias se requiere no sólo cambiar el método de trabajo formal, sino impulsar una ética de alto contenido social junto a una nueva metodología que imbrique variadas formas y recursos de aprendizaje, que privilegie un conocimiento atractivo, pertinente y pedagógicamente adecuado al nivel biosicosocial del educando, en correspondencia con las exigencias del mundo actual y el futuro.

3. Algunas consideraciones necesarias

Los planteamientos antes señalados evidencian la necesidad urgente de asumir, en la Educación Básica Venezolana, propuestas que conduzcan hacia la búsqueda de una educación que garantice: La inclusión social, la igualdad de oportunidades, la resolución de conflictos y el respeto a las diversas formas culturales. En ese sentido se hace imprescindible:

- Diseñar estrategias de aprendizaje (planificación por proyectos, agrupamientos flexibles, aprendizaje cooperativo, entre otros) que permitan ampliar, en el ser humano, los marcos conceptuales sobre el conocimiento y el saber. Para ello es necesario, de acuerdo con Ortega y Sánchez (2003), tomar en cuenta los diversos estamentos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Diversidad de tipologías: profesional, metodológica, instrumental, estudiantil, religiosa, biológica, ideológica, racial, étnica e idiomática.

- Asumir, en toda su extensión, los principios establecidos en la Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural, aprobada en noviembre del año 2001. Esta Declaración se inscribe, fundamentalmente, en los postulados sobre los derechos humanos universales que proclaman la importancia de la justicia, dignidad del hombre y deber sagrado de toda nación. Los principios se sustentan en: la identidad, el pluralismo, los derechos humanos, la creatividad y la solidaridad.

- Reconocer los postulados sobre los derechos humanos, culturales, educativos y de los pueblos indígenas consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, los cuales

están consustanciados con la necesidad de impulsar una ciudadanía que privilegie el trabajo, los valores, el compromiso participativo, la solidaridad, la equidad y la justicia, y, de hecho, un ser humano con espíritu crítico y transformador como lo exige la Venezuela actual y del futuro.

- Educar en la interculturalidad, a través de una educación inclusiva, significa promover prácticas educativas dirigidas a cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, basadas en la valoración de la diversidad cultural y en la igualdad de oportunidades para todas las personas, sea cual fuere su grupo cultural de referencia. Al respecto, Aguado (2003) plantea que una escuela inclusiva no se formula la pregunta ¿qué debería cambiar en este estudiante para que llegara a ser un buen alumno de segundo grado?, sino que se cuestiona ¿qué deberemos cambiar para ofrecer oportunidades de aprendizaje a este estudiante de segundo grado?

- Garantizar un conjunto de condiciones que permitan atender las necesidades de todas las personas. Entre las principales condiciones destacan: la disponibilidad de tiempo para la reflexión y la participación, el compromiso desde todos los sectores de la comunidad educativa y la organización flexible del tiempo y el espacio. Esto implica cambios no sólo en el currículo, sino en las actitudes de los docentes, en las estrategias de enseñanza, en los materiales y recursos, hasta en los reglamentos de la escuela.

Consideramos que es imprescindible, en el contexto de la Educación Básica venezolana, convertir la escuela en un verdadero espacio abierto, sin rigideces, donde “las nociones de placer y de juego no estén reñidas con las de conocimientos e indagación. Donde

se recupere la alegría inicial que acompaña al niño cuando aprende una nueva destreza, como caminar o comer” (Follari, 1996:56).

En fin, se requiere una institución que verdaderamente entusiasme al alumno, que le reconozca los diversos significados y atribuciones que realiza en atención a sus referentes culturales.

Referencias

- AGUADO, T (1996) **Educación multicultural. Su teoría y práctica**. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- _____ (2002). *Formación para la ciudadanía. Cuadernos de Pedagogía* N: 315: 16-19. España: CISSPRAXIS.
- _____ (2003). **Pedagogía intercultural**. España: Mc Grall-Hill.
- BANKS, J (1996). **Educación multicultural. Evolución histórica**. Nueva York: Publicaciones Mc. Milán.
- BARRA, D (1995). **Educación intercultural en contextos interdisciplinarios**. Roma: Edic. Lavoro.
- DUPLÁ, J (1997). *La Cuestión Educativa en Venezuela. Revista SIC* Nº. 600. Caracas: Centro Gumilla.
- FERRER, C (1998). **La atención a la diversidad**. Primeras Jornadas Estatales de Experiencias Educativas. España: UAB.
- FOLLARI, R (1996). **¿Ocaso de la escuela?** Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- GUÉDEZ, V (2004). **Ética, política y reconciliación**. Caracas: Edit. Criterio.
- INTASC (2003). Modelo de competencias. <http://www.Cosh.Org/intascst.Heme>.
- MAGSINO, R (2000). **Fomentar la ciudadanía en una sociedad multicultural**. Canadá: Encounters on Educación.

Sánchez C., José y Ortega de P., Eglis. *La educación básica en un contexto intercultural*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. Nº 11 (2006):159-176

MARRERO, R (1990). **La escuela activa**. Estado Bolívar: Gobierno Regional.

Ministerio de Educación (1981). **Ley Orgánica de Educación**. Caracas: Talleres Gráficos.

_____ (1997). **Currículo Básico Nacional (CBN)**. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa. Caracas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). **Bases Conceptuales y Operacionales de las Escuelas Bolivarianas**. Caracas.

ORTEGA, E. y J. SÁNCHEZ C (2003). *Pedagogía de la diversidad. Elementos que la fundamentan*. **Memorias del III Congreso Mundial de Educación Inicial**. Venezuela: Litovenca.

República Bolivariana de Venezuela (1990). **Constitución Nacional**. Caracas: Talleres Gráficos de la Asamblea Nacional.

UNA-UPEL (1998). **Educación Básica**. Vol I. Caracas: Monte Alto.

UNESCO (1997). **Declaración de México**. Conferencia Regional de Ministros de América Latina y el Caribe. México.

UNESCO (2001). **Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural**. Trigésima Primera Conferencia General. Francia.