

LA EDUCACIÓN MEXICANA-VENEZOLANA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS MULTICULTURALES E INTERCULTURALES

MEXICAN-VENEZUELAN EDUCATION IN INCLUSIVE MULTICULTURAL AND INTERCULTURAL EDUCATIONAL CONTEXTS.

Otoniell Granados²

Resumen

El presente artículo examina la educación mexicana venezolana en contextos educativos inclusivos multiculturales e interculturales, con el propósito de comprender reflexiva y transcomplejamente tales aspectos en los últimos años del siglo XXI, descritos detalladamente en la introducción de este documento en función de sus repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los países antes mencionados. La metodología implementada fue el análisis de contenido documental bibliográfico, arrojando derivaciones conceptuales indicativas de las dicotomías existentes entre la teoría y la práctica relativas a la educación en los contextos socio antropológicos antes señalados generadores a su vez de problemas vinculados con deserción, inequidad e influencia de migraciones descontroladas, entre otros. La revisión de la literatura se basó en el manejo comprensivo de los diversos aportes bibliográficos utilizados, mediante procesos de pensamiento complejo de carácter hermenéutico utilizando los aportes de Escarbajal (2010), Fernández (2016), Salazar (2020), Ulate (2014), Lanz (2009 y la Ley Orgánica de Educación (2009), entre otros, los cuales revisten vigencia y actualidad a pesar de sus fechas de publicación. De lo anterior se desprendieron conclusiones orientadas a sintetizar el comportamiento de la inclusión, el multiculturalismo y la interculturalidad en la educación desarrollada en los países estudiados.

Palabras clave: Educación; Inclusión; Interculturalidad, Multiculturalidad.

Abstract

This article examines Mexican-Venezuelan education in multicultural and intercultural inclusive educational contexts, with the purpose of reflectively and trans-complexly understanding such aspects in the last years of the 21st century, described in detail in the introduction to this document based on their repercussions on the processes of teaching and learning in the aforementioned countries. The methodology implemented was the analysis of bibliographic documentary content, yielding conceptual derivations indicative of the existing dichotomies between theory and practice related to education in the aforementioned socio-anthropological contexts, which in turn generate problems related to desertion, inequality and the influence of uncontrolled migrations, among others. The literature review was based on the comprehensive management of the various bibliographic contributions used, through complex thought processes of a hermeneutical nature using the contributions of Escarbajal (2010), Fernández (2016), Salazar (2020), Ulate (2014), Lanz (2009 and the Organic Law of Education (2009), among others, which are current and current despite their publication dates. From the above conclusions were drawn aimed at synthesizing the behavior of inclusion, multiculturalism and interculturality in education developed in the countries studied.

Keywords: Education; Inclusion; Interculturality, Multiculturality.

² Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa A.C. Mazatlán, México. otogran2008@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1286-2532>

Introducción.

En los últimos setenta años, la educación en México y en Venezuela ha atravesado continuos y diversos cambios en su estructura, currículo, intenciones como normativas legales. En lo psicológico y pedagógico también esas diferencias se muestran con mayor fuerza hoy, por el advenimiento de tiempos plagados de incertidumbres, los cuales han originado visiones distintas, cambiantes incluso rápidos en el funcionamiento de las sociedades contemporáneas. En este ámbito la multiculturalidad junto a la interculturalidad como componentes cualitativos de la inclusión educativa se han erigido en la bandera ideológica socio antropológica y cultural de las diferentes posiciones políticas en los distintos países de Latinoamérica, por citar diversos campos del acontecer educativo.

Desde inicios del siglo XXI, de manera simultánea, surgen los movimientos migratorios entre Estados, países y continentes, los cuales han disparado el crecimiento masivo de la población en diversas regiones, incrementando a su vez nuevas necesidades educativas en los países receptores. Este fenómeno ha supuesto la aparición de retos educativos relacionados con la interculturalidad, la inmigración, la atención a la diversidad y la educación compensatoria (Manzano y Tomé, 2015).

En tal sentido, las migraciones, internas entre Estados como externas entre países y continentes contribuyen con su acervo cultural al fomento de la construcción de los aprendizajes en los estudiantes mediante la inclusión de sus respectivas y diversas antropologías culturales en los espacios áulicos, en los cuales se destacan las vinculaciones multiculturales como los relacionamientos dialógicos interculturales entre estudiantes, así evidentemente, los movimientos migracionales influyen en tales procesos educativos de gran manera, lo cual se piensa que es determinante en esta época de incertidumbre.

En la perspectiva antes señalada, la educación inclusiva, entendida como la capacidad de un sistema educativo de absorber la mayor cantidad de estudiantes en instituciones educativas con base en el manejo de sus tradiciones, lenguaje como costumbres en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios áulicos, irrumpe conforme a una necesidad de cambio, propia del momento que actualmente se vive en las instituciones escolares como en la sociedad educativa, posibilitando momentos intimadores de un proceso de aceptación e inclusión de las diferentes etnias, condiciones sociales, particularidades físicas, estados psicológicos así como características culturales antropológicas diversas, en espacios áulicos, en espacios educativos, formales, no formales e informales.

En la misma perspectiva, partiendo de lo expuesto por Fernández (2016) cuando dice que "...el término de Educación Inclusiva en el que nos centramos es aquel

que se refiere a la inclusión del alumnado de diferente origen étnico y cultura”, (p.2), se piensa que la inclusión irrumpe en esta época en tanto atributo fundamental de la educación venezolana como mexicana y, en consecuencia, los fenómenos multi e interculturales inherentes ofrecen ese toque mágico a la educación en el aula, convirtiendo lo incluido en dialógico, lo diferente en relacional y lo diverso en compartido.

En tal sentido, la interculturalidad como un componente de la inclusión, viene precedida en una constelación histórica muy marcada y propia de los países latinoamericanos: la multiculturalidad. Este fenómeno está representado en estas naciones en las diversas etnias, corrientes lingüísticas, formas de comportamientos, costumbres, tradiciones, albuers, atributos locales, conceptos divergentes manejados sobre asuntos de común racionalidad. Lo anterior lo destaca Fernández (2016:4) cuando sostiene que la interculturalidad, está constituida por:

Los actos que cada individuo realiza en la convivencia intercultural tienen que estar fundamentados por los derechos y valores que cada uno presente. En el caso de la Educación Inclusiva la convivencia intercultural se percibe como un hecho enriquecedor social y personalmente, que permitirá al individuo conocer las particularidades del otro y respetarlas desde el consenso y la aceptación de los valores.

Ahora bien, ante la importancia capital revestida por el tratamiento de la inclusión, la multi e interculturalidad en los espacios áulicos del sistema educativo mexicano venezolano resulta plausible pensar en las dificultades a resolver inherentes al desarrollo de procesos educativos de aula requeridos pedagógica como normativamente en los niveles y modalidades educativas desarrollados en ambos países, mediante la intermediación de la tecnología que se conservan aun las naturales dudas al respecto.

Es por lo antes escrito que este artículo presenta el propósito de analizar comprensivamente tales aspectos en el transcurso del siglo XXI, detallados en función de sus repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los países antes mencionados, como una forma de fomentar el enriquecimiento del conocimiento acerca de la inclusión, la multiculturalidad junto a la interculturalidad en la cambiante como modificable sociedad educativa actual en Venezuela y México.

En tal sentido, la Introducción contempla la descripción de las problemáticas vigentes como de necesaria atención en torno a la situación inherente a la inclusión, la multiculturalidad junto a la interculturalidad de la educación mexicana venezolana para el desarrollo comprensivo, interpretativo como reflexivo contrastivo de sus

contenidos. La segunda parte está constituida por la Metodología empleada, basada fundamentalmente en el análisis documental de los aportes bibliográficos, el tercer aparte contempla la Revisión de la Literatura en el cual se hace un tratamiento en términos de pensamiento transcomplejo como transdisciplinario de las temáticas implicadas sobre el fenómeno educativo en las aulas mexicanas y venezolanas en torno al manejo oficial unido al particular (privado) de la inclusión, la multiculturalidad y la interculturalidad; culminando con las Conclusiones, en las cuales se presenta una síntesis de las derivaciones conceptuales manejadas en el acápite anterior junto a las Referencias Bibliográficas.

Metodología

En su aparte metodológico, conviene señalar que este artículo se desarrolla con el manejo del análisis de contenido documental, aplicado a los textos textuales y argumentativos de la información bibliográfica contenida en este. En tal sentido, Clausó (1993:11) expone que:

Tradicionalmente, el Análisis Documental, ha sido considerado como el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto.

Esta técnica se utiliza en los documentos bibliográficos de los cuales se toma la información que sirve de soporte a los argumentos esgrimidos por los autores del artículo, se desagrega en sus aspectos fundantes para determinar su capacidad de contraste o similitud con lo dicho por los autores. Permite esta técnica el ejercicio analítico de los textos seleccionados buscando con ello los significados semánticos como discursivos de contextos espaciales o de problemáticas teóricas, que a su vez permite utilizarse de refuerzo para confirmar o desvirtuar el contenido argumentativo convenientemente escrito.

Revisión de la literatura.

La impronta de la inclusión, la multiculturalidad y la interculturalidad.

En una modernidad cada vez más líquida (Bauman, 2004) en el plano sociológico, entrando de lleno en un nuevo paradigma, emergente (Martínez, 2004) y transcomplejo (Villegas, 2018), se ha de entender que la institución educativa y, por ende, sus planes como programas de estudio conducentes a la formación del nuevo individuo del siglo XXI, deberían reflejar un replanteamiento, una reescritura

de las condiciones objetivas como subjetivas del saber, la formación y la conformación educativa actual.

En tal sentido, la posmodernidad, tal como la denominó Lanz (1996), constituye el inicio de esos momentos líquidos, de estas relaciones líquidas, en constante cambio, este “horizonte civilizatorio...” designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos” (Lyotard,1991:4).

El autor citado al final del párrafo precedente dice que se tiene por “postmoderna la incredulidad con respecto a los metarrelatos” (p.4). Éste es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias; pero ese dinamismo, a su vez, en este caos vital está lleno de incertidumbres, de rápidos como violentos cambios sociales, configurados en relaciones interpersonales tan ligeras como variantes (el agua cuando rueda, por ejemplo) hacedoras de diversas formas de expresión.

Sin embargo, de igual manera se asiste a una especie de narrativa épica en la cual se plasma el entendimiento y la comprensión de los comportamientos sociales en todos los grupos etarios, producto quizás de la desazón originada por no saber que viene mañana cuando el hoy se creía era de una manera pero luego se presenta de otra. Por su parte, Bauman (2004:12) dice en torno a lo antes señalado lo siguiente:

Lo que se está produciendo hoy es, por así decirlo, una redistribución, una reasignación de los poderes de disolución de la modernidad...En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están determinadas y no resultan autoevidentes de algún modo; hay demasiadas, chocan entre si y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas han sido despojadas de su poder coercitivo o estimulante. Y, además, su naturaleza ha cambiado por lo cual han sido reclasificadas, en consecuencia, como ítem del inventario de tareas individuales.

Es en este contexto que, en el campo de lo pedagógico, la inclusión, la multiculturalidad y la interculturalidad comienza a tener sus fracturas en las relaciones propias del fenómeno de enseñanza aprendizaje, se evidencia como en Latinoamérica, los nuevos tiempos impulsan la necesidad de proveer una educación cuya principal característica sea la de una adecuación a la globalización regional sin perder sus márgenes propios inclusivos, necesarios para cada sociedad en particular.

Ergo, también es imprescindible la interacción con la aparatología tecnológica propiciada por el internet, la robótica, las redes sociales, el conocimiento a gran escala en la autopista de la información y la comunicación, lo cual, evidentemente

está convirtiendo los vínculos sociales como educativos en relaciones igualmente líquidas, cambiantes, variables, con continuas modificaciones.

Ahora bien, los cambios en los contenidos curriculares para adaptarlos a los nuevos patrones de inclusión como sus características multiculturales e interculturales, el cambio de los tipos de competencias perceptibles en el desempeño estudiantil de los estudiantes en la escuela e incluso en su desempeño laboral en la empresa una vez egresado, el uso de estrategias colaborativas junto a los cooperativas, los aprendizajes significativos, situados, socioemocionales como claves, son una muestra de los cambios presentes en la educación mexicana incluso la venezolana, apuntes de apuestas educativas para enfrentar una sin razón posmoderna pero válida para la coexistencia de los actores sociales intervinientes en el acto de educar, convirtiéndose a los cambios inicialmente indicados en este párrafo en fundamentales. De ahí que se asuma el criterio de Vattimo (2003:29), cuando expone que:

Una vez que desapareció la idea racional de la historia central, el mundo de la comunicación estalla en una multiplicidad de racionalidades locales: minorías étnicas, sexuales religiosas, culturales, entre otras que toman la palabra dejando de ser reprimidas por una sola visión del mundo. Así, surge un reconocimiento público de la pluralidad en la posmodernidad.

Los anteriores aspectos, apoyados de similar modo por García y García (2013), constituyen solo puntualizaciones indicativas de que a la educación en los países estudiados debe conferírsele un carácter abierto, agregativo, diverso, multireferencial como transdisciplinario, lo que indica de manera fundamental la necesidad de permitir en la práctica educativa, sin resabios ni impedimentos de ningún tipo el fundamento de la inclusión, la multiculturalidad y la interculturalidad en las relaciones que se dan en la sociedad escolar constituida por la escuela en sus diferentes niveles junto a las modalidades de los sistemas educativos de ambas naciones.

Entrando en detalles, el principal objetivo de México ubicado en el texto de la Reforma Educativa (2016), establecida por la Secretaría de Educación Pública, es que la Educación Pública, Básica como Media Superior, además de ser laica e incluso gratuita, sea de calidad e incluyente. Esto significa no sólo que el Estado debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes - independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género- sino que la educación que reciban les proporcione aprendizajes junto a conocimientos significativos, relevantes incluso útiles para la vida. Esto, sin duda alguna, dibuja claramente la inclusión, la multiculturalidad y la interculturalidad en el proceso educativo mexicano.

No obstante, se detecta, con la inclusión y la equidad, el poco cumplimiento que en México se les ha dado a estos aspectos en su sistema educativo en la

actualidad. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018:2) dice “Ahora bien nuestro sistema educativo presenta cuatro problemas que deberían ser resueltos para la mejora en el panorama educativo que hoy visualizamos, siendo los problemas, los siguientes: de acceso, de deserción, de inequidad y de calidad”.

En cuanto a la inclusión, hasta ahora se ha venido manejando el concepto de inclusión, con un significado numérico, entre más estudiantes se inscriban o tengan acceso a las aulas, más inclusiva será la educación básica. Literalmente esto tiene validez por cuanto no se toman en cuenta los aspectos de multiculturalidad e interculturalidad a los cuales debe obedecer la inclusión.

La inclusión solo numérica es válida porque satisface la participación educativa de la población estudiantil mexicana, pero a la vez imposibilita por las características regionales y territoriales del país azteca el que los niños habitantes de las zonas donde las escuelas prácticamente no existen y si existen quedan a muchos kilómetros de distancia puedan insertarse satisfactoriamente incluso porque los padres de los niños, no consideran elemental ni necesaria la educación de sus hijos por lo que en consecuencia, no los inscriben en las escuelas.

Todas estas situaciones, por no nombrar otras, generan un espectro de inequidad educativa para los niños, futuro de los Estados Unidos Mexicanos. Y esto ahora se agrava con la imposibilidad de resolver satisfactoriamente los desafíos implicados con el acceso a las tecnologías en sus variados tipos como gamas por inexistencia de recursos económicos, lejanía a las urbes con internet, entre otros aspectos, lo cual también es perceptible en Venezuela.

La inclusión, la multiculturalidad y la interculturalidad educativa en el sistema venezolano también se ve truncada por fenómenos socioeconómicos existentes en el país suramericano, generados por la crisis que asola a su sociedad en los últimos diez años, cuidado si no veinte años.

Ciertamente, la crisis económica en primera instancia, a lo que se le añade, las necesidades de cada vez mayor cantidad de dinero para satisfacer las necesidades educativas de las familias de estratos pobres como medios, hacen que paulatinamente la población estudiantil desaparezca de las aulas y los maestros, los cuales viven similar situación, también desertan de las aulas, por cuanto salen al mercado laboral en búsqueda de oportunidades de empleo o trabajo con una mayor remuneración, o en última instancia, emigran a otros países.

En México, en términos generales las condiciones socioeconómicas de Venezuela no están presentes, pero si están en el ambiente educativo: continuas deserciones de estudiantes promovidas por la imposibilidad de avanzar sus estudios, probables quizás por la necesidad de colaborar con trabajo al sustento familiar.

A esto se le suma el carácter rotacional de la situación laboral de los maestros que trabajan en escuelas multifunción, multiuso o multiaula, llamadas así por la forma de concentración de estudiantes en una, dos o tres aulas, convirtiéndose en el maestro único, desmotivando por razones obvias, a los niños quienes aburridos como desatendidos terminan ausentándose de la escuela y si a esto se le agrega la interpretación que los padres le dan a las necesidades educativas de sus hijos, traducidas en la indisposición por apoyarlos en sus tareas e incentivarlos para que vuelvan a la institución, resulta claro que la inclusión como en consecuencia la

multiculturalidad junto al intercambio dialógico intercultural nunca será cumplido en el país azteca y también en Venezuela.

Las exposiciones de Brito y Mercado (2014) junto a Schmelkes (2021) son similares en su contenido. Los autores citados dieron a conocer que la deserción educativa es uno de los problemas que enfrenta, a esto se suma que ha aumentado el desempleo incluso la incorporación de los jóvenes al crimen organizado.

En cuanto, a inclusión, multiculturalidad e interculturalidad obstaculizada por la deserción como la inequidad en Venezuela, Lugo (2013:289) expone que: “las altas tasas de abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos afectan negativamente los procesos económicos, sociales y culturales en el desarrollo de Venezuela”. De igual modo, el fenómeno de la deserción en Venezuela, Jáuregui (2015:11) lo expone así:

En el primer cuadro transcrito, el N° 1 de la sección de estadística de la Memoria y Cuenta del MPPE 2014 publicada en marzo de 2015, resalta la enorme caída de la atención a la educación más básica, cuando entre el año escolar 2011-12 y el 2013-14 hay -419.275 personas inscritas a septiembre 2014; es decir que se registra una importante disminución de la sumatoria de la atención educativa que producen las distintas fórmulas disponibles en el país, ya sea de carácter oficial o privado.

Lo anterior reviste la necesidad de resignificar estos datos para los años escolares vigentes entre el 2019 hasta el presente, cuando las condiciones económicas de Venezuela han empeorado, a pesar de que las autoridades educativas como gubernamentales digan lo contrario. Esto es plausible pensarlo por el amplio contingente migracional del país suramericano hacia México como a Estados Unidos, población constituida por niños, adolescentes como adultos que desertan buscando mejores condiciones de vida. Informaciones exponen que: “Otras dos caravanas migrantes intentan cruzar México hacia EE.UU. Se trata esta vez de casi 3.000 venezolanos que viajan de Tapachula hacia el centro de México, y de unos 2.000 hondureños que partieron desde su país con rumbo norte” (DW. Actualidad/América Latina, 2022).

Por su parte, en cuanto a la equidad, Gil Antón (2014:4) menciona para México que:

La evaluación docente no es mayor problema de nuestro sistema educativo si no la desigualdad social, traducida en las peores escuelas

para quienes más lo necesitan, mencionado que a “a los más pobres les damos la peor educación posible. Lo anterior fue mencionado en una conferencia sobre la Reforma Educativa en el 2014, en este sentido señalo como alerta que se deben lograr movimientos que rompan con el crecimiento de la desigualdad sociales o bien esta problemática ira en aumento.

Sin embargo, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE- (2018:129) la equidad tuvo un comportamiento favorable de acuerdo con la exposición siguiente:

Los esfuerzos orientados a lograr una educación equitativa e inclusiva lograron reducir el rezago de aquellos niños en condición de vulnerabilidad. En 2010 sólo 65% de los niños de entre 6 y 11 años que vivían con algún tipo de discapacidad asistía a la escuela; en 2015 esta proporción se incrementó a 88.7%. También aumentó la tasa de asistencia de los niños en las edades idóneas para cursar la educación secundaria que viven en localidades rurales: entre 1990 y 2015 el crecimiento fue de 26.4 puntos porcentuales (de 64.1 a 90.4%).

De ahí que, resulte evidente que la población vulnerable, los estratos sociales menos favorecidos por las riquezas de la nación no reciben absolutamente nada, educativamente hablando, de los deberes del gobierno para este año. Resulta posible pensar en una escuela inclusiva, multicultural e intercultural si lo establecido por el INEE (2018) se cumpliera, pero esto no es el caso en la nación azteca.

En el caso de la equidad en Venezuela, las Naciones Unidas (2020:1) exponen en documento ad hoc, en su objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. De igual modo dice el documento en relación con la problemática educativa nacional: “Problemas de calidad de la educación por el mal estado de infraestructura, deserción de personal, bajos salarios”.

Siendo lo anterior aplicable a Venezuela por ser un país suscrito a la organización antes citada, en contraste, en estos momentos las peores escuelas, las menos dotadas, las ubicadas en los entornos rurales (ranchos/pueblos) apartados de las comunidades ciudadinas, son las reservadas para dichos estratos sociales; en un estado de injusticia social deveniente históricamente de las reservas morales de un sistema capitalista en una fase que muchos autores denominan salvaje, el cual elimina o nulifica las posibilidades de acceso a una educación de calidad a los niños pobres, dejando al lado el uso del concepto o significado de equidad para el ser humano.

De hecho, esto ha impedido que el carácter inclusivo, multicultural e intercultural le dé un condimento esencial al desarrollo de las actividades de aula planeadas por los entes encargados de la parte académica en los planteles bajo la jurisdicción federal, regional como municipal en México y nacional en Venezuela no se logre. Lo anterior ha deshecho la posibilidad de entronizar la educación básica mexicana como venezolana, protagonistas vanguardistas de la formación de su sociedad, dirigido a la formación académica en un contexto de globalización, multiculturalidad e interculturalidad, con base en lo establecido en la constitución política del país azteca e incluso en la constitución bolivariana venezolana.

En efecto, lo explicitado en los dos párrafos precedentes contradice el basamento filosófico de la educación básica mexicana que data en los aportes del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) referidos al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Es primordial que la educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción con capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta como responsable hacia el interés general. De igual manera se contraponen con lo establecido por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que en su artículo 3 al tenor dice:

El Estado tiene fines esenciales para la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

Es por ello por lo que la sociedad del conocimiento exige de las personas en formación, desde la primaria hasta la educación superior, una capacidad reflexiva e interpretativa de hechos como de situaciones concretas, locales, regionales e incluso nacionales; también se ha dado la puesta en práctica de la creatividad en el manejo de la información en entornos cambiantes. De hecho, hoy en día, la escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender e incluso la infinidad de fuentes de información obligan a replantear las capacidades que los estudiantes deben desarrollar en sus naturales entornos escolares y familiares, en su paso por la educación obligatoria.

De ahí que, los Estados Unidos Mexicanos (2013:10) en la Reforma Educativa plantean respecto a la inclusión que “el esfuerzo desplegado para elevar la calidad de la educación en todos los tipos y modalidades debe ir acompañado por los principios de equidad y de inclusión”.

A diferencia de la letra contenida en la reforma antes señalada, derogada en el 2019, no se evidencia lo referente a la multiculturalidad o la interculturalidad y

mucho menos, la puntualización del constructivismo como sustento pedagógico de la educación básica mexicana, por lo que no es desestimable pensar que por esa razón los maestros y las escuelas básicas no estuviesen obligadas a trabajar con el innovador paradigma pedagógico, atendiendo a la recurrente práctica conductista, lo que hace de la educación básica en el país azteca, una versión similar a la venezolana. De igual manera sucede en Venezuela ya que la Ley Orgánica de Educación (2009), establece en su Artículo 3 lo siguiente:

La presente Ley establece los principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

De la comprensión de la lectura de la postura constitucional como orgánica en Venezuela, la educación debe ser considerada inclusiva, pero una cosa es el deber ser en tanto otra el ser: la inclusión no se cumple en tanto el carácter sociológico multicultural e intercultural es prácticamente inexistente, lo que permitiría pensar que, ante la premisa de que el maestro es formado en universidades e instituciones pedagógicas de educación superior en ambos países, este se copie y proyecte, a modo de espejo, del trabajo académico de sus profesores de los contenidos curriculares de las diversas materias de formación docente bajo los lineamientos tanto psicológicos como pedagógicos del conductismo incluso en la práctica académica áulica, se observen a estos docentes laborando en educación básica primaria secundaria y superior bajo la postura antes mencionada, sin la consideración de los aspectos sociológicos señalados al principio del presente párrafo.

Ahondando un poco sobre los procesos de inclusión, multiculturalización e interculturalización, requeridos actualmente en la educación básica, se piensa que, al parecer, hay un problema de percepción en el docente acerca del conocimiento de los aspectos antes señalados. Primero que todo se debe reconocer y al parecer no pasa esto en educación que los tres conceptos provienen temáticamente de la sociología como de la antropología cultural, social como teóricamente tienen un significado gramático e incluso semántico diferente.

Es así como en la práctica educativa cotidiana, se percibe la inclusión en tanto un hecho social normado en la educación como natural en el seno de la sociedad cuando el hombre actúa en función de sus intereses, uniéndose en grupos sociales, para el logro de un propósito de vida; la multiculturalidad, orientada hacia la

alternancia junto a la correspondencia mutua existencial, pero no interactuante entre sí, de diferentes culturas, tradiciones como legados ancestrales propios de grupos sociales con desarrollos antiguos mientras actualmente se va tratando de incorporar a la vida rural como urbana por razones de distribución poblacional, siendo esto efectivo si se aprovecha para el enriquecimiento del hecho educativo así como la interculturalidad porque es la mayor expresión significativa de la interacción dialógica del niño/adulto con diferentes culturas y tradiciones, en la sociedad como en el espacio escolar.

En consonancia con lo anterior se dirime conceptualmente el hecho social de acuerdo con Vázquez (2012:333) así: “Para Durkheim, los hechos sociales constituyen modos de acción y representación ampliamente extendidos dentro de una sociedad concreta, en tanto que son compartidos por la mayoría de sus miembros” y en la misma línea, desde la acera antropológica, Taylor, citado por Zino (2013:3) expone que:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

Ahora bien, a pesar del conocimiento que el docente debe tener de lo anteriormente explicado, se percibe la idea, cuando se intercambian aspectos con los maestros cursantes de posgrado en específicas universidades como ciudades de México incluso de Venezuela, sobre el manejo de la inclusión como de la multiculturalidad en una similitud conceptual e incluso semánticamente similar, ya que no se infieren sus diferencias de los hechos sociales que identifican a los tres conceptos cuando el docente los maneja en el aula y en la institución escolar, es decir, los maneja indistintamente, sin considerar inclusivamente la multiculturalidad con el componente de interculturalización al no desarrollar sus respectivos procesos de aprendizajes bajo las premisas de la comunicación junto al intercambio dialógico bajo el concepto del relacionamiento humano. Los aspectos antes esgrimidos se contraponen a lo explicitado conceptualmente sobre inclusión, multiculturalidad, interculturalidad, manejado por autores en la materia, Escarbajal (2010:414) en torno a la inclusión y así se entenderá, dice que:

La educación inclusiva, es ante todo una filosofía de acción que se hace cargo, se responsabiliza, de todos los alumnos que componen el sistema educativo, no sólo de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), al igual que el carácter intercultural de la escuela inclusiva que no sólo es para los alumnos procedentes de culturas minoritarias; la pedagogía intercultural es para todos los alumnos. Ese es el compromiso, esa es la meta: crear un espacio para todos. Así que uno de los objetivos de la educación inclusiva es construir una educación

para todos, fomentando el diálogo y la comunicación, aumentando la participación social y académica.

Por otra parte, el multiculturalismo o multiculturalidad, se entiende en este artículo con la visión de Salazar (2009:15) al afirmar:

Acción de reconocimiento pleno del carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un país o nación. Esta acción da origen a políticas y programas educativos, de salud, de participación ciudadana, de asistencia jurídica, trabajo social y otras, con el fin de responder a las necesidades e intereses de las diversas comunidades culturales lingüísticas y étnicas que conforman la nación, en un marco de democracia multicultural.

Estas propuestas conceptuales se deben constituir a partir del manejo de valores equitativos como de justicia, de la igualdad, con derecho a las diferencias étnicas incluso culturales, al ser concretables mediante ejercitaciones relacionadas con el reconocimiento, respeto e incluso de promoción de la identidad cultural lingüística. Sus aportes se orientarían hacia la promoción de un mayor respeto a las culturas como a los pueblos; para el impulso a reformas del sistema educativo; la lucha contra el racismo e incluso la discriminación o la regionalización cultural del currículum educacional, fortaleciendo a la vez un currículum básico nacional/federal, propiciador de la unidad en la diversidad educativa. Y la interculturalidad se entenderá de acuerdo con lo declarado por Giménez, tomado de Salazar (2009:18) en estos términos:

...se origina de la filosofía del pluralismo cultural, y va más allá del enfoque sociocultural y político del multiculturalismo al poner mayor atención a la intensa interacción que de hecho hay entre las culturas. Tiene en cuenta no solo las diferencias entre personas y grupos sino también las convergencias entre ellos, los vínculos que unen la aceptación de los derechos humanos, los valores compartidos, las normas de convivencia ya legitimadas y aceptadas, los intereses comunes en desarrollo local, la identidad nacional en algunos casos, y otros puntos en común.

Así las cosas, la interculturalidad tiene un comportamiento interrelacional dialógico entre personas, seres humanos con iguales capacidades en un ámbito multilingüe, multiétnico como pluricultural. De hecho, se presentan en la educación mexicana (mayos como mazatlecos, güeros o prietos) en la venezolana (wayuu

junto a alijunas), por citar ejemplos, de relacionamientos de diferentes etnias en escuelas de Mazatlán, Sinaloa como de Maracaibo, Estado Zulia, en las cuales los estudiantes son de diferentes razas, así como estudian en el mismo salón/aula manejando sus propias tradiciones junto a elementos culturales en una franca interacción dialógica entre iguales.

Esto es factible en la educación dispensada en las urbes, pero difícilmente es realizable en la educación presencial rural, incrementándose con el asunto de la virtualización de la educación por los factores económicos incluso tecnológicos que contrae para los sectores vulnerables de la población mexicana como la venezolana.

Así las cosas, es por ello por lo que se remite el análisis sobre los temores descritos al final del párrafo precedente a los planteamientos sobre educación inclusiva, multicultural e intercultural, señalado por Giménez (2008:154), para soportar la argumentación anterior, así:

La educación intercultural la entendemos...un movimiento pedagógico para todos, ...no solo un proyecto educativo para los emigrantes y para las minorías étnicas sino un planteamiento solucionador para la totalidad de la sociedad. Si la educación intercultural queda reducida a los grupos con problemas, al grupo a compensar, al grupo minoritario, será un fracaso total.... El verdadero desafío de la educación intercultural es la cultura mayoritaria, somos nosotros. Si hay que hacer educación intercultural es fundamentalmente para la mayoría.

Lo que plantea el autor es precisamente un camino quizás improbable de transitar con el advenimiento de la educación tecnológica, por cuanto, difícilmente se trabajarían los relacionamientos entre los alumnos asumiéndose entre estos los maestros, no se estimularía la comunicación ni los intercambios dialógicos en grupos de trabajo en el aula, acerca de las diversas tradiciones como culturas de los diferentes países de donde el estudiantado es originario.

Conclusiones.

Ante la precarización de la educación se nota que los procesos de inclusión, multiculturalización e interculturalización de la enseñanza como del aprendizaje en México y Venezuela comienzan a sufrir los embates de personas incluso de organizaciones opuestas al disenso social, al acompañamiento junto al interrelacionamiento de grupos e individuos por razones obvias.

En el caso de la inclusión, quedan excluidos amplios sectores de la sociedad, generalmente los más vulnerables, por no contar, por sus escasos recursos económicos, con los requerimientos tecnológicos básicos para implicarse

exitosamente en procesos educativos online. Lo demás, es decir, los procesos de multiculturalidad e interculturalidad caen por añadidura porque requieren de la inclusión para instalarse en el seno de la sociedad escolar.

Lo anterior es concluyente por cuanto es auspiciado en gran parte por la deserción escolar, concretada en el desestimulo de la población estudiantil por las actividades educativas, antes presenciales ahora incrementadas por la virtualización de la educación, la inequidad producto de la desigualdad social existente en México como en Venezuela, promotora de la existencia de pocos espacios educativos dotados tecnológicamente e incontables recintos desapoyados de las vanguardistas TIC en un proceso migracional descontrolado desorganizador de las actividades propias de la convivencia social en ambos países.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. (1999). Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 36.860, del 30 de diciembre de 1999.

Asamblea Nacional Constituyente. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial número 5929 de la República Bolivariana de Venezuela, del 15 de agosto 2009.

Bauman, Z. (2004). Modernidad Líquida. Tercera reimpresión. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.: Disponible en: [https://catedraepistemologia.files.wordpress.com › modernidad-liquida](https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/modernidad-liquida). Consultado en: 08-02-2023.

Brito, O y Mercado, A. (2014). Deserción, el mayor problema educativo en México: INEE. Milenio. Disponible en: <http://www.milenio.com/politica/Deserción-problema-educativo-México-INEE-crimen-falta> de recursos-políticas educativas-Sylvia Schmelkes 0 289771266. Consultado en: 08-02-2023.

Clausó, A. (1993) Análisis documental: el análisis formal. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>. Consultado en: 08-02-2023. Consultado en: 08-02-2023.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Diario Oficial de la Federación del 5 de Febrero de 1917.

DW. Actualidad/América Latina. (24-6-2022). Otras dos caravanas migrantes intentan cruzar México hacia EE.UU. Disponible en: <https://www.dw.com/es/otras-dos-caravanas-migrantes-intentan-cruzar-m%C3%A9xico-hacia-eeuu/a-62257443>. Consultado en: 08-02-2023.

Escarbajal, A. (2010) Educación inclusiva e intercultural. Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación. (Revista en Línea) 3 (1): 411-418. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832326044>. Consultado en: 08-02-2023.

Estados Unidos Mexicanos (2013) Gobierno de México. Reforma Educativa de México. Mexico: Autor.

Estados Unidos Mexicanos. (2016). Secretaria de Educación Pública. Reforma Educativa. Diario Oficial de la Federación del 29 de diciembre de 2016.

Fernández, M. (2016). La Educación inclusiva intercultural en Latinoamericana. Análisis legislativo. En Revista de Educación inclusiva. Red de Universidades de Educación Inclusiva. ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 2, Junio. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/279>. Consultado en: 08-02-2023.

García, J y García, D. (2013). Educar en la posmodernidad: hacia una concepción pluralista y política. Educere, vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 27-32. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150009>. Consultado en: 08-02-2023.

Gil Antón, M. (2014). Los nuevos escenarios de la educación en México y el papel de las revistas científicas especializadas. Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 143, 2014, pp. 196-203. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Giménez, C. (2008) Interculturalismo. Elaboraciones y propuestas desde un equipo universitario teórico- aplicado. En Intercultura e Mediazione. Teorie ed esperienze. Coord. Giuseppe Mantovani. ISBN 978884304655-3 (pags. 149 a 169). Disponible en: <https://docplayer.es/110216709-Interculturalismo-elaboraciones-y-propuestas-desde-un-equipo-universitario-teorico-aplicado-carlos-gimenez-romero.html>. Consultado en: 08-02-2023.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE-. (2018). Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>. Consultado en: 08-02-2023.

Jauregui, L. (2015). Escolaridad e Inversión Educativa en Venezuela al 2015. En Memoria Educativa Venezolana. Centro de Investigaciones Educativas (CIES) Escuela de Educación. FHE-UCV. Venezuela.

Lanz, R. (1996) Las palabras no son neutras. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas.

Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente Es un problema social? En Revista ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 7 N° 12. Enero-Julio 2013 / 289-309. Disponible en: https://redib.org/Record/oai_articulo1209460-la-deserci%C3%B3n-estudiantil-%C2%BFrealmente-es-un-problema-social. Consultado en: 08-02-2023.

Lyotard, J. (1991). La condición postmoderna Informe sobre el saber. Traducción de Mariano Antolín Rato. Ediciones de Minuit. Ediciones Cátedra S.A. 1987. Josefa Valcarce 27. Disponible en: <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/J-F-LYOTARD-LA-CONDICION-POSMODERNA.pdf>. Consultado en: 08-02-2023.

Manzano, B y Tomé, M. (2015). La legislación educativa en Educación inclusiva en Europa. La importancia de transmitir valores interculturales. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa. Mexico: Trillas.

Organización de Naciones Unidas – ONU- (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>. Consultado en: 08-02-2023.

Salazar, M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países latinoamericanos. Primera edición. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Schmelkes, S. (2021). Enseñar y aprender en contextos de exclusión. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Vattimo, G. (2003). Posmodernidad: ¿una sociedad transparente? Disponible en: <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2016/08/vattimo-gianni-posmodernidad-una-sociedad-transparente.pdf>. Consultado en: 08-02-2023.

Vázquez, P. (2012). La concepción de hecho social en Durkheim. De la realidad material al mundo de las representaciones colectivas. En Revista Política y Sociedad (Revista en Línea) Vol. 49 Núm. 2: 331-351. [revistas.ucm.es › index.php › POSO › article ›](http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article)

Villegas, C. (2018). Hacia el Pensamiento Transcomplejo. En Pensamiento y Lenguaje Transcomplejo. Primera Edición: Mayo, 2018.p. 15-19. San Joaquín de Turmero.

Zino, J (2013). Definición de Cultura. En Antropología, Transmisión Cultural, Educación (Social) y relato de Vida. Disponible en:<https://antropologies.wordpress.com/2013/10/13/definiciones-de-cultura/>. Consultado en: 08-02-2023.