

Episteme

NÚMERO

5

NUEVA TEMPORADA

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 112



MAYO DE 2016.

CELAYA GUANAJUATO MÉXICO

E

Portada: Fotografía de Ana Cecilia Galván Pescador. Alumna ganadora del primer lugar del Concurso de Fotografía, en el VIII Foro de Investigación, octubre de 2013, UPN Celaya.

Título: No existe más grande herencia que un libro

ÍNDICE

<i>EDITORIAL</i>	4
<i>EL NACIONALISMO EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL A FINALES DEL SIGLO XX</i>	8
<i>EDUCACIÓN E INNOVACIÓN</i>	198
<i>MARAVILLA INFANTIL EN UN MUNDO TAN DIFÍCIL</i>	275
<i>EL TALLER INTEGRADOR EN LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA</i>	375
<i>ENSAYO 1. IMPLICACIONES ACADÉMICAS EN EL AULA AL ASUMIR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE EQUIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA</i>	539
<i>ENSAYO 2. IMPLICACIONES ACADÉMICAS EN EL AULA AL ASUMIR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE EQUIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA</i>	616

EPISTEME

Revista de publicación electrónica de la Unidad UPN 112, Celaya, Gto.

EPISTEME ES UNA REVISTA por y para la cultura universitaria, un espacio de difusión de investigaciones, problemáticas, inquietudes, propuestas, alternativas alrededor del ámbito educativo y en general de ciencias sociales y humanas.

COMITÉ EDITORIAL

Mtra. Cristina Malanca Heredia
Mtro. Carlos Navarro Reyna
Mtro. Juan Francisco Novoa Acosta
Mtra. Patricia Alejandra Heredia Hinojosa

DISEÑO

Mtra. Patricia Alejandra Heredia Hinojosa

Los artículos son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la postura de la institución.

Colaboraciones y comentarios al correo: upn112difusion@gmail.com

EDITORIAL

Mtro. Juan Francisco Novoa Acosta¹
nafrco@gmail.com

La revista *Episteme* abre su número 5 con buen paso, acogiendo cada vez más el interés de quienes están comprometidos por la difusión de investigaciones, saberes y conocimientos que reflejan en este caso a una revista que se va posicionando mejor. El proyecto *Episteme* se fortifica lento pero firmemente, de tal modo que los alcances propuestos en su origen no han dejado de ser ambiciosos, su espectro se va ampliando a medida su espacio exige que miradas externas lo volteen a ver como una buena opción tanto de publicación como de lectura. Sin embargo en esta ocasión las miradas internas han suscitado un reclamo del espacio de la revista para formar parte de su cuerpo. Una peculiaridad tiene por tanto *Episteme* 5: que los artículos todos, los que a continuación se presentarán, son de autores adscritos a esta universidad.

En el “**Nacionalismo en el contexto internacional a finales del siglo XX. Notas en torno al pensamiento de Eric Hobsbawm,**” Camarena, a través de la mirada de este historiador en su libro *Historia del siglo XX: 1914-1991*, pretende mostrar no solamente los fundamentos de las ideologías del socialismo y capitalismo que dieron rumbo a las circunstancias económico-políticas del mundo hoy, sino compartir algunas críticas sobre ellas, pertinentes para comprender una época por demás densa. ¿Qué es lo que dichas ideologías alimentaron? La configuración del nacionalismo del siglo XX con el que la posición de lo que se conoce como Estado-nación, cada vez se diluye más. El móvil que orientó ese despliegue se sitúa en lo que

¹ Maestro en Filosofía. Coordinador de Licenciatura en Intervención Educativa y docente de la Unidad 112 UPN, Celaya, Guanajuato.

Hobsbawm llama “revolución cultural y social.” ¿Qué explica esto? ¿Qué elementos jugaron un papel decisivo para que el mundo haya llegado al punto en el que se encuentra? Esta y otras interrogantes son necesarias tenerlas en cuenta para discutir con las ideas que Camarena comparte.

En otro orden de ideas dirigido a la cultura como proceso que refleja el quehacer del hombre, proceso que puede ser modificado de acuerdo a la solvencia de sus necesidades, junto con las imperantes condiciones del entorno, Reséndiz plantea que todo ello tiene que confluir para aportar a un dinamismo cultural que no puede darse sin interacciones entre la naturaleza y lo humano, sólo que en ello la educación juega un factor crucial y decisivo. Escribe, con base en E. Durkheim, que la educación posee una fuerza influyente para la estimulación y desarrollo de los estados físico, intelectual, psicológico y moral del hombre. Si de algún modo se puede decir que la educación continúa con esa pauta, Reséndiz apunta que se ha dejado de lado la formación de sujetos críticos, reflexivos, interesados en investigar, toda vez que sin esos ingredientes se ve difícil cómo la educación contribuya al fomento de la innovación. Bajo el título **“Educación e innovación”** Reséndiz ofrece, pues, algunas rutas que hacen repensar sobre cómo transitar por el camino que va en dirección a la innovación educativa.

Ahora bien, con la intención de deleitar a los lectores con las respuestas que ofrecen unos niños, a partir de la información recogida en uno de los *ítems* de una prueba denominada CREA que mide la creatividad de los sujetos, Malanca pone a disposición un artículo que titula **“Maravilla infantil en un mundo tan difícil”** como resultado de una lectoría de tesis que le fue encomendada. La contextualización del instrumento de la prueba permite identificar una medida eficiente de la creatividad si bien es cierto, no así englobar el difícil terreno que comprende una medición de esa naturaleza, situación que es reconocida por sus creadores tal como lo señala Malanca. En otros términos, la autora de este artículo invita a leer la tesis “Relaciones sociales y desarrollo del pensamiento creativo en niños del preescolar *Pasitos de colores*, Celaya, Gto.” con el cometido de ensayar una respuesta a la siguiente interrogante dirigida especialmente a los estudiantes de psicología: ¿podrían hacer una aproximación a la

identificación de la creatividad de estos niños basándose en los criterios que se han reproducido?

Desde otro ángulo, gracias a una propuesta de la Mtra. Malanca en una reunión académica de la Licenciatura en Psicología, se intentó reactivar la actividad conocida como “Taller integrador,” una práctica vieja en la institución cuando la Licenciatura en Educación Plan 94 tenía vida. Sobre ello habla Mendoza quien comparte en su escrito **“El taller integrador en la Licenciatura de Psicología Educativa,”** la puesta en marcha de dicho Taller, ceñida a las necesidades de la licenciatura que coordina. La consistencia del trabajo que presenta aquí radica en mostrar algunas de las respuestas que los estudiantes ofrecieron a ciertos cuestionamientos que comprendía la actividad, así como el punto de vista de algunos maestros sobre el desempeño de los estudiantes durante los ciclos 2013 y 2014 y acto seguido comunicar las acciones que se generaron. No está de más que los estudiantes de psicología se den un chance para darle una leída pues no pueden sustraerse al conjunto de experiencias que ahí se narran.

Finalmente, se encontrarán dos artículos que con el mismo título desarrollan Heredia y Navarro: **“Implicaciones académicas en el aula al asumir el derecho a la educación desde una perspectiva de equidad e inclusión educativa.”** Son dos formas distintas de abordar una problemática. La de Heredia parte de la idea de “educación para todos” si de consolidar una sociedad democrática e incluyente se tratara, para luego abrir una discusión dirigida al escenario educativo mexicano, mostrando un panorama que, como se sabe desde hace tiempo, no es alentador, dado que en sus ejes rectores el escenario mantiene una visión democrática de la educación. ¿Qué significa esto? Heredia lo ensaya a través de llamar la atención sobre el desarrollo de una cultura y política inclusiva que profile nuevas prácticas psicopedagógicas. Navarro por su parte, hace incidir su mirada directamente sobre la necesidad de debatir la inclusión educativa en el marco de la realidad del estado de Guanajuato, guiándose con la siguiente premisa: “si la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades y por consiguiente los jóvenes puedan insertarse en el mercado laboral, entonces se requiere de mínima equidad social.” Premisa que obliga

a pensar en marejadas de política educativa más bien excluyente, que impacta en sectores sociales marginados con la intencionalidad de reafirmarlos en esa condición. ¿Qué debe suponer la educación inclusiva fuera del alcance de un rostro que quiere dibujarse exclusivo? ¿Qué rutas habría que proyectar para atenuar una situación alarmante en el estado de Guanajuato de desigualdad social? Vale la pena adentrarse a la lectura de estas líneas que el autor pone al alcance porque interpelan; vale la pena leer estas líneas todas que los autores comparten porque invitan a pronunciarse, a levantar la voz y tomar la pluma.

EL NACIONALISMO EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL A FINALES DEL SIGLO XX

Notas en torno al pensamiento de Eric Hobsbawm

María del Carmen Camarena Torres²
ataraxia_57@hotmail.com

*A la hora de hacer un balance histórico, no
puede compararse el mundo de fines del siglo XX
con el que existía a comienzos del período.*

² Maestría en Estudios Históricos. Docente de la Unidad 112 UPN, Celaya, Guanajuato.

*Es un mundo cualitativamente distinto*³
Hobsbawm.

Introducción

El propósito del presente trabajo es mostrar el contexto internacional de finales del siglo XX a través de la mirada de Eric Hobsbawm en su libro *Historia del siglo XX: 1914-1991* para encontrar las bases en las que el nacionalismo del período se enmarcó. El estudio que realiza dicho autor es muy pertinente pues logra englobar un sinnúmero de acontecimientos históricos y fenómenos sociales que se dieron en dicho siglo; además consigue explicar objetivamente los fundamentos de dos ideologías que movieron culturalmente el período, a saber, el socialismo y el capitalismo. Si bien el autor utiliza categorías marxistas en su análisis, sus descripciones son críticas ante el socialismo y el capitalismo, ya que su finalidad última no es evidenciar cuál de los modelos económicos ha sido el mejor, sino dar una visión amplia de una época por demás compleja.

Se consideró pertinente indagar el contexto del siglo XX ya que el nacionalismo se enmarca en lugares y tiempos específicos. El nacionalismo se configura de acuerdo a la ideología que se desarrolle en una época y un lugar pues no son invariables ni eternos. De esta manera, en las próximas líneas, se explicará cómo se configuró el nacionalismo del siglo XX y por qué se considera particular y diferente al del siglo XIX. Principalmente se analizará lo que Hobsbawm llama “revolución cultural y social”, que fue una modificación del concepto de colectividad dado desde los setenta hasta los noventa y el modelo económico del libre comercio con el cual el papel del Estado-nación en la economía se difumina.

La revolución cultural y social

Para Hobsbawm, cuando el siglo XIX culminó, el espíritu de la sociedad estaba impregnado de la idea de progreso, con la ilusión de un avance y mejoramiento en la vida e ideología de los tiempos. Por el contrario, el siglo XX, a pesar de que tuvo un avance tecnológico sobresaliente, finalizó con un aliento de desánimo. La razón de

³Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX: 1914-1991*, Crítica, Barcelona, 2009, p. 23.

ello es que el ser humano en dicho período logró tocar los límites de la existencia, tras grandes guerras acontecidas e infinidad de pérdidas humanas.

Para el autor, la mejor manera de acercarse a la revolución cultural es a través de la observación de la conformación de la familia y el hogar. En la mayoría de las sociedades esta estructura se había resistido a cambios bruscos pero en la segunda mitad del siglo XX la forma clásica de la familia, conformada por un matrimonio heterosexual, hijos, una esposa que se dedicaba al hogar y un esposo como sostén económico del hogar, comenzó a cambiar por lo menos en los países “desarrollados”⁴.

La mejor manera de acercarse a la revolución cultural es a través de la observación de la conformación de la familia y el hogar.

Además de esto, existió una disminución sustancial en el número de matrimonios formales, una reducción en el deseo de tener hijos, una mayor cantidad de personas que vivían solas, los divorcios aumentaron, las preferencias sexuales se diversificaron y aumentó la cantidad de madres solteras. Hobsbawm encuentra la razón de estas modificaciones en las actividades públicas acerca de la conducta sexual, ya que lo que tradicionalmente se consideraba incorrecto en siglos anteriores y principios del XX, para los ochenta y noventa no era así: las mujeres ya no buscaban llegar vírgenes al matrimonio, los homosexuales comenzaron a expresar abiertamente sus inclinaciones sexuales, se veían personas besándose en la vía pública, etcétera.

Pero ¿por qué estas conductas ya no eran mal vistas? Hobsbawm encuentra la respuesta en las actitudes de los jóvenes de los sesenta y ochenta: “la cultura juvenil se convirtió en la matriz de la revolución cultural en el sentido más amplio de la revolución en el comportamiento y las costumbres.”⁵ Los jóvenes en los sesenta y setenta tomaron conciencia social y política en la vida pública; la juventud ya no era

⁴ Es menester mencionar que las revoluciones culturales que menciona Hobsbawm no se dieron de manera general en todo el mundo, sino que hubo zonas donde surgieron después o de manera diferente. Por ejemplo, en las zonas socialistas después de la caída del muro de Berlín cuando se eliminó el autoritarismo de los gobiernos de esos países, las expresiones de libertad fueron similares a las de los países del “primer mundo.”

⁵ Eric Hobsbawm, *Op. cit.*, p. 331.

la fase de preparación para la vida adulta sino la fase culminante del pleno desarrollo humano; expresaban sus ideas libertarias sobre su cuerpo y deseos.

Se dio una ampliación de los límites del comportamiento públicamente aceptable, incluida su vertiente sexual, aumentó la experimentación y las conductas hasta entonces consideradas inaceptables. Sin embargo, la importancia principal de estos cambios estriba en que rechazaban el viejo orden histórico de las relaciones humanas dentro de la sociedad expresada por convenciones y prohibiciones sociales. Este rechazo se realizó con el nombre de la “ilimitada autonomía del deseo individual”, con lo que se partía de la premisa de un individualismo egocéntrico llevado hasta el límite.

Por otra parte, Hobsbawm describe otro fenómeno por el cual el individualismo se enraizó a finales del el siglo XX, y en este planteamiento se ve claramente su inclinación marxista. La lucha dada en los movimientos sindicalistas del siglo XIX nació por las necesidades que tenía el proletariado del período. Eran escasos los recursos económicos del mismo y muy largas las jornadas laborales, por lo que se luchaba por una igualdad y mejoramiento en el nivel de vida. Entonces, eran sólo los privilegiados los que tenía acceso a herramientas que facilitarían la vida, como a un coche, una televisión, a diferencia del siglo XX en el cual el obrero podía satisfacer sus necesidades e incluso más, muchos podían tener acceso a luz eléctrica, aparatos domésticos, servicio de transporte más amplio. Incluso se podía tener acceso a medios de entretenimiento como televisión, cine, radio y en la postrimería del siglo XX, hasta computadoras e internet.

La modificación en el estilo de vida trajo consigo la pérdida de interés en eventos colectivos pues en la comodidad del hogar se podía vivir plenamente. El por qué de las reuniones proletarias fue perdiendo intensidad pues a la par, los patrones buscaban maneras de mantener al obrero conforme con su empleo cubriendo las necesidades básicas: se crearon instituciones que garantizaban la salud social, viviendas de fácil acceso, etcétera. Una de las consecuencias en esta nueva forma de vida se dio en el ámbito de la colectividad ya que se desarrolló más plenamente

un sentido de individualidad. La revolución cultural de fines del siglo XX fue el triunfo del individuo sobre la sociedad, la ruptura de los hilos que hasta entonces habían imbricado a los individuos en el tejido social.

El sistema económico mundial

Otra de las características peculiares de finales del siglo XX fue el sistema económico mundial. A pesar de que para la década de los cincuenta y sesenta se vivía en muchas partes del mundo un período de estabilidad económica, en los

La producción prescindía de lo humano a una velocidad superior a aquella en que la economía del mercado creaba nuevos puestos de trabajo.

setenta y ochenta esta situación se fue modificando al grado que parecía existir una crisis económica generalizada, lo que no significaba que las comodidades obtenidas en décadas anteriores se desvanecieran. En los países del “primer mundo”, considerados así los capitalistas, comenzó a gestarse el

fenómeno del desempleo que se relacionaba íntimamente con la productividad-maquinaria, ya que cuanto más avanzada era la tecnología, más caro resultaba el componente humano de la producción comparado con el mecánico. La producción prescindía de lo humano a una velocidad superior a aquella en que la economía del mercado creaba nuevos puestos de trabajo. En estos países se tenían sistemas de bienestar en los que a las personas desempleadas se les remuneraba económicamente, pero para los gobiernos esto implicaba un gasto no invertido que fue minando su economía.

En los países del “segundo mundo” o socialistas, con economías de planificación centralizada, la crisis económica fue más radical, al grado que este sistema prácticamente desapareció. Con el desmoronamiento del sistema político soviético se hundieron también la división interregional de trabajo y las redes de dependencia mutua desarrolladas en la esfera soviética, obligando a los países y regiones ligados a éstas a enfrentarse individualmente a un mercado mundial para el que no estaban preparados.

Casi todos los países que no pertenecían propiamente a los capitalistas o socialistas a los que normalmente se les llamaba del “tercer mundo”, para 1970 se habían endeudado profundamente. Su economía se había basado en el mercado interno y la centralización de sus bienes; sin embargo, debido a que necesitaban productos del extranjero y a su vez comenzaba la competencia con el mismo fue menester solicitar créditos que les permitieran “modernizarse” de manera que con el paso del tiempo no podían pagar los recursos que solicitaron.

Es así como la economía transnacional consolidó su dominio. En los países capitalistas era clara su existencia al tener como premisa en su modelo el libre mercado; los socialistas, al caer el muro de Berlín, se abren a la inversión extranjera; los del tercer mundo se vieron en la necesidad de abrir sus fronteras para liquidar sus deudas, trayendo inversión extranjera.

De esta manera el Estado-nación no podía controlar más que una parte cada vez menor de sus bienes nacionales y asuntos económicos. Organizaciones cuyo campo de acción se suscribían al ámbito de las fronteras territoriales como sindicatos, parlamentos y sistemas nacionales de radiodifusión, perdieron terreno en la medida en que lo ganaban otras organizaciones que no tenían estas limitaciones. De esta manera el Estado-nación se fue debilitando en el ámbito económico.

Finales del siglo XX, un nuevo escenario nacional

Al contexto de finales del siglo XX se le añadió una tendencia a dividir los antiguos estados territoriales en lo que pretendían ser otros más pequeños, la mayoría de ellos en respuesta a la demanda de algún grupo de monopolio étnico-lingüístico. Al comienzo, el ascenso de tales movimientos autonomistas y separatistas, sobre todo después de 1970, fue un fenómeno fundamentalmente occidental que pudo observarse en Gran Bretaña, España, Canadá, Bélgica e incluso Suiza y Dinamarca; pero también, desde principios de los setenta, en el menos centralizado de los estados socialistas, Yugoslavia. La crisis del comunismo la extendió por el Este, donde después de 1991 se formaron más nuevos estados, nominalmente nacionales, que en cualquier otra época durante el siglo XX.

No obstante, el nuevo nacionalismo separatista era un fenómeno bastante diferente del que había llevado a la creación de Estado-Nación en los siglos XIX y principios del XX en tres sentidos: en primer lugar el nacionalismo del siglo XX se fundamentó en un tipo de resistencia frente a la “invasión” del exterior, como una forma de resguardar el patrimonio y la identidad frente a las identidades de otros países; en segundo lugar, se caracterizó por un egoísmo colectivo por la riqueza, el nacionalismo no era visto como una comunidad de ayuda mutua, sino como una colectividad que reflejaba desigualdad entre naciones, las naciones ricas y las pobres; en tercer lugar, en muchos países comenzaron a levantarse identidades culturales que buscaban el reconocimiento de su identidad, grupos subalternos que se consideraban diferentes a la mayoría que conformaban un Estado-Nación. Ante lo cual las ONG buscaban ayudar a garantizar los derechos humanos de los grupos alternos.⁶

Eric Hobsbawm en su libro *Nación y nacionalismo* define a la nación como una unidad política territorial y social congruente en la cual se siente una identificación con la nación, entendida como unión de conciencias, un sentir común que no necesariamente tiene el consenso de todas las conciencias y que se va modificando con la época y región en que se viva.⁷ Las primeras formas de nacionalismo se conformaron de acuerdo al lenguaje, en otras zonas en torno a la etnicidad o las creencias religiosas. A estas primeras formas de nacionalismo el autor las define como “protonacionalismo”, es decir, un fenómeno anterior al nacionalismo pues era un sentir de identificación pero sin unidad política. Posteriormente, después de la revolución francesa se desarrolló un nacionalismo libertario, basado en el sentir que se tenía al buscar la libertad y autonomía. En el siglo XIX conforme se fueron consolidando victorias e historias comunes se consolidaron cada vez más las naciones modernas y la identificación se basó en un territorio más estable (en algunos casos con pretensión de expansión, el caso de Alemania, Italia, etc.), en mitos fundacionales, una lengua que deberían compartir los integrantes de una

⁶ *Ibidem*, pp. 424-427.

⁷ Eric Hobsbawm, *Nación y nacionalismo desde 1780*, Cambridge, Crítica, 1999, p. 13.

nación y una unificación política, un mismo gobierno para toda la nación, que se fue eligiendo cada vez más democráticamente.

En resumidas cuentas el nacionalismo del siglo XX se diferencia del siglo XIX en los siguientes puntos:

1. El sentido de comunidad como solidaridad que se daba en las naciones del siglo XIX se modifica con la revolución cultural del XX, pues la importancia del individuo se amplía. Los deseos individuales, se insertan por encima de la colectividad y los valores tradicionales. Además, la unión colectiva manifiesta en el sindicalismo se disuelve.
2. La función del Estado nacional por controlar su economía, proteger los bienes nacionales así como explotarlos se ve coartada ante las necesidades globales, ante la inminencia del libre mercado y la competitividad. Las empresas transnacionales se solidifican provocando que la economía gire en torno a ellas y no a las economías nacionales.
3. Los movimientos separatistas, surgidos a finales del siglo XX, que manejan en sus discursos identitarios tienen como característica de nacionalismo el respeto a la autonomía y la diversidad cultural. No se enfoca en la delimitación territorial y política que forjaron las naciones clásicas.

Como consecuencia de la revolución cultural y la cimentación del libre mercado mundial, los nacionalismos se ven también modificados. Por una parte los países toman sus precauciones ante la “invasión” cultural del extranjero, se busca resguardar el patrimonio cultural como símbolo de una localidad de una identidad, pero por otro lado salen a flote y levantan la voz las identidades culturales que no habían sido tomadas en cuenta por el Estado-nacional que fundamentaba su identidad como una sola. Ahora se hace visible (aunque en el siglo XIX también existían) la multiculturalidad.

A manera de conclusión

El nacionalismo se va forjando en la vida de los ciudadanos a través de su desarrollo en la sociedad, al compartir distintos vínculos con las personas que viven en el mismo territorio. Por su lado, en algunas ocasiones los gobiernos promueven discursos nacionalistas en sus proyectos de nación para mantener una cohesión social. En muchas ocasiones los ciudadanos no ubican temporalmente

El nacionalismo se va forjando en la vida de los ciudadanos a través de su desarrollo en la sociedad, al compartir distintos vínculos con las personas que viven en el mismo territorio.

cómo se fueron conformando los elementos de su nacionalismo como lenguaje, tradiciones, mitos fundacionales, etcétera; parece que los rasgos de identidad nacional estuvieran desde siempre. Sin embargo, los acontecimientos históricos no pasan inadvertidos en las características que va inventando el imaginario nacionalista.

El devenir del nacionalismo se ve modificado desde lo regional, lo nacional y hasta lo internacional. Para entender el último punto, Hobsbawm vislumbra bastante información, al estudiar los cambios que se dieron en el estilo de vida y de economía en un siglo se puede entender cómo estos trastocaron la vida nacional y con ello se transformaron las nociones de nacionalismo. Conocer los orígenes y puntos de cambio del nacionalismo ayuda a visualizar de manera crítica los discursos nacionalistas que pueden llegar a caer en movimientos ideológicos extremos como el nazismo, el fascismo italiano o el sionismo que en mitos fundacionales, justificaciones étnicas o religiosas afirman una superioridad nacional. Por otro lado, puede favorecer la unión de conciencias de naciones con poca unidad nacional que en base a una historia común busquen también un futuro común.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 1991.

HOBBSAWM, Eric, *Historia del siglo XX: 1914-1991*, Barcelona, Crítica, 2010.

-----*Nación y nacionalismo desde 1780*, Cambridge, Crítica, 1999.

EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

Lic. Adriana Reséndiz Martínez⁸

wichismom@hotmail.com

El ser humano, que es considerado un ser racional y social, no puede aislarse del contexto, está inmerso en él y aprende a darle sentido a su vida, generando diferentes estilos de vivir de acuerdo a la sociedad donde se desenvuelve. De esta manera se forma la cultura.

Como dice Bolívar Echeverría, desde la dimensión cultural, antes de realizar un proyecto, el ser humano trata de valorar todas las áreas de trabajo y los medios por lo cual se hace hincapié en ¿cómo hacer? y ¿con qué hacer? Busca sin duda, como resultado, un producto eficaz. De aquí que el ser humano justifique lo que produce al generar técnicas utilitarias. “La realidad cultural da muestras de pertenecer orgánicamente, en interioridad, a la vida práctica y pragmática de todos los días incluso allí donde su exclusión pareciera ser requerida por higiene funcional de los procesos modernos de producción y consumo.” (Echeverría, 2001: 21)

El hombre dentro de sus múltiples y extensas facetas busca evolucionar y transformar su propia cultura; se proyecta más en el desarrollo económico, lo que

⁸ Lic. en Psicología Educativa. Coordinadora del Depto. de Tutorías y docente de la Unidad 112 UPN, Celaya, Guanajuato.

conlleva a creer que existen vacíos culturales que son puramente mecanicistas y sin sentido.

El hombre dentro de sus múltiples y extensas facetas busca evolucionar y transformar su propia cultura.

La cultura se va modificando día a día: este proceso se va reflejando en el quehacer del hombre y solo él será capaz de modificarlo, de acuerdo a sus necesidades o a las de su entorno. De esta manera, es difícil entender lo que nuestra cultura propicia en el ser humano, en nuestra sociedad y en la educación.

Es la identidad la que permite que seamos esos animales políticos capaces de comunicarnos, humanizarnos, transformarnos y de ser libres. El lenguaje favorece comunicar nuestros pensamientos, sentimientos, deseos y dar un significado a lo que quizás para otros resulte insignificante.

En las sociedades existen diferentes manifestaciones culturales que hacen que sus miembros sean distintos a los de otras sociedades. Por ejemplo el juego, la percepción de los objetos, fiestas y el arte, todo lo que se produce culturalmente, crea una identidad cultural que se transmitirá de generación en generación, conservando el lugar donde vivimos, lo que hacemos o deseamos hacer y por ende a nosotros mismos. En ese proceso, la educación juega un papel importantísimo. Como dice Emilio Durkheim, “La educación es la influencia que ejercen las generaciones de adultos sobre aquellos que todavía no están preparados para la vida social. Su objeto es estimular y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que son exigidos tanto por la sociedad política en conjunto, como por el medio particular para el que el niño está destinado específicamente...” (Lundgren, 1997: 17)

La educación es, entonces, esa influencia que se genera de los más experimentados sobre aquellos que no lo están, para una vida social activa donde el objetivo principal es estimular y desarrollar el estado físico, intelectual, psicológico y moral de los estudiantes. Y la escuela es un factor de transformación de las sociedades, una de las instancias donde se estimula y desarrollan esos estados.

En efecto, “La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad, a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados” (Santos Guerra, 2001: 11). Así, las escuelas están socialmente diseñadas para auxiliar en la formación de alumnos que además de obtener conocimientos generales y específicos dependiendo de las especialidades, desarrollen otras habilidades. Sin embargo, la escuela deja del lado el formar sujetos críticos y reflexivos, interesados por investigar y cuestionarse lo que se aprende. Hasta la fecha, la operación del currículo se torna tradicionalista y no cubre las necesidades de los contextos sociales.

Dentro del ámbito escolar el *currículum* es considerado como el plan detallado del año de trabajo. Pero no se trata de un simple documento, sino que va más allá, pues es el encargado de seleccionar los contenidos y organizar conocimientos. Incluye, además, un conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse y transformarse el conocimiento para que éste a su vez propicie nuevos aprendizajes en el alumno. Otro fin es apoyar el desempeño docente para que a través de su práctica y utilizando su experiencia, el maestro sea capaz de generar en el alumno un pensamiento flexible, creativo e innovador. Y para que sea capaz de innovar, de observar las adecuaciones curriculares que permitan que el alumno aprenda de la mejor manera. Asimismo es necesario que el docente conozca cada uno de sus alumnos para determinar cuáles son las dificultades y generar estrategias de aprendizaje adecuadas a ellos.

Pero un maestro innovador tiene que ser un maestro estudioso que investigue y visualice la importancia de su actualización constante para estar en la vanguardia y enfrentar las dificultades de cada día. Así, “La conceptualización de los problemas educativos en términos de psicología, deberían ser elaborados de nuevo para determinar con precisión las consecuencias de este naciente vínculo entre la política educativa e investigación.” (Lundgren, 1997: 89)

El papel del docente en la operación de currículo también es reconocido por Porlán y Rivero quienes sostienen que “Los profesores son agentes imprescindibles para mantener o modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza en

la escuela obligatoria e ignorar o abordar los problemas que dicho modelo genera.”
(Porlán & Rivero, 1998: 9)

Por medio del *curriculum* el docente debe propiciar que un alumno desarrolle *habilidades* para resolver creativamente los problemas que se presentan en el contexto escolar y una *actitud* autocrítica que le permita ver sus errores, sus limitaciones para, de esta manera, analizar con precisión lo que puede suceder generando la conciencia, apertura al cambio y sencillez para asumir la realidad. Pero en la operación del *curriculum* el docente va a constatar que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se presentan dificultades que limitan los desarrollos; que la rutina genera una práctica mecanizada y sin sentido que hace que el estudiante preste mayor atención a otras cosas, dejando de lado la esencia del proceso de enseñanza; que el docente favorece la monotonía, no logra sus objetivos, puede perder la atención y el interés de su alumno lo que dará como resultado tiempo perdido, en pocas palabras una pérdida de oportunidad para aprender.

Otra de las problemáticas que limitan la capacidad de innovación docente es la burocracia que desmotiva al maestro en la búsqueda del cambio que lo lleve a integrar adaptaciones a su práctica educativa: los trámites engorrosos provocan que el docente se detenga ante tal situación.

Hay otro factor negativo para emprender la innovación: la falta de trabajo en equipo de los docentes provoca desorganización y desestructuración lo que se verá reflejado en el desempeño escolar pues ¿cómo buscamos que los alumnos trabajen en equipo si nosotros los docentes no lo podemos aplicar?

Otro elemento adverso a la innovación proviene de las propias organizaciones educativas las cuales quieren controlar la práctica del docente quien a su vez pierde autoridad y autonomía lo que lo lleva a reproducir patrones establecidos. Este conjunto de elementos provocan una falta de motivación docente.

Por otra parte, en el libro *La escuela que aprende* se plantea que si el profesorado, “...no está motivado no se entregarán en cuerpo y alma a la profesión...”

(Santos Guerra, 2001:79). Muchos docentes tienen que buscar un doble turno u otra forma de ingresar económicamente para sus familias, dando como resultado un bajo rendimiento en su práctica educativa.

Por diferentes factores, las entidades educativas se han considerado en crisis durante mucho tiempo y de algún modo han salido adelante. La UNESCO considera que existen cuatro pilares dentro de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, lo cual muchas veces no es tomado en la práctica educativa para reflexionar sobre su papel. Esto significa que para que haya innovación educativa en las escuelas se deben realizar intervenciones, tomar decisiones y generar procesos con cierto grado de intencionalidad que modifiquen actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos, prácticas pedagógicas y, ¿por qué no?, el sistema mismo.

Uno de los requisitos para que se propicie la innovación educativa, es tener docentes dispuestos al cambio; docentes críticos, curiosos, analíticos y reflexivos trabajando en un ambiente de bienestar y confianza donde se creen oportunidades para que el docente sea capaz de evaluar y autoevaluarse para determinar las necesidades de sí mismo o del entorno escolar y actuar ante tal situación. Docentes acostumbrados a que los cambios a los cuales se enfrentan sean parte de su vida en el aula.

Uno de los requisitos para que se propicie la innovación educativa, es tener docentes dispuestos al cambio; docentes críticos, curiosos, analíticos y reflexivos...

Pero dentro del aula los maestros suelen apoyarse en diferentes recursos y materiales que lejos de ser innovadores son herramientas tradicionales que no favorecen en el alumno una crítica reflexiva. Tal es el caso del libro de texto.

...el libro de texto es el recurso más utilizado de todos los tiempos y en todos los países, ... el libro de texto cuando se utiliza como recurso único o dominante, es el que señala y controla qué hay que enseñar – contenidos a priorizar y memorizar -; cómo hay que enseñar – ejercicios y actividades -; de qué modo hay que organizar y secuenciar

temporalmente el conocimiento escolar; y con qué criterios evaluar. (Carbonell Sebarroja, 2006: 76)

En efecto, los libros son utilizados como un recurso único; el docente tiene tal confianza en él que en ocasiones el libro controla la enseñanza. Estos textos están basados en modelos tradicionales que limitan al pensador crítico o reflexivo que llevamos dentro o que deberíamos llevar dentro. Los conocimientos que se adquieren a través de ellos se actualizan en determinado tiempo y pueden generar libros y maestros obsoletos que no responden a las necesidades escolares, a las demandas del estudiante y mucho menos al sistema educativo.

En la actualidad la estructura familiar se ha modificado; han cambiado roles. La escuela ha tomado un papel sumamente importante interviniendo y convirtiéndose en formadora. Por ello, tanto la escuela como la familia deben unirse con un objetivo claro, buscando el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes. Esta situación es la que señala Fernández Enguita cuando dice que

La crisis de la familia y la comunidad como instituciones custodias es también, en parte, su crisis como instituciones socializadoras. Y aquí confluyen otros procesos similares, como los que afectan el aprendizaje y la religión. En todos los casos, instituciones que antes compartían la socialización –la domesticación, el disciplinamiento y la moralización, para ser más exactos – de la infancia, ahora desaparecen, se repliegan, se inhiben o, simplemente, pierden eficacia a este respecto, haciendo que aumenten así, por simple exclusión, la necesidad y la carga relativas de la escuela. (Fernández Enguita, 2001: 66)

En síntesis, para que en los diferentes sistemas educativos se genere la innovación educativa se debe contar con una práctica docente a través de la cual se enseñe, comunique, conduzca, organice, gestione y oriente, la producción de unos conocimientos que son, como lo dice Bolívar Echeverría, lo que debe generar una transformación que deje huella en un contexto sociocultural. Un conocimiento que, desde la postura del consumo, sea de utilidad y posea un valor de uso directo, transformándose en algo necesario para los demás.

Un conocimiento que, desde la postura del consumo, sea de utilidad y posea un valor de uso directo, transformándose en algo necesario para los demás.

Es importante destacar que la educación se podría mejorar y generar proyectos más productivos

e innovadores si el mismo sistema facilitara al docente los elementos necesarios para enfrentar su práctica, si lo motivara y si, además, procurara buscar que esté en continua preparación. Por parte del docente, hay que estar abierto a la crítica para mejorar y generar nuevas estrategias. En cuanto a la familia, los padres deben involucrarse más con el proyecto educativo.

BIBLIOGRAFÍA

CARBONELL SEBARROJA, J. (2006). *La aventura de innovar el cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

ECHEVERRÍA, B. (2001). *Definición de la cultura*. México: Talleres de Impresiones Integradas del Sur, S.A. de C.V.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.

LUNDGREN, U. P. (1997). *Teorías del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

PORLÁN, R., & RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

MARAVILLA

INFANTIL EN UN

MUNDO TAN DIFÍCIL

Cristina Malanca Heredia⁹
crismalanca@gmail.com

En el mes de junio pasado se me giró un oficio para que fungiera como lectora de la tesis de grado que presentaron para su dictaminación, las egresadas de la Licenciatura en Psicología Educativa María del Rosario Jordán Ramírez y María Concepción Soto Ramírez, ambas adscritas al I Plan Emergente de Titulación que se operó en esta Unidad UPN 112 a partir de agosto de 2014.

El trabajo, dirigido por la Mtra. Gloria Magaña Mendoza y titulado **Relaciones sociales y desarrollo del pensamiento creativo en niños del preescolar Pasitos de Colores, Celaya, Gto.**, todavía está en proceso de edición por lo cual habrá que esperar un tiempo para consultarlo en la biblioteca.

Sin embargo, hay un apartado del trabajo que me gustaría compartir con ustedes desde ahora: se trata de la presentación de la información recogida en uno de los *ítems*

⁹ Maestra en Ciencias de la Educación. Coordinadora de Investigación y docente de la Unidad 112 UPN, Celaya, Guanajuato.

de una prueba CREA ideada para medir la creatividad de los sujetos. **Mi intención es que nos deleitemos con las respuestas que dan los niños.**

Pero antes de conocer esas deliciosas respuestas, repasemos rápidamente algunos conceptos teóricos que nos permitan contextualizarnos sobre la creatividad del hombre y sobre la prueba CREA de que estamos hablando.

Empecemos por reproducir lo que sostienen Beth A. Hennessey y Teresa M. Amabile:¹⁰ “el estudio psicológico de la creatividad es esencial para el progreso humano. Si se han de hacer avances en las ciencias, las humanidades y las artes, hemos de llegar a una comprensión mucho más detallada del proceso creativo, sus antecedentes y sus inhibidores. (...) La creatividad es uno de los factores clave que impulsan la civilización...”

Los estudios sobre el tema arrancaron a mediados del siglo XX y hoy, según el diagnóstico de Hennessey y Amabile, existe una fragmentación en la actual situación de la investigación en creatividad. Ellos apuntan que el proyecto CREA ha encontrado en la “versatilidad cognitiva” que se evidencia al responder un conjunto de preguntas, “un indicador eficiente del talento creativo potencial y un núcleo explicativo parsimonioso de la doble condición mínima que cumplen todas las tareas relacionadas con la creatividad: originalidad y eficacia.”

“El estudio psicológico de la creatividad es esencial para el progreso humano”.

No es objeto de este artículo entrar en la discusión de si se puede medir la creatividad, de si una dimensión psicológica es susceptible de ser evaluada de una manera objetiva, de si un comportamiento tan variado y personal como la creatividad puede ser medido. Sólo queremos, para este caso, contextualizar un instrumento, la prueba CREA (*Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*), test psicométrico elaborado por Corbalán Berná, Martínez Zaragoza, Donolo, Alonso

¹⁰ Cfr. Javier Corbalán Berná y Rosa M. Limiñana Gras. “El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico “El test CREA, inteligencia creativa.” *Anales de psicología*, vol. 26, nº 2, julio 2010, Universidad de Murcia, pp. 197-205. http://www.um.es/analesps/v26/v26_2/01-26_2.pdf (Consultado el 20 de junio de 2015).

Monreal, Tejerina Arreal y Limiñana Gras, en su versión original. Los autores están conscientes de que “difícilmente un único *test* podrá agotar el riquísimo mundo de matices que implica el talento creativo. El CREA solo aspira, y eso sí lo consigue, a ofrecer una medida eficiente de la creatividad.”¹¹ Este *test* es, en fin, un instrumento estandarizado que se propone apreciar la inteligencia creativa según el indicador de generación de cuestiones en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas.

La base teórica para la elaboración del *test* provino de los aportes de Joy Paul Guilford, un académico norteamericano nacido en Nebraska en 1897 y muerto en Los Ángeles en 1987. Este psicólogo desarrolló más de 30 pruebas psicométricas para estudiar el comportamiento humano, el temperamento, la motivación y el pensamiento.

A mediados del siglo pasado, Guilford enfocó sus intereses en el tema de la creatividad desarrollando un modelo sobre la estructura del intelecto (SOI)¹² que presentó en un *simposium* sobre análisis factorial, en París, en 1955. Hoy el SOI describe la inteligencia como conjunto de múltiples habilidades para procesar la información y distingue cinco tipos de operaciones: cognición, grabado de memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación; cinco tipos de contenidos: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual; seis tipos de productos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

“La inteligencia es un conjunto de múltiples habilidades para procesar la información y distingue cinco tipos de operaciones, contenidos y productos”.

Trabajando sobre la estructura intelectual, Guilford (1950) -a estos trabajos los completó Dedboud (1992)- consideró que son ocho las habilidades que podrían considerarse como componentes de la creatividad, a la que debe distinguirse de la inteligencia pues ambas tienen cualidades diferentes. Estas habilidades son:

¹¹ R. Elisondo y D. Donolo. *Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad*. Universidad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, Boletín de Psicología, No. 101, marzo 2011, pp. 51-65. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N101-4.pdf> pdf (Consultado el 20 de junio de 2015).

¹² Con esta propuesta, Guilford fue uno de los autores fundadores de la corriente de los Factores Específicos de la Inteligencia.

1. Sensibilidad para los problemas
2. Fluidez
3. Flexibilidad
4. Originalidad
5. Redefinición
6. Análisis
7. Síntesis
8. Penetración

Delineados los antecedentes, retornemos a la prueba CREA que se aplicó a 20 niños de entre 5 y 6 años del preescolar público *Pasitos de Colores*, Celaya, Gto. con el objetivo de evaluar el pensamiento creativo de esos preescolares. Jordán y Soto, las investigadoras, utilizaron para realizar la evaluación, precisamente algunos de los criterios de Guilford recuperados en el test CREA.

Criterios

Fluidez (comunicación lingüística)

Flexibilidad (capacidad para reestructurar situaciones)

Originalidad (respuestas infrecuentes)

Elaboración (descripción detallada o rica en descripción)

Fantasía e imaginación (salir de la realidad y entrar en ideas mentales poco comunes)

Coherencia (balance entre una idea nueva y una lógica descriptiva)

Detalles especiales (describir el qué y el para qué de una idea)

Curiosidad (querer averiguar más sobre un problema para generar una idea más original).¹³

La prueba se compone de diversos *ítems*. En el *ítem* “Decir el significado de las siguientes palabras: animal, camaleón, marsupial, película, comisaría, experimentar, características, ciencia, salvaje y galería”, las respuestas de los 20 niños fueron:¹⁴

¹³ María del Rosario Jordán Ramírez y María Concepción Soto Ramírez, *Relaciones sociales y desarrollo del pensamiento creativo en niños del preescolar Pasitos de Colores, Celaya, Gto.*, Tesis de grado inédita, Licenciatura en Psicología Educativa, UPN 112, Celaya, 2014.

¹⁴ *Idem.*

¿Qué significado tiene la palabra...?	Los niños respondieron
<p>animal</p>	<p>Sujeto 1. Es un tigre y un león Sujeto 2. Es un tigre, es un elefante, es un gatito Sujeto 3. Pues... es como un perro o un gato Sujeto 4. Una mariposa Sujeto 5. _____ Sujeto 6. _____ Sujeto 7. Es un Chihuahua Sujeto 8. _____ Sujeto 9. Salvaje cuando hay un león, un tigre Sujeto 10. Un perro, una juana negra Sujeto 11. Un gato Sujeto 12. Es un perro, un gato Sujeto 13. Es un ratón que se come su lengua Sujeto 14. Gato Sujeto 15. Mariposas, gusanos Sujeto 16. Un caballo Sujeto 17. Animal pica Sujeto 18. Un perro, un ratón, hasta los bichos Sujeto 19. Cocodrilos Sujeto 20. Es un gato. Se lo come así...</p>
<p>camaleón</p>	<p>Sujeto 1. Es una especie de ratón Sujeto 2. Es un alacrán que muerde con sus dedos, así, <i>push</i> Sujeto 3. Es un animal de colores Sujeto 4. Algo que se mueve Sujeto 5. _____ Sujeto 6. _____ Sujeto 7. Es cuando cambian de color Sujeto 8. _____ Sujeto 9. Es un animal pero no es salvaje; tiene dos patas Sujeto 10. Es un dibujo cuando lo haces Sujeto 11. Son los que se retuercen Sujeto 12. Es un cangrejo con pinzas Sujeto 13. Es un cangrejo de color anaranjado Sujeto 14. Pisgoneando Sujeto 15. Se comen Sujeto 16. Un camarón Sujeto 17. Una boa Sujeto 18. Es un animalito con ojos grandotes, que cambia de color Sujeto 19. Amigo cocodrilo</p>

<p style="text-align: center;">marsupial</p>	<p>Sujeto 20. Caracol</p> <p>Sujeto 1. Es un pescado chiquito de color anaranjado</p> <p>Sujeto 2. Es un duende; se lleva a los niños cuando se portan mal</p> <p>Sujeto 3. Es donde hay mucho pasto, como cuando vas al campo</p> <p>Sujeto 4. No sé</p> <p>Sujeto 5. _____</p> <p>Sujeto 6. _____</p> <p>Sujeto 7. Es cuando usan su largo cuello</p> <p>Sujeto 8. _____</p> <p>Sujeto 9. Es un chango negro</p> <p>Sujeto 10. Es el capitán</p> <p>Sujeto 11. Es cuando caminamos lento</p> <p>Sujeto 12. Es una aleta de color amarillo</p> <p>Sujeto 13. Es un extraterrestre</p> <p>Sujeto 14. Para comer comida</p> <p>Sujeto 15. Unas arañas</p> <p>Sujeto 16. Una liga</p> <p>Sujeto 17. Una tela</p> <p>Sujeto 18. Es un animalito con patas de color blanco</p> <p>Sujeto 19. Las uñas así ...</p> <p>Sujeto 20. Piso allá</p>
<p style="text-align: center;">película</p>	<p>Sujeto 1. Son los Pitufos</p> <p>Sujeto 2. Es un disco que tiene a <i>El hombre Araña</i> que pelea con el Hombre Lagarto y sus lagartijas</p> <p>Sujeto 3. Es un disquito donde puedes ver <i>Frozen</i></p> <p>Sujeto 4. Lo que ves en la tele</p> <p>Sujeto 5. _____</p> <p>Sujeto 6. _____</p> <p>Sujeto 7. Es cuando ves algo en la tele</p> <p>Sujeto 8. _____</p> <p>Sujeto 9. Es un disco</p> <p>Sujeto 10. Es cuando ves <i>La llorona</i> y da miedo y te jala la espalda</p> <p>Sujeto 11. Es cuando ves <i>Winnie Pooh</i></p> <p>Sujeto 12. Es cuando ves a <i>Budi</i> en la televisión</p> <p>Sujeto 13. Es los buenos que van lejos</p> <p>Sujeto 14. Viéndola</p> <p>Sujeto 15. Para verla</p> <p>Sujeto 16. De espantos</p> <p>Sujeto 17. Tortugas</p> <p>Sujeto 18. Es algo que ves en la tele, que está muy largo</p> <p>Sujeto 19. "Ta pablit"</p>

	Sujeto 20. <i>Thomas</i> en la tele
comisaría	Sujeto 1. Es una silla que tiene solo dos patas y un asiento para recargarse
	Sujeto 2. Cuando estás trabajando en una tienda de carne
	Sujeto 3. Son los videos que vemos en la compu
	Sujeto 4. Comer
	Sujeto 5. _____
	Sujeto 6. _____
	Sujeto 7. Es como un gesto: hacer gestos con la cara
	Sujeto 8. _____
	Sujeto 9. Es cuando comes
	Sujeto 10. Cuando compiten
	Sujeto 11. Es cuando comen rápido
	Sujeto 12. Donde entrenan y se come bien sano
	Sujeto 13. Cuando ves bailar al <i>Pollito Pío</i>
	Sujeto 14. Para comprar
	Sujeto 15. Para comer
	Sujeto 16. Un libro
	Sujeto 17. En la silla
	Sujeto 18. Es como donde hay policías
	Sujeto 19. Una máscara
	Sujeto 20. Un número 3
experimentar	Sujeto 1. Es una mesa anaranjada con un lápiz pegado
	Sujeto 2. Mezclar pintura
	Sujeto 3. Es cuando hacemos experimentos con agua
	Sujeto 4. Hacer experimentos
	Sujeto 5. _____
	Sujeto 6. _____
	Sujeto 7. Es cuando ya es la hora de experimentar
	Sujeto 8. _____
	Sujeto 9. Es cuando haces experimentos verdes
	Sujeto 10. Pues...es tu cara, la de todos
	Sujeto 11. Hablar rápido
	Sujeto 12. Es una pata de color roja
	Sujeto 13. Cuando comemos
	Sujeto 14. El bebeto
	Sujeto 15. Para jugar a las amigas
	Sujeto 16. Un libro
	Sujeto 17. Es como una máscara
	Sujeto 18. Es cuando fumas
	Sujeto 19. Es el poder aquí, aquí (señala los dedos)
	Sujeto 20. As de z
característica	Sujeto 1. Es cuando estamos enojados
	Sujeto 2. Es un tipo de mariposa

	<p>Sujeto 3. Es tu cara cuando te ríes mucho</p> <p>Sujeto 4. Cuando no entiendes</p> <p>Sujeto 5. _____</p> <p>Sujeto 6. _____</p> <p>Sujeto 7. Es como un ninja que hace como si fuera tortuga</p> <p>Sujeto 8. _____</p> <p>Sujeto 9. Es un tipo de avestruz con grandes alas</p> <p>Sujeto 10. Son los niños</p> <p>Sujeto 11. Es cuando nos peleamos</p> <p>Sujeto 12. Es el número 5</p> <p>Sujeto 13. Es cuando usamos la computadora</p> <p>Sujeto 14. Unas máscaras</p> <p>Sujeto 15. Una cara</p> <p>Sujeto 16. Para comprar</p> <p>Sujeto 17. No contestó</p> <p>Sujeto 18. Es lo que dices al hablar</p> <p>Sujeto 19. La luz</p> <p>Sujeto 20. Algo que puede correr</p>
ciencia	<p>Sujeto 1. Es un papel blanco con puntos azules y rojos</p> <p>Sujeto 2. Cuando estás trabajando con un gorro y toman fotos</p> <p>Sujeto 3. Es lo que hacen en el hormiguero</p> <p>Sujeto 4. No sé</p> <p>Sujeto 5. _____</p> <p>Sujeto 6. _____</p> <p>Sujeto 7. Es como si haces una mesa espacial con baba espacial</p> <p>Sujeto 8. _____</p> <p>Sujeto 9. Es cuando ya nos vamos a dormir</p> <p>Sujeto 10. Es tu panza, que tiene <i>shampoo</i></p> <p>Sujeto 11. Cuando caminamos recio</p> <p>Sujeto 12. Es cuando vemos la tele</p> <p>Sujeto 13. Es cuando ves la televisión</p> <p>Sujeto 14. De mariposas</p> <p>Sujeto 15. Algo que puedes picar</p> <p>Sujeto 16. Ciencia política</p> <p>Sujeto 17. Una pelota</p> <p>Sujeto 18. Es lo que estudian de grandes</p> <p>Sujeto 19. Así (señala su labio)</p> <p>Sujeto 20. Es como una mesa</p>
salvaje	No se preguntó
galería	<p>Sujeto 1. Es una calle por donde se pone el circo</p> <p>Sujeto 2. Es una nube con un corazón</p>

- Sujeto 3. Es cuando alguien está guapo
- Sujeto 4. Es una calle
- Sujeto 5. _____
- Sujeto 6. _____
- Sujeto 7. Es como una paleta helada con su cono
- Sujeto 8. _____
- Sujeto 9. Cuando te sale sangre del cuerpo
- Sujeto 10. Es una parte de tu cabeza, la frente
- Sujeto 11. Cuando juegas en la computadora juegos de Dora, pasteles
- Sujeto 12. Cuando ruedas una llanta
- Sujeto 13. Es el sabor de una paleta
- Sujeto 14. Colores
- Sujeto 15. Ballet
- Sujeto 16. Hecha globos
- Sujeto 17. El chango
- Sujeto 18. Es donde hay dibujos
- Sujeto 19. Así como un botón
- Sujeto 20. Un oso

Aparte del deleite y de ver la fantasía, la originalidad, la frescura, la flexibilidad del pensamiento infantil, etc., ¿podrían los estudiantes de psicología educativa, hacer una aproximación a la identificación de la creatividad de estos niños basándose en los criterios que se han reproducido? Complicado ¿verdad? Cuando la tesis esté en los anaqueles de nuestra biblioteca, podremos analizar la evaluación que hicieron Jordán y Soto.

BIBLIOGRAFÍA

CORBALÁN BERNÁ, Javier y Rosa M. Limiñana Gras. “El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico “El test CREA, inteligencia creativa.” *Anales de psicología*, vol. 26, nº 2, julio 2010, Universidad de Murcia, pp. 197-205. http://www.um.es/analesps/v26/v26_2/01-26_2.pdf (Consultado el 20 de junio de 2015).

ELISONDO, R. y D. Donolo. *Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad*. Universidad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, Boletín de Psicología, No. 101, marzo 2011, pp. 51-65. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N101-4.pdf> pdf (Consultado el 20 de junio de 2015).

JORDÁN RAMÍREZ, María del Rosario y María Concepción Soto Ramírez, *Relaciones sociales y desarrollo del pensamiento creativo en niños del preescolar Pasitos de Colores, Celaya, Gto.*, Tesis de grado inédita, Licenciatura en Psicología Educativa, UPN 112, Celaya, 2014.

EL TALLER

INTEGRADOR EN LA

LICENCIATURA

DE PSICOLOGÍA

EDUCATIVA

Mtra. Ma. Gloria Mendoza Magaña¹⁵
yoyamendozamagana@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Durante los ciclos escolares 2013 y 2014 se realizó, al interior de la Licenciatura en Psicología Educativa que se ofrece en la Unidad UPN 112, un ejercicio al que se le dio el nombre de *Taller Integrador*. El mismo tenía la finalidad de que alumnos y maestros de los últimos semestres de la licenciatura reflexionaran sobre los conocimientos y destrezas adquiridas, así como también sobre las maneras en que la universidad les ha brindado las herramientas para desarrollarlas.

Por tal motivo se reunió a alumnos y catedráticos en dos jornadas para que, en un trabajo colaborativo, disertaran sobre las formas en que ellos se involucraron en el proceso enseñanza- aprendizaje y sobre las maneras en que el *currículum* facilitó o no, el logro del perfil de egreso.

La inquietud por el ejercicio responde a una propuesta planteada por la Lic. Cristina Malanca Heredia, quien en una reunión académica y a partir de los comentarios de otros docentes en relación al bajo desempeño de los estudiantes, propuso reactivar una práctica que se realizaba al interior de la unidad cuando se trabajaba con el programa académico de la Licenciatura en Educación (LE), misma que se denominaba “Taller integrador” y que a decir de la maestra permitía conocer las necesidades formativas de los estudiantes.

Lo que le da una característica *sui generis* a nuestra experiencia, era que el taller no pretendía resolver un problema planteado por los alumnos sino más bien un problema planteado por los profesores, de tal suerte que la experiencia se constituyó en un ejercicio diagnóstico que permitiera dar cuenta de lo que los estudiantes han aprendido hasta el momento y de las necesidades de formación percibidas por ellos.

¹⁵ Maestra en Terapia Familiar. Coordinadora de la Lic. En Psicología Educativa y docente de la Unidad 112 UPN, Celaya, Guanajuato.

El tiempo considerado para tal experiencia fue de dos jornadas completas, es decir un total de 5 horas por día. Se organizaron los grupos como A y B de acuerdo a como estaban inscritos y a cada grupo se le dio una tarea diferente. El grupo A estaba encargado de responder las preguntas relacionadas con el contenido programático y el grupo B las relacionadas con la experiencia en las aulas. La primer jornada se realizó en el periodo de septiembre del 2013 y la segunda durante el mismo mes del año 2014.

Cabe resaltar que ambas generaciones presentan una condición singular en la evolución de la carrera de psicología dentro de la Unidad UPN 112. Así, la generación 2013 es la última generación formada dentro del plan 1990 que fue el propuesto por la sede central de Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional para iniciar dicha licenciatura en esta unidad, mientras que la generación 2014 representa el inicio de una nueva propuesta curricular, la del Plan 2009 de la misma licenciatura. De ahí que me parece relevante hacer un análisis de la percepción que el paso por nuestras aulas dejó en ambas generaciones.

Si partimos de la idea de Paulo Freire, citada en C. Martínez (2009), de que “la escuela es un espacio generador de conocimiento en donde todos los que en él participan se benefician de algún aprendizaje,” me parece relevante contextualizar la interacción del profesional docente y de sus estudiantes dentro de una práctica imprevisible y compleja, por lo que el presente documento pretende difundir la experiencia de un trabajo colaborativo con miras a la reflexión y la intervención sobre la realidad a partir de la interacción entre pares que asumen papeles específicos en el proceso. La intención era, pues, generar un espacio de diálogo para construir propuestas didácticas a partir de la contribución de todos los participantes, aceptando que podíamos aportar conocimientos diferenciados, pero igualmente valiosos.

“La escuela es un espacio generador de conocimiento en donde todos los que en él participan se benefician de algún aprendizaje”.

Dada la propuesta inicial se procedió al diseño de taller tomando en cuenta que según Ramón García Pelayo y Cross, citado por M. Castillo (2003), el taller es un lugar de trabajo en donde laboran un conjunto de personas bajo las órdenes de un supervisor. En otras experiencias el Taller se constituye en

(...)una modalidad de trabajo en la que los alumnos son quienes elaboran sus puntos de partida y de llegada y los docentes colaboran y verifican para que pueda cumplirse aquello que los alumnos se propusieron, dentro del marco de los requerimientos dados por la Cátedra. Por lo tanto, las propuestas de los alumnos deben ser una solución al tema-problema que surge de la aplicación de una metodología: que el alumno resuelva problemas concretos en distintas escalas de complejidad y alcance un correcto nivel de definición de su propuesta, en una conceptualización integral de los distintos aspectos (...). (Ojeda, G., s/f)

En el presente trabajo se presentarán algunas de las respuestas que los alumnos ofrecieron ante los cuestionamientos que orientaron la reflexión, el punto de vista de los maestros sobre el desempeño de los estudiantes y las acciones que este ejercicio generó al interior del cuerpo docente y de la responsable del programa académico.

La experiencia

A fin de dar cauce a la propuesta, misma que fue aceptada por el resto del personal académico, se pidió al Dr. José Luis Muro Flores diseñara el protocolo del taller. El diseño consideró dos categorías: la primera exploraba los conocimientos significativos que el alumno poseía con respecto a los contenidos programáticos y comprendía las subcategorías de aprendizaje, estrategias de enseñanza y *curriculum*; la segunda analizaba la experiencia vivida por el alumno en relación al trabajo en el aula en conjunto con sus maestros, bajo las subcategorías de información, profesores y alumnos, herramientas, egreso, saberes y futuro. Estas categorías y subcategorías fueron obtenidas a partir de los saberes que la formación del psicólogo educativo en la Universidad Pedagógica Nacional tiene como objetivo se construyan.

...formar profesionales con una actitud de servicio y trabajo dirigidos a la comunidad educativa (autoridades, padres, maestros y alumnos) otorgando un reconocimiento amplio de los avances teóricos y los recursos metodológicos de la psicología y otras disciplinas afines, para comprender y atender problemas educativos asociados a procesos de desarrollo, aprendizaje y socialización de los individuos a nivel del currículo formal, el salón de clase, el grupo escolar y la institución educativa. (UPN, 2009).

El perfil de egreso del licenciado en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (planes 1990 y 2009) pide que sus egresados reúnan las siguientes características al finalizar el proceso formativo:

- Conocimientos generales acerca del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje.

- Habilidad en el diseño y aplicación de programas de intervención y apoyo psicopedagógico que fortalezcan el desarrollo autónomo y capacidad de actuación de los educandos y comunidades de aprendizaje en ámbitos escolares y extraescolares.
- Conocimientos y habilidades en atención a la diversidad social; comprenderá los contextos socioculturales en que surgen las necesidades educativas, de manera sistemática y efectiva.
- Conocimientos y habilidades para proporcionar asesorías psicopedagógicas a distintos agentes educativos, para mejorar la organización escolar, para la formulación de programas educativos preventivos; podrá colaborar con otros profesionales en la mejora de los procesos educativos.

A continuación se muestran las categorías y subcategorías en las que se divide el análisis, sus objetivos y algunas de las preguntas formuladas para cada una de ellas:

Categoría Saberes

¿Qué tan sólidos son estos después de siete semestres cursados?

¿Cómo subsanar esto a un semestre del término de la carrera?

Categoría Herramientas

¿Qué herramientas teóricas y metodológicas consideras te hacen falta para apuntalar tu futuro egreso de la carrera?

Categoría Aprendizaje

¿Por qué y cómo se aprende?

¿Qué se entiende por aprendizaje significativo?

¿Cuál es la importancia del aprendizaje significativo en la licenciatura que cursas?

Categoría Curriculum

El diseño curricular de la licenciatura en psicología educativa, ¿cumple realmente con su cometido?, ¿está actualizado? , ¿qué reformas se le tendrían que hacer en su caso?

Categoría: profesores y alumnos

Los objetivos de esta categoría pretendían conocer el análisis de la relación entre docentes y alumnos como facilitadora del logro de objetivos curriculares y formativos y su contribución al desarrollo del sentido de pertenencia e identidad con la carrera que estudian.

Categoría Futuro

¿Qué tanto comienzas a pensar, sentir, actuar como futuro egresado de la carrera de psicología educativa? ¿Cómo te visualizas como futuro psicólogo educativo en términos del proceso formativo profesional y personal que llevas?

Al finalizar la primera parte de la jornada que consistió en un análisis hecho por los estudiantes acerca de sus saberes, su praxis y la de sus maestros, se efectuó la reunión plenaria en donde los alumnos expresaron las conclusiones a las respuestas hechas ante la presencia de docentes.

LOS ALUMNOS

A continuación se analizan los resultados arrojados por el trabajo de los estudiantes, mismos que fueron presentados en una plenaria en la que estuvieron presentes algunos de los profesores que imparten cátedra en séptimo y que también han sido catedráticos de algunas de las asignaturas impartidas en semestres anteriores.

El orden en que se presentan las respuestas de los alumnos corresponde al que se utiliza en el presente documento.

SABERES

En relación a la percepción sobre la solidez del conocimiento, los estudiantes de la generación 2009-2013 (Plan 1990) se perciben a sí mismos con deficiencias para poder establecer una relación teórico-práctica debido a la falta de continuidad entre los contenidos, incongruencia entre la opinión de los saberes.

Quienes conformaron la generación 2010- 2014 (Plan 2009) consideraron necesario reforzar algunos semestres, ya que por cuestiones de tiempo además de los cambios de profesores, los aprendizajes no fueron adquiridos de la manera planeada.

HERRAMIENTAS

Los estudiantes de la generación 2009- 2013 dejaron claro las deficiencias que se perciben en relación con los tipos de actividades que se supone tienen que desarrollar en el exterior una vez que egresen. Entre las más significativas se pueden mencionar dificultades en la realización de adecuaciones curriculares, en el manejo de pruebas estandarizadas, la identificación e intervención en problemas de aprendizaje, además del trabajo con docentes, técnicas de contención emocional y metodología de investigación.

Los estudiantes de la generación 2010-2014 consideraron tener las suficientes herramientas que les permitirán el desarrollo como profesionistas. Sin embargo, algunas veces no saben cómo interpretar el conocimiento para llevarlo a la práctica, por lo que se preguntan si están realmente preparados para llevar a cabo la profesión como psicólogos educativos.

CURRICULUM

En la categoría currículum ambas generaciones comentan que existen deficiencias en cuanto a la ausencia y/o profundización en las asignaturas relacionadas con el diagnóstico clínico, mientras que para la lista de materias necesarias incluyen:

Generación 2009-2013	Generación 2010-2014
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Currículum</i> * • Elaboración de proyectos * • Pruebas psicológicas * • Psicolingüística * • Estadística * • Psicología social • Técnicas de contención • Procesos del aula* • *Problemas del aprendizaje* 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Psicolingüística • Trastornos psicoeducativos • Aplicación de pruebas * • Estrategias de aprendizaje *

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo evolutivo del adulto y la vejez • Educación especial • Desarrollo y aplicación de entrevistas, la observación, cuestionarios, etc. • Trabajo en empresas 	
--	--

Las materias marcadas con asterisco son materias que aparecen dentro del mapa curricular respectivo, por lo tanto fueron cursadas por los estudiantes en alguno de los semestres de la licenciatura en cada programa, mientras que aquellas que no están señaladas son materias que el mapa curricular no contempla, pero que los alumnos consideran necesario incluir.

Siguiendo con el análisis de las propuestas realizadas por los estudiantes en cuanto a las necesidades curriculares, podemos observar otra coincidencia en cuanto a su deseo de profundizar sus saberes relacionados con el diagnóstico e intervención en problemas de aprendizaje y desarrollo del lenguaje.

Cabe resaltar que los estudiantes de la generación 2009-2013, se visualizan, según el reporte del taller integrado de junio 2013, con mayores carencias con respecto a su formación y al respecto comentan que a pesar de que el *currículum* está recién adaptado, los estudiantes consideran que aún queda bastante limitado para los aprendizajes que necesitaran al egresar, ya que no hubo un análisis previos de las demandas sociales en cuanto a los saberes que el ambiente demanda al psicólogo educativo y de las condiciones laborales de los docentes en particular en esta Unidad UPN 112 y para ellos es necesario considerar antes que la modificación curricular, los siguientes elementos:

...es pertinente realizar un análisis de los saberes necesarios en cada situación a la que nos enfrentaremos como psicólogos a la hora de practicar (...) Primeramente (habrá que considerar) el plan curricular puesto que ha sido un cambio drástico para profesores que tienen que adaptarse al nuevo plan de una manera repentina. También consideramos que algunas de las fallas se deben a que los profesores tienen que cumplir con más de una responsabilidad a la vez, al dividirse entre el trabajo de ser maestros, coordinadores e incluso directores. A nosotros como estudiantes, (nos compete) buscar las

herramientas que no nos han sido proporcionadas dentro del transcurso de la carrera e integrarlas ya dentro de nuestro trabajo estudiantil y profesional.

Del comentario anterior se puede desprender que los estudiantes atribuyen las fallas en la operación del programa a factores externos a ellos, en donde su participación aparece como algo por hacer en el momento que se integren al trabajo profesional.

Profesores y alumnos

En este apartado se hace referencia a la percepción que los estudiantes mostraron en cuanto a la relación maestro-alumno durante su estancia en la universidad.

La generación 2009-2013 percibe su relación con los maestros como distante, además de que consideran que algunos maestros devalúan las capacidades que muestran los estudiantes. Por otra parte consideran que la actitud de los estudiantes se caracteriza por el desinterés, falta de compromiso y de identificación con la institución.

Los alumnos pertenecientes a la generación 2010-2014, refieren en el reporte del taller integrador realizado en junio del 2014 que han desarrollado nuevas habilidades gracias a que los maestros...

...nos ayudan a aplicar nuestros conocimientos dentro y fuera de la institución (...) La mayoría de los docentes suelen ser accesibles al responder a las necesidades de los alumnos incluso cuando no es su materia, tomando en cuenta el vínculo de confianza establecido con el maestro, (...) aunque en ocasiones los docentes por la carga de trabajo que tienen dentro de la universidad no brindan tiempo suficiente para atender a nuestras necesidades, lo que afecta en la profundización de los contenidos de algunas materias.

Como se puede observar la percepción de la relación maestro-alumno por cada una de las generaciones ya mencionadas difiere: mientras que la generación 2009-2013 considera esta relación como distante y devaluadora, la generación 2010-2014 la considera más cercana y se percibe apoyada por los docentes, aunque ambas coinciden que las multifunciones que desempeñan algunos docentes dificulta el acercamiento y profundización de los temas que se revisan. Opinión que se presenta también al preguntarles sobre sus logros en el manejo del *currículum*.

Futuro

En relación a su visualización a futuro, los estudiantes de la generación 2009-2013 comentaron verse con dificultades para titularse debido a las trabas burocráticas existentes en la universidad, además de por estar encasillados en educación básica ya que la mayoría de las asignaturas están relacionadas con este nivel educativo.

Otra de las percepciones se enfoca a las dificultades para encontrar un empleo, por lo que sugieren que la universidad desarrolle una bolsa de trabajo. La generación 2010-2014 considera, de acuerdo con el reporte del taller integrador de junio 2014, su campo de intervención con mayor amplitud, ya que reconoce las funciones sustantivas del quehacer del psicólogo y su aplicabilidad en diferentes niveles educativos, no solo en el nivel de educación primaria: “El psicólogo educativo se visualiza en ayudar a buscar soluciones a los problemas académicos como conductuales que surgen en niños adolescentes y adultos, orienta al pedagogo, al docente y a directivos escolares (acerca de) qué pueden utilizar para solucionar los problemas que se presenten en las instituciones educativas y en el proceso de enseñanza aprendizaje.”

El psicólogo educativo se visualiza en ayudar a buscar soluciones a los problemas académicos como conductuales que surgen en niños adolescentes y adultos.

Entre las sugerencias que se desprendieron de esta actividad ambas generaciones coincidieron en conformar una sociedad de egresados para hablar de las experiencias laborales, en que la institución cuente con una bolsa de trabajo y en que, además, se creen talleres paracurriculares que puedan apoyarles en lo que les resta de la formación.

Los docentes

En este apartado trataré de presentar una versión sintética de lo que los profesores presentes en el taller comentaron durante el ejercicio y después de éste.

Los cuestionamientos más significativos de los profesores estaban enfocados a la manera en que el estudiante ejercía su compromiso de estudio, es decir a la práctica que como estudiantes comprometidos con su formación deben desarrollar. Algunos de los argumentos estaban en relación a que las explicaciones de la problemática expuesta por los estudiantes atribuían la causa a las condiciones de los profesores y de la institución sin hacer un análisis a profundidad de su propio desempeño.

Consideran además que las dificultades formativas que los estudiantes muestran corresponden a carencias en los aprendizajes básicos y a la escasa apropiación de herramientas relacionadas con los hábitos de estudio. Los problemas vinculados a la deficiente comprensión lectora y la redacción de textos, hacen que las lecturas que contempla el programa se vuelven pesadas y tediosas, lo que provoca que el alumno baje su concentración y limite su desempeño a la escucha pasiva y a la copia de textos bajados del internet, en la mayoría de las veces sin haber leído el contenido de sus antologías o de los propios artículos que descargan de la red.

Coinciden con los alumnos en que las condiciones laborales dentro de la institución propician un trabajo a medias al frente del grupo, por lo que se tiene que recurrir a las actividades realizadas por el o los alumnos sin una supervisión directa, lo que aunado a la falta de compromiso por parte de los estudiantes y a los pocos referentes del estudio autodidacta, complica más la situación.

Otro de los aspectos en donde se encontró similitud en cuanto a los comentarios vertidos se refiere a la falta de identidad no como alumnos de la universidad sino, más bien, como estudiantes de la licenciatura en psicología. Se percibe aún, según lo dicho por los profesores, la tendencia a ubicarse como docente de aula, sobre todo en los estudiantes que pertenecen a la generación 2009-2013.

Los docentes aceptaron las propuestas de los estudiantes y consideraron una alternativa de realizar labores remediales. Sin embargo, al final esta sugerencia fue considerada como poco viable ya que el personal adscrito a la institución no cuenta con tiempo suficiente para realizar labores de apoyo extras a las que ya ponen en práctica.

Tareas emprendidas

Es necesario comentar que el presente ejercicio se llevó a cabo durante el periodo de agosto-diciembre de acuerdo al calendario escolar de cada generación. En ambos momentos se operaron desde la coordinación académica de la Licenciatura en Psicología Educativa que se ofrece en UPN 112 y el objetivo central fue instrumentar una serie de acciones en respuesta a la petición de los estudiantes.

En primer término se pusieron en marcha los talleres que permitieran afinar los procesos de psicodiagnóstico que los estudiantes demandaban.

En el caso de la segunda generación, se logró la asistencia de 35 alumnos durante una semana. 20 de estos alumnos estaban relacionados con el Taller de Prácticas de Educación Inclusiva y por lo tanto la necesidad formativa era considerada por ellos como más apremiante. El resto estaba conformado por alumnos procedentes de los Talleres de Psicopedagogía y por algunos alumnos de 5to. semestre a quienes se invitó a última hora, dado que aún quedaban algunos lugares por cubrir.

La respuesta de la generación 2009-2013 fue aún más precaria pues solo se inscribieron al taller 6 alumnas. La continuidad fue interrumpida por el ausentismo mostrado durante el desarrollo del mismo.

También se propuso la incorporación, como materia paracurricular, del Taller de Redacción de Textos Literarios con la intención de desarrollar en los estudiantes un pensamiento más creativo y flexible. Sin embargo, la respuesta fue mínima ya que los horarios propuestos por el profesor que conduciría el Taller estaban fuera de los horarios en que los estudiantes asisten a la universidad.

Por otra parte se conformó la Sociedad de ex- alumnos que hasta la fecha sigue funcionando, aunque con una escasa participación. Actualmente esta sociedad está organizando el acompañamiento en la preparación para el Examen General de Conocimientos con fines de titulación al que pueden acceder los egresados del Plan 1990, de igual manera con una participación escasa.

Se realizó un trabajo más cercano con los profesores en cuanto a las reuniones de academia, proponiendo un trabajo de mayor colaboración y cercanía con los estudiantes, a través de proyectos que vincularan la teoría con la práctica, con miras a revertir en las próximas generaciones las actitudes de apatía, falta de compromiso e identidad con la licenciatura. Además, se revisó de manera más detallada el proceso de selección y el curso de inducción, incorporando en su diseño y ejecución a estudiantes de los últimos semestres, con la finalidad de fomentar la pertenencia y el compromiso en el quehacer de la licenciatura.

Conclusiones

Como parte de las conclusiones preliminares de este ejercicio, mismo que pretende instituirse como una práctica cotidiana en nuestra universidad, puedo decir que aun cuando en un principio pareciera ser desesperanzadora la actitud que reflejan las respuestas de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, su relación con los maestros y su identidad profesional, la experiencia nos permitió incorporar nuevas prácticas en el quehacer formativo de la licenciatura y de la propia universidad. También nos permitió poner de relieve las principales dificultades que se presentan a la hora de operar el *currículum*: por una parte, las dificultades formativas que acarrearán los estudiantes y por otra, las dificultades de un docente. A este último, agobiado por las exigencias laborales, le falta la formación que demanda la operación de un *currículum* diferente al vivenciado en su propia trayectoria como estudiante, como profesional y como docente, de tal suerte que no logra cumplir con las demandas y no acierta en la manera de cómo compensarlas. Tal vez ésta es la historia de muchas de nuestras universidades en el país; es necesario poner en evidencia esta problemática con la finalidad de comenzar a diseñar formas alternativas de participación pensando en las metas educativas que nos proponemos.

Además, los resultados del ejercicio comprometen al cuerpo directivo y a los propios docentes a trabajar en pro de la actualización y formación que les permita desarrollar estrategias didácticas pertinentes, tomando en consideración

Los resultados del ejercicio comprometen al cuerpo directivo y a los propios docentes a trabajar en pro de la actualización y formación.

las características de nuestros estudiantes y del propio plan y programa de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

CASTILLO, H. (2003) <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020148506.pdf> (Recuperado 12 de septiembre de 2015).

MARTÍNEZ, C. (2009). <http://www.rieoei.org/expe/2757Martinezv2.pdf> (Recuperado el 12 de septiembre 2015).

OJEDA, G. (s.f) <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/humanidades/h-033.pdf>
(Recuperado el 12 de septiembre del 2015).

UPN (2009) <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/psicologia-educativa#objetivo> (Recuperado 10 de septiembre 2015).

UPN 112 (2013) Reporte del taller integrador de la Licenciatura en Psicología Educativa.

UPN 112 (2014) Reporte del taller integrador de la Licenciatura en Psicología Educativa.

ENSAYO 1.

IMPLICACIONES ACADÉMICAS EN EL AULA AL ASUMIR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA

DE EQUIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Patricia Alejandra Heredia Hinojosa¹⁶

hhpatya@hotmail.com

“La educación no es preparación para la vida, es la vida misma”

John Dewey

PRESENTACIÓN

Quise iniciar mi ensayo con esta frase de John Dewey, porque coincido con su perspectiva: la educación no debe concebirse como un elemento mediático que prepare individuos para su desempeño profesional en la edad adulta; la educación es parte de la vida, de nuestra existencia, está presente en cada uno de nuestros actos y se refleja en nuestras acciones y actitudes para con los demás: “es la vida misma”.

Por ello es tan importante que, como lo enfatiza Dewey en *Democracia y Educación* escrito en 1916 (Dewey, 1998: 82), “la educación formal sea el medio que permita la participación de sus beneficios a todos sus miembros”, el medio en el que

¹⁶ Maestra en Desarrollo Organizacional. Coordinación de Difusión y docente de Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112. Celaya, Guanajuato.

cada quien haga lo que tiene que hacer según su aptitud y el educador sea quien ayude en este descubrimiento al educando. Con ello el autor enfatiza que la educación debe permitir que todos (no solo unos cuantos) participen del bien de la educación y que cada educando logre su desarrollo integral con una educación verdaderamente democrática.

Ahora bien, si contrastamos esta postura con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la UNESCO en 1948 (Almenara, 2009: 17) y la declaración de Córdoba en el 2003 (Almenara, 2009: 3), vemos que después de 60 años, se sigue

“La educación para todos”,
de que tanto se ha hablado,
es un derecho básico del
individuo.

enfaticando el derecho a la educación, como derecho fundamental de cada individuo (Almenara, 2009: 65). Podemos establecer como un primer parámetro de la inclusión que “La educación para todos” –de que tanto se ha hablado-, es un derecho básico del individuo y que si se pretende conformar una sociedad verdaderamente democrática, esta es

la primera garantía que debe cubrirse: que el acceso a la educación esté disponible para cada individuo.

DISCUSIÓN

Y... ¿qué pasa en nuestro país? En México debemos asumir como un hecho de que a pesar de ser uno de los ejes de acción del PLANADE y un compromiso ante la UNESCO, la educación para todos hoy en día no es una realidad y que, por lo tanto, no existe una verdadera inclusión, tal como lo publicaba el periódico mexicano *La Jornada* en abril de 2015:

...no alcanzó las metas, aunque "está muy cerca" en reducir 50 por ciento el analfabetismo en el país, garantizar la paridad e igualdad de oportunidades de acceso educativo para niñas y niños, pues si bien cumplió en primaria, no tuvo los mismos resultados en secundaria, mientras que tampoco logrará cumplir con garantizar una educación de calidad para todos ni dar oportunidades a jóvenes y adultos de alcanzar los aprendizajes indispensables. (Solano, 2015: 3)

Si la inclusión educativa está relacionada con el acceso y la participación en la educación de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo

de ser excluidos o marginados, esto no es una realidad en la práctica educativa porque existen personas adultas sin saber leer y el índice de deserción en educación básica de secundaria y bachillerato es aún elevado. Aún más: la equidad no alcanza a las familias donde la pobreza extrema persiste, pero la fortuna de unos cuantos sigue expandiéndose generándose una situación nacional donde, según estudio realizado en 2015 por OXFAM acerca de la desigualdad social, “El 1% de la población posee el 43% de toda la riqueza en México.”

“El 1% de la población posee el 43% de toda la riqueza en México.”

La anterior aseveración parece exagerada, mas sin embargo señala en términos estadísticos una realidad que viven cada día más mexicanos. En nuestro país, para más de 50 millones de personas la prioridad es satisfacer necesidades de alimento, trabajo, salud y vivienda. Entonces, un primer problema de inclusión y equidad no solo para los planes de gobierno sino también para los directivos, docentes de las instituciones educativas, padres de familia y sociedad en general, es asumir como primer reto que nuestra estructura social debe ser incluyente y equitativa en la satisfacción de las necesidades básicas que señalaba Maslow para, en un siguiente nivel, ocuparse de manera asertiva y pertinente de la inclusión y equidad en el aula.

DESARROLLO

Con lo antes expuesto no pretendo minimizar la importancia que tiene trabajar por la inclusión en la escuela, pues considero que un docente bien preparado en su área, comprometido con su vocación, actualizado e inmerso en la problemática social, es pieza clave como propiciador de entornos de aprendizaje que favorezcan la inclusión y el análisis reflexivo de los sujetos a su cargo, bajo cualquier situación o contexto de la enseñanza.

En materia de inclusión y equidad en el aula, fue en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Tailandia (Almenara, 2009: 64), donde la UNESCO establece las bases para la inclusión educativa, más allá de la integración que se recomendaba con relación específica a las personas con capacidades de

educación especial. En el 2005 declara que “La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.” (UNESCO, 2005)

Se hace además la observación enfática sobre el hecho de incluir en este acceso, participación y logros a quienes estén en riesgo de exclusión o marginación. ¿A quiénes se refiere?

Es indiscutible que todos somos diferentes y aprendemos de manera diferente. Las diferencias son algo natural y consustancial a cualquiera de nosotros. Ya sean diferencias de origen social, cultural, de raza, de religión, de capacidades, de motivaciones, de intereses, de ritmos de aprendizaje, de estilos de aprendizaje... Es decir que la diversidad está presente en todas nuestras escuelas y en todas nuestras aulas. (Almenara, 2009: 64)

Ello significa que la diversidad en el aula ya no solo se refiere al alumno con diferencias étnicas, de preferencia sexual distinta o a aquellos que requieren un elevador para acceder al salón. ¡Todos los seres humanos somos diferentes! y, como lo menciona López Melero, "tenemos derecho a ser diferentes pero no desiguales." (Cfr. Almenara, 2009: 66). Esta es, a mi parecer, la principal implicación académica en el aula respecto a la inclusión y equidad. Se trata de que se establezcan políticas inclusivas; se desarrolle una cultura de inclusión; se trascienda de saberes estandarizados; se contemple la creación de ambientes de aprendizaje, de estrategias didácticas y de un proceso de evaluación que permita efectivamente que TODOS tengan el acceso, la participación y los logros esperados. Sin embargo, tal como comenta Almenara en su artículo sobre inclusión educativa, "...se continúa enseñando a los alumnos y alumnas como si todos fuesen iguales, razón por la cual muchos alumnos experimentan dificultades de aprendizaje y abandonan la escuela." (Almenara, 2009:64)

“...se continúa enseñando a los alumnos y alumnas como si todos fuesen iguales, razón por la cual muchos alumnos experimentan dificultades de aprendizaje y abandonan la escuela.”

Los que somos docentes en la educación formal, o aquellos educadores cuya actividad educativa impacta de manera

indirecta, tenemos un gran compromiso pues nuestra práctica tiene diversas implicaciones que subyacen en lo que he expuesto con antelación. Por lo que si deseamos que la inclusión y equidad sean realmente practicadas en el aula (considerada como el espacio donde se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje), requerimos considerar nuevas prácticas psicopedagógicas, con implicaciones específicas. Menciono aquí las que considero más importantes:

1. *Implicaciones culturales.* Se refieren a derribar paradigmas sobre las personas que hacen alusión a color de piel, nivel socioeconómico, religión, intereses o cualquier aspecto que pueda dar cabida a “etiquetar a las personas” para lograr, como lo menciona Dewey, democratizar la educación de manera que todos pueda vivenciar un aprendizaje compartido. Esto solo se logrará desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación institucional. (Almenara, 2009: 68)

2. *Implicaciones didácticas.* Son aquellas vinculadas de manera directa al quehacer educativo. Aquí quiero incluir de manera literal cinco aspectos básicos considerados por Almenara como una barrera para la inclusión.

- La continuidad de la competitividad existente en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario (referido tanto a alumnado como al profesorado) y en vez de entenderse el aula como una comunidad de aprendizaje.
- El *currículum*, basado en disciplinas y en el libro de texto, no parte de una concepción amplia de *currículum* (basado en situaciones problemáticas) ni tiene en cuenta que la diversidad es la norma. Se trata, por tanto, de romper con el *currículum* universal, idéntico para todos y causante de mayores desigualdades, puesto que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en los que se desenvuelve cada persona.
- El continuar manteniendo una organización clásica, en vez de una organización de acuerdo a la actividad a realizar, diversificando la temporalización, los agrupamientos, posibilitando el aprendizaje compartido, flexibilizando los horarios.
- El seguir manteniendo el perfil de profesor técnico-racionalista en vez del profesor investigador. Por ello que se hace necesaria la re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Se trata de que el profesorado tenga las

competencias profesionales que le permitan saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención en el aula autónoma y eficaz.

- El no dar importancia a la colaboración entre la familia y el profesorado: una escuela democrática se fundamenta en el aprendizaje compartido y esto sólo se logrará desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación **institucional**.

CONCLUSIONES

Como lo he venido mencionando, que el docente asuma la inclusión y equidad en el aula implica, taxonómicamente hablando, que se involucre en un proceso de concientización sobre el respeto a la individualidad y a la diferenciación de cada persona y sobre nuestro rol como facilitadores, como medio que permita a cada uno de nuestros alumnos el acceso al conocimiento, la participación en actividades didácticas que faciliten la comprensión y análisis de los contenidos a cada individuo, según sus capacidades, rendimiento, contexto y situación de tal manera que se dé la obtención de un logro sobresaliente y no solo satisfactorio.

BIBLIOGRAFÍA

ALMENARA CABRERA, Julio y Margarita Córdoba Pérez (2009). "Inclusión educativa: Inclusión digital." *REVISTA EDUCACIÓN INCLUSIVA*. Volumen 2. No. 1, pp. 61-77.

DEWEY, John. (1998). *Democracia y Educación*. Barcelona, España. Ed. Mc Millan. 434 pp.

OXFAM, M. (2015). *Desigualdad Extrema en México. Concentración del Poder Económico y Político*. <http://www.oxfamMexico.org/> (Recuperado el 13 de febrero de 2016).

SOLANO, L. P. (09 de abril de 2015). *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/04/09/mexico-solo-cumplio-dos-de-los-seis-objetivos-de-educacion-unesco-2751.html> (Recuperado el 13 de febrero de 2016).

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. París: UNESCO. <http://www.es.unesco.org/gem-report/> (Recuperado el 10 de febrero de 2016).

ENSAYO 2.

IMPLICACIONES ACADÉMICAS EN EL AULA AL ASUMIR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA

DE EQUIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Carlos Navarro Reyna UPN 112 Celaya¹⁷

car.nar@hotmail.com

PRESENTACIÓN

Hoy en día la exclusión educativa y la desigualdad social son fenómenos que se manifiestan crecientemente en el mundo globalizado, tanto en los países altamente desarrollados como en los países en desarrollo, producto de fenómenos como las migraciones, la desintegración familiar y el rompimiento del tejido y las solidaridades sociales que, aunados a la falta de acceso de millones de personas al desarrollo tecnológico y a la sociedad de la información, han propiciado el ensanchamiento de la brecha de desigualdades. En este contexto no solo la pobreza alimentaria se convierte en un factor de exclusión de amplios sectores de la población a los bienes y servicios básicos, sino también la falta de acceso a dispositivos, medios y redes virtuales condenan a millones de seres a quedar fuera de esta sociedad del conocimiento (Tedesco, 2004).

¹⁷ Maestro en Investigación Educativa y Comercio Exterior. Coordinación de Posgrados y docente de Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112. Celaya, Guanajuato.

En este sentido ¿por qué debatir sobre la inclusión educativa? Primero porque la educación es un precepto fundamental de los derechos humanos y por la necesidad de elevar los niveles de bienestar y de escolaridad de las presentes y futuras generaciones para lograr romper el circuito de reproducción de la marginación y la desigualdad social, elementos muy presentes en la realidad guanajuatense, donde en 2014, el 46.6 % del total de la población en el Estado, esto es 2, 283.300 personas viven en situación de pobreza (CONEVAL, 2015).

DISCUSIÓN

Debatir sobre la inclusión educativa conlleva a combatir la exclusión social en la que viven millones de personas en México y en particular en Guanajuato, donde casi la mitad de su población vive en la pobreza, situación que tiende a agravarse ante la falta de acceso a espacios educativos y los elevados índices de analfabetas (7% de la población) y con una escolaridad de 8.0 grados menor a la media nacional (SEP, 2015), factores que explican, en parte, la reproducción de tendencias precaristas que los dejan fuera del desarrollo económico y de la sociedad del conocimiento, condenados a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todo ser humano tiene derecho.

La inexistencia de una educación incluyente es un factor de reproducción del círculo vicioso de la pobreza, dados los escasos niveles de escolaridad que propician trabajos poco calificados, los cuales ofrecen bajos niveles salariales que son insuficientes para tener acceso a los niveles básicos de bienestar, aumentando la brecha de la desigualdad social ya que, hoy en día, los niveles de crecimiento económico en la sociedad del conocimiento requieren de elevar los niveles de competitividad y eficiencia lo que supone un aumento del valor agregado de los bienes y servicios. De allí que el acceso a empleos más productivos y mejor remunerados exige cada vez de más años de estudios, los cuales se concentran en los estratos socio-económicos más altos,

La inexistencia de una educación incluyente es un factor de reproducción del círculo vicioso de la pobreza.

excluyendo a millones de personas con baja escolaridad de los beneficios del desarrollo.

Tradicionalmente, desde la corriente funcionalista, se ha concebido a la escuela como un factor de movilidad social. Sin embargo, los escenarios actuales ponen en entredicho dicha hipótesis, pues se observan las desigualdades en amplios sectores económicos y sociales. Si bien es cierto que la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades para que los jóvenes con educación puedan insertarse en el mercado social y laboral, también es necesario que exista un marco de mínima equidad social para lograr la participación democrática de todas aquellas personas capaces de desarrollar las competencias necesarias para actuar positivamente en los diferentes sectores de la vida social y productiva.

Sobre lo anterior cabe preguntarse ¿qué tan validos es el supuesto de que a mayor escolaridad mayor productividad y por ende menor desigualdad?

DESARROLLO

El fenómeno de la desigualdad supone la existencia de amplios sectores sociales vulnerables, en el sentido de que no tienen acceso a los niveles de bienestar básico y a los beneficios que conlleva el uso de la ciencia y la tecnología. Por ello, cabe preguntarse si la marginación y la exclusión social que existen en México, pero en particular en el Estado de Guanajuato, no han sido, también, producto de políticas educativas excluyentes, que ofrecen a los sectores sociales menos favorecidos una educación muy elemental y de peor calidad que la ofrecida a sectores de ingresos medios o altos ubicados en las zonas urbanas. Esta deficiente educación, más que lograr niveles de inclusión social, ha venido reproduciendo las desigualdades y la marginación y exclusión social, propiciando formas de discriminación al interior de los sistemas educativos al limitar el acceso a amplios grupos sociales, principalmente de

La inclusión social implica necesariamente una mayor inclusión en la educación de todos los grupos sociales sin importar su condición económica, cultura, raza, color, capacidades individuales, la diversidad de aprendizajes, religión, sexo y edad,

jóvenes, que no encuentran en su localidad, generalmente rural, espacios públicos para continuar sus estudios de nivel medio superior y superior, lo que

los ha segregado y marginado generando con ello la reproducción de la pobreza, la vulnerabilidad social y cultural de quienes tienen por única culpa el ser pobres.

Por ello el concepto de inclusión supone la incorporación de la sociedad en pleno al bienestar económico y al acceso a la ciencia y la tecnología. Pero la inclusión social implica necesariamente una mayor inclusión en la educación de todos los grupos sociales sin importar su condición económica, cultura, raza, color, capacidades individuales, la diversidad de aprendizajes, religión, sexo y edad, es decir supone pensar en un aula para todos donde se satisfagan las necesidades educativas sin distinción de ninguna clase.

Una educación inclusiva (Blanco, 2008) se concibe como aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, cuyo funcionamiento y propuesta pedagógica se transforman para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social como uno de los fines más loables de la educación. Bajo este contexto el aula inclusiva parte de una filosofía (Stainbeck, 2001) donde todos los alumnos pertenecen al grupo que valora y respeta la diversidad, que considera que la fuerza del proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el grupo y que este debe ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a quienes presentan desigualdades cognitivas o motrices.

La educación inclusiva se define (UNESCO, 2005) como un proceso que pretende dar respuesta a la diversidad de los estudiantes incrementando su presencia, participación y logros, con objeto de reducir la exclusión en y desde la educación. Este organismo señala que la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, para lo cual se exige que los gobiernos realicen una transformación profunda de los sistemas educativos con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría. Por participación se entiende que los diseños curriculares y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y que su opinión sea considerada en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela; los logros suponen que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades y

capacidades, los aprendizajes esperados en el currículo escolar, los cuales se consideran necesarios para su desarrollo personal y social.

Para la UNESCO la verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona. Al respecto, apunta una serie de medidas, que deben considerarse para lograr la inclusión para todos:

- 1^a Atender las necesidades de todos los estudiantes (primera infancia, niños, adolescentes, jóvenes y adultos).
- 2^a Abordar la diversidad de género, para que la educación y el aprendizaje se adapten a las necesidades, intereses y expectativas de niños, niñas, mujeres y hombres.
- 3^a Combatir cualquier tipo de discriminación racial, étnica, económica, religiosa, sexual o cultural y los privilegios que inciden en el acceso y participación de ciertos individuos o grupos sociales.
- 4^a Integrar y articular orgánicamente el aprendizaje a los diferentes niveles del sistema educativo desde la educación inicial hasta la educación superior.
- 5^a Integrar todas las formas, tipos y estilos de aprendizaje (informal, no formal y formal, personalizado, auto-dirigido, abierto y educación a distancia), como los diferentes objetivos de aprendizaje (general, artístico, humanista, técnico y vocacional).

Por encima de cualquier forma de exclusión o discriminación la educación debe ser consagrada como un derecho humano fundamental, porque gracias a ella nos re-significamos como personas y desarrollamos nuestras potencialidades. La educación inclusiva es sobre todo un acto de justicia e igualdad social que nos permite aprender a ser y a convivir en comunidad e implica el pluralismo, la tolerancia, el entendimiento mutuo y la participación en democracia. La educación inclusiva supone mirar a la escuela como un espacio de respeto a la diversidad donde no existen seres homogéneos, pues cada estudiante presenta capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales únicas. Por ello la educación inclusiva supone un nuevo

sentido ético de todos quienes participan en la tarea educativa, que exige transformar actitudes, valores y creencias sobre el acto de educar para convertir la escuela en un espacio al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados por todos los miembros de la comunidad escolar sin distinción de ninguna especie, pues incluir significa ser parte de algo, a diferencia del antónimo excluir, que se refiere a dejar fuera, expulsar o apartar a alguien.

CONCLUSIÓN

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental, por lo que es una obligación de todos los poderes políticos preservarla y de los actores educativos practicarla, respetando la diversidad y propiciando esquemas de inclusión en la escuela.

La diversidad es una condición inherente al ser humano, se sustenta en la existencia de diferencias individuales que, en el proceso educativo, se manifiestan al momento de aprender. En ese proceso encontramos que los estudiantes pueden presentar diversidad de ideas, experiencias y conocimientos previos, producto de la diversidad de estilos de aprendizaje, niveles cognitivos, formas de pensar, de comunicarse y de interactuar, así como de trabajar de manera individual o colaborativa.

La exclusión educativa es uno de los síntomas de la desigualdad social. En Guanajuato se presentan indicadores alarmantes, que sitúan al Estado por encima de la media nacional en pobreza, analfabetismo y con un bajo nivel de escolaridad, factores que favorecen la reproducción de los círculos de la marginación social y de exclusión educativa.

El término inclusión educativa suele tener diferentes connotaciones según el lugar. En algunos casos se asocia con el contexto de los estudiantes que viven en condiciones de marginación o de pobreza, aunque de manera común se lo relaciona con el acceso a la escuela regular de alumnos con capacidades educativas especiales.

La inclusión educativa supone un cambio de cultura de todos los actores para respetar y atender la diversidad y diferencia entre los educandos.

La educación inclusiva requiere de una serie de reformas del sistema escolar que incluyen la transformación de las políticas públicas en materia educativa, la adecuación de los diseños curriculares, los modelos de formación docente, los ambientes y contenidos de aprendizaje, los métodos, recursos y procesos de evaluación, entre otras adecuaciones. Pero sobretodo, supone un cambio de cultura de todos los actores para respetar y atender la diversidad y diferencia entre los educandos.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, R. (2006). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Documento preparado por Rosa Blanco Guijarro, Directora interina de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. www.ibe.unesco.org/.../user.../CONFINTED_48_Inf_2__Spanish. (Recuperado el 24 de febrero de 2016).

BLANCO, R. (2005). “Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas” en *Revista PRELAC* (UNESCO-OREALC, Santiago de Chile) n° 1, julio de 2005, pp. 174-178.

BLANCO, R. (1999). “Hacia una escuela para todos y con todos.” *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp 55 -72. UNESCO/OREALC. www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302 (Recuperado el 24 de febrero de 2016).

CONEVAL (2015). *Indicadores de la pobreza 2014 Guanajuato*, Consejo Nacional de Evaluación de las Políticas de Desarrollo Social, México.

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid, Narcea www.rinace.net/arts/vol4num3/recen1.html (Recuperado el 24 de febrero de 2016).

SEP (2015) *Indicadores educativos de Guanajuato*, www.snie.sep.gob.mx/descargas/indicadores/serie.../Gto_Indicador.pdf (Recuperado el 26 de febrero de 2016).

STAINBACK, S. W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

TEDESCO, J.C. (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa", en *Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*, pp. 59-68. Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO. Santiago de Chile.

UNESCO (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, París.