

HN

HUMANUS NEXUS

REVISTA ACADÉMICA CON ENFOQUE ESTUDIANTIL

AÑO 2. NÚM. 2, PUBLICACIÓN DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, FEBRERO 2018

DISCIPLINA:

el lado austero de la educación mexicana

LAS IDENTIDADES

de las parejas interculturales



UN DÍA CONTIGO

Contenido

6 | **La aceptación de la muerte**
para el bienestar psíquico

12 | **Un día contigo**

14 | **La Educación en la Universidad
de San Pablo, Brasil:** desde un
enfoque histórico cultural

16

La evaluación:
mito de educación
contemporánea

Andrés Govela Gutiérrez
RECTOR

José Amonario Asián Díaz de León
VICERRECTOR

Rosario Ortiz Carrión • **DIRECTORA**
Mirem Maitexu De Bilbao Marcos • **COORDINADORA GRAL Y DE LA LIC. EN DESARROLLO DEL CAPITAL HUMANO**
Fernando Monroy Vivas • **COORDINADOR DE LA LIC. EN EDUCACIÓN**
José Guillermo Torres Rodríguez Bueno • **COORDINADOR DE LA LIC. EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURALIDAD**
Irma Briceño Martínez • **COORDINADORA DE LA LIC. EN PSICOLOGÍA**
Gloria Fariñas León
Luz Yazmín Herrera Cruz
Mayra Aguirre Ortiz
CONSEJO EDITORIAL

Cecilia Vázquez García
DISEÑO EDITORIAL

UNIVERSIDAD DE LA SALLE BAJÍO
Av. Universidad 602, Col. Lomas del Campestre, C.P. 37150 • Tel. 01 (477) 710 85 00, ext. 186 y 187
León, Gto. México • www.delasalle.edu.mx

HN • HUMANUS NEXUS
Publicación de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle Bajío.

23 | **Programa de construcción de una
cultura de prevención social de la
violencia y de la delincuencia.**
Activación de la Ciudad Infantil

26 | **Un sistema de detección de
alumnos sobresalientes-superdotados**
para México

30 | **Disciplina:** el lado austero
de la educación mexicana

38 | **Viviendo, lo aprendido**

40 | **Fred Dervin: Las identidades
de las parejas interculturales**
¿Acaban verdaderamente con la
cultura? por Hickel, François

Directorio

HN- Humanus Nexus, año 1, número 2, marzo 2018, es una publicación semestral editada por la Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle Bajío, Av. Universidad 602, Col. Lomas del Campestre, León Gto. C.P. 37150, tel. 4777108500, <https://issuu.com/delasallebajio/stacks/a964669b600c4c6389bc9fedbdbb9585>, mrortiz@delasalle.edu.mx. Editor responsable: María del Rosario Ortiz Carrión. Reserva de Derechos al uso exclusivo N° 04-2003-030712431600-102, ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número Dirección de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Dra. María del Rosario Ortiz Carrión, Av. Universidad 602, Col. Lomas del Campestre, León Gto. C.P. 37150, fecha de última modificación 15 de febrero 2018.

Presentación

En el presente número de la *REVISTA ACADÉMICA CON ENFOQUE ESTUDIANTIL* -segundo en su edición-, el lector podrá aproximarse al análisis de diversas problemáticas: de la sociología, la antropología cultural, la pedagogía y la psicología; diferentes por su objeto de estudio, pero no por su finalidad. Se habla de tradición cultural, violencia, disciplina, prácticas pedagógicas, subjetividad, relaciones de pareja, tanatología y talento. Cualquiera pudiera preguntarse si existe un pensamiento coherente, detrás de los nueve artículos que componen este ejemplar, pues son tan variados... Existe coherencia, lo que no puede buscarse en la superficie de la lectura. Esta revista persigue la reflexión, no la descripción superflua de uno u otro fenómeno o proceso; por tanto, debemos sumergirnos en la lectura crítica, para sacar buen provecho de este segundo número, como totalidad. Si persiguiéramos solo la lectura de uno o dos artículos, estaríamos perdiendo el ánimo que lo sustenta.

Ya se hable de la muerte, la sociolingüística, o de la vida activa de los talentos, los autores procuran una comprensión más amplia y profunda del bienestar humano. Este es analizado a través del duelo adecuado, la práctica pedagógica que respete las particularidades del sujeto que aprende; asimismo, del vínculo teoría-práctica en los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluar la formación profesional que se alcanza, la experiencia del alumnado y la buena comunicación, entre otros posibles contenidos de esta revista.

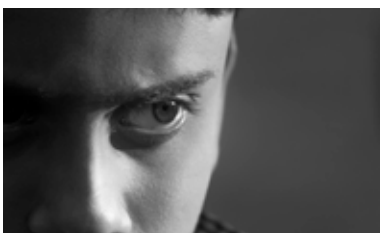
El bienestar humano, no se logra sin esfuerzo; esta es otra de las moralejas, que nos dejan los autores que escriben aquí. Es preciso estudiar las condiciones en que florece: el respeto hacia el otro y hacia uno mismo, el esfuerzo, la indagación razonada, entre otras; del mismo modo sus mejores indicadores de realización: el dominio personal –o mejor, el autodominio-, es quizá el indicador más abarcador y patente. El alejamiento de los estereotipos, la rigidez, los convencionalismos, suele complementar el análisis de ese control personal, siempre creativo a la vez que adecuado, ético. Esta es la mejor manera de alcanzar el buen vivir.

Cordialmente,
Consejo editorial

Acerca de

La revista electrónica de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano, toma su nombre a partir del concurso “nombramos nuestra revista estudiantil” que se llevó a cabo en mayo 2015 con el estudiantado de las cuatro carreras que al momento la integran: Educación, Desarrollo del Capital Humano, Lenguas Modernas e Interculturalidad y, Psicología. Se presentaron un total de 19 propuestas. El equipo directivo de la escuela hizo una primera evaluación de ellas, considerando que fuera un nombre inédito, creativo, la extensión y sonido del mismo, su origen y su argumentación para representar a las cuatro licenciaturas. De las 19 propuestas pasaron 6, los filtros anteriores. En la semana académica de ese mismo año se sometió a votación de todos los estudiantes (poco más del 50% de la población total participó) los 6 nombres. Quedando en primer lugar la propuesta “Human Nexus”. Toda la información se presentó al Consejo Editorial de la Universidad, quien señaló la importancia de que ambos nombres se escribieran en latín para mayor coherencia, finalmente el nombre adoptado para la revista en la sesión de diciembre 2016 fue HUMANUS NEXUS.

Así, la Revista de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano es una publicación electrónica con enfoque estudiantil, con periodicidad semestral (febrero/agosto). Su interés prioritario es familiarizar a los estudiantes con los procesos de comunicación, indagación y publicación que vinculan la teoría y la práctica, agudizando sus criterios de indagación, su sentido crítico, su habilidad argumentativa y por ende su formación académica. Publica diversas modalidades de productos escritos por los estudiantes acompañados por sus docentes. El contenido muestra la diversidad de pensamiento de los estudiantes y es responsabilidad de cada autor.



Políticas

Tipo de revista: es una revista electrónica con enfoque estudiantil, los productos son de autoría de los alumnos acompañados por sus docentes.

Propósito: proveer de un espacio de encuentro académico que favorece la identidad profesional de los estudiantes de las licenciaturas de: desarrollo del capital humano, educación, lenguas modernas e interculturalidad y, psicología. Promueve además su sentido de pertenencia a la escuela de educación y desarrollo humano. Les permite familiarizarse con los procesos de comunicación, indagación y publicación que vinculan la teoría y la praxis. Favorece que agudicen sus criterios de indagación, su sentido crítico, su habilidad argumentativa y por tanto su formación académica.

Formato: <https://issuu.com/>

Periodicidad: la revista se publica dos veces al año, preferentemente al inicio de cada semestre (en el mes de marzo y en el mes de septiembre).

Secciones: Las diversas secciones en las que los alumnos pueden aportar su conocimiento, son las siguientes:

- Artículos académicos
 - » Artículos de investigación
 - » Artículos teóricos
 - ~ Ensayos
 - ~ Monografías
 - » Artículos de reflexión
- Experiencias prácticas
 - » Entrevistas
 - » Reportes de experiencia de formación
 - » Traducciones
- Notas de interés

Arbitraje: los productos pasan por varios filtros de revisión: 1) el docente que acompaña al estudiante o estudiantes a redactar su producto. 2) las docentes responsables de la revista 3) los directivos de la escuela.

Editor: Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle Bajío.

Envíos

Solicitar los lineamientos de redacción a:

- Dra. Rosario Ortiz Carrión • mrortiz@delasalle.edu.mx
Directora de la escuela
- Lic. Maitexu De Bilbao Marcos • mdebilbao@delasalle.edu.mx
Coordinadora General de la escuela

La aceptación de la muerte para el bienestar psíquico

Lorena del Rocío Morales Garnica¹

La muerte es un tema sumamente complejo, no solo se trata del fin de la vida, sino implica una conceptualización más amplia y profunda. Específicamente el fallecimiento en los seres humanos, es un tema difícil de aceptar para muchos, pese a que actualmente existe una explicación de la muerte desde la Filosofía, Biología, Psicología, Historia, Sociología, entre otras. Es preciso decir, que desde tiempos remotos, los seres humanos trataban de explicar la defunción desde una perspectiva religiosa y espiritual, sin embargo en la actualidad la muerte adquiere un significado negativo, que genera angustia, dolor provocando estados de profunda tristeza en las personas.

Bravo M. (2007), psicoterapeuta y tanatóloga de la UNAM afirma que la muerte es una separación, ya que es una experiencia de desprendimiento tanto para el que muere como para los que quedan vivos, entonces el morir no significa perder el cuerpo, es algo más profundo y doloroso, que implica siempre la posibilidad de un aprendizaje, se requiere aprender a despedirse. Sin embargo, es curioso como el hombre aunque desde niño sabe que la muerte ocupa un lugar en su vida y en cierto modo se prepara para ese acontecimiento; la muerte, por mejor dispuesto que se esté hacia ella, siempre sorprende.

¹ Alumna 5° semestre Lic. en Psicología
Con el acompañamiento del Maestro. Gustavo Pérez Tarango

En el presente documento se hablará de la importancia que tiene para los seres humanos formarse un concepto general de la muerte, para llevar procesos de duelo y afrontar las pérdidas de la manera más óptima posible. La muerte en los seres humanos es un hecho de vital importancia más que en otros seres, ya que el ser humano es un ente biopsicosocial, dotado de razón e intelecto, de sentimientos y emociones; por tanto, el ser consciente de la mortalidad de los que le rodean y de sí mismo es difícil de afrontar. En las situaciones de pérdida de seres queridos, las personas pasamos por un proceso al que los autores han denominado “duelo”.

“El duelo es por regla general, la reacción frente a la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc.” (Freud, 1917, p.58).

Se debe considerar que las reacciones en referencia a una pérdida no son iguales en todas las personas y se muestran de diversas maneras, dependiendo del contexto en el que se encuentren y la fuerza tanto física como psíquica que tengan para enfrentarla, por ejemplo, una mujer que ha perdido a su hijo en un accidente no experimenta lo mismo que un joven que ha perdido a su padre por cáncer.

“El término duelo viene del latín dolus (dolor) y es la respuesta emotiva natural a la pérdida de alguien o de algo. Se manifiesta en el proceso de reacciones personales que siguen a una separación o a cualquier tipo de pérdida”. (Díaz, 2012, p.12).

Lo anterior nos especifica que el duelo se debe experimentar de manera natural; las respuestas o las manifestaciones no solamente son en el aspecto emotivo como lo menciona Díaz (2012), sino que

también durante el duelo, como sugiere Márquez (2016) se pueden exteriorizar sensaciones físicas como: dolor gastrointestinal, malestar de garganta, falta de energía, entre otros; a través de cogniciones como: un pensamiento confuso y la constante presencia de la preocupación; así como las conductas que se manifiestan como un constante llanto, agresividad o aislamiento.

En referencia al modelo de Kübler-Ross E. (2010), el duelo se debe afrontar en cinco etapas; la primera de ellas es la negación, cuando la persona no acepta la



situación a la que se enfrenta, la segunda de ellas es la ira: la cual se ve como un sentimiento de rabia, envidia o resentimiento en donde el sujeto se cuestiona lo que está viviendo; la tercera es: la etapa de pacto o negociación, en donde la persona afronta la pérdida con posibles recompensas, la cuarta es la depresión, en donde la sensación de pérdida es más consciente expresándose todo el dolor presente, y por último, la aceptación: en donde el sujeto admite la pérdida y expresa sus sentimientos ante la misma. Cuando las personas no llegan a la etapa de aceptación, presentan un estado de

profunda tristeza y desviación hacia un duelo patológico o anormal.

Desde otra perspectiva, Freud S. (1917) afirmaba que el contenido presente en el duelo puede causar distintas desviaciones en la conducta normal de los seres humanos a lo largo de su vida; pero al ser estas desviaciones vistas como expresiones comunes ante las pérdidas, no son consideradas como algo patológico; es decir, al considerarse normales no actuamos sobre ellas ya que se tiene la suposición de que pasado un tiempo la conducta normal del sujeto se vuelve a restablecer y con esto el equilibrio psíquico y emocional.

Para comprender si el duelo se torna normal o patológico, Márquez, M. (2016) sugiere que se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos: la circunstancia de muerte como tal, cómo fue la relación con la persona fallecida; la cantidad y calidad del apego y por último aquellas variables sociales que hacen referencia al apoyo social, es decir, cómo los demás ayudan a superar la pérdida.

En adición, Worden, W. (1998) menciona que la diferencia entre lo normal y lo patológico en cuanto al duelo es la intensidad de los síntomas; o sea, si las manifestaciones conductuales, emocionales, físicas o cognitivas se viven de una manera más profunda; la duración de las reacciones, estas deben tener una prolongación más allá de un año, y; la aparición de síntomas que no tienen las personas normales, por ejemplo: alucinaciones o ideas delirantes.

Span, P. (2015) menciona en su artículo que el sufrimiento complejo o prolongado puede afectar a cualquiera, pero especialmente a los adultos mayores a 65 años, debido a las muchas pérdidas que sufren: cónyuges, padres, hermanos, amigos. Entonces conforme se crece también se van adquiriendo experiencias, pero sobre todo se va ganando consciencia de la propia vida y por tanto de la inevitable muerte. Es normal que las personas mayores



sean quienes pasan por mayores procesos de duelo, puesto que un niño e incluso un adolescente no tienen la madurez o entendimiento sobre la complejidad de la vida. Empero, crecer también implica adquirir nuevos conocimientos y es a través de estos que se puede aceptar el hecho de que en algún momento dejaremos de existir, que es necesario y que es parte de un ciclo.

Para Cerejido, M. y Cerejido, F. (2011) el tema de la muerte es imprescindible para comprender el funcionamiento de la vida, la mente y la sociedad, por tanto aconsejan la necesidad de incorporarla a la visión que se tienen sobre el mundo, reconociendo que las cosas son transitorias, es inevitable padecer una sucesión de pérdidas, donde la labor psíquica del desprendimiento implica evocar al ser amado y los momentos que compartimos logrando la capacidad de

retener un buen recuerdo, imagen e identificación de los mejores aspectos del objeto perdido, con el derecho de tener un destino diferente al ser amado muerto, es decir, a seguir viviendo.

Por último es importante recalcar el hecho de que los procesos de duelo se superan, en la etapa de aceptación de la que hablábamos anteriormente, es posible llegar a tener un crecimiento personal y buscar la mejora de la propia vida, en lugar de centrarse en la muerte como algo meramente negativo y doloroso. Pastor, P. (2014) señala:

Para para el doliente que acaba de sufrir una pérdida, o que lleva poco tiempo en duelo, resulta difícil pensar en el duelo como un proceso en el que pueda existir un crecimiento, incluso esta idea puede resultarle chirriante o dolorosa. El duelo es una crisis vital importantísima y se caracteriza fundamentalmente por tambalear las bases que sustentan la vida interior de la persona. No sólo consiste en atender la ausencia de quien ha fallecido, también es todo lo que se añade alrededor de la pérdida. Se trata de revisar nuestros esquemas vitales (es decir, la forma en que entendemos la vida y el mundo) a raíz de la muerte de un ser querido. Esto permite que, una vez el dolor haya disminuido, el doliente pueda reordenar sus valores, observar su vida, sus relaciones y a sí mismo. A partir de ahí comienza un trabajo interno encaminado a responder una pregunta que marcará el camino del trabajo personal: ¿Cómo quiero vivir mi vida a partir de ahora? (parr. 3)

Con este escrito se pretendió llevar al lector al conocimiento del duelo, de sus etapas y de la manera en que este proceso se puede tornar como patológico cuando se prolonga y presenta ciertas características anormales. El que las personas comprendan esta información y la hagan parte de su vida ayuda a cambiar el panorama negativo que se tiene respecto a la muerte y en específico frente a la pérdida de los seres amados. Se considera que la mayor cualidad de afrontamiento ante el tema de la muerte es el conocimiento y entendimiento de la misma como parte de un ciclo individual así como colectivo y de la vida en el planeta.

En la medida en que se conozca sobre la muerte, se podrá dominar más el dolor y las reacciones tanto físicas, emocionales y conductuales que éste conlleva, así los duelos serán vistos como procesos necesarios para superación de una pérdida serán más rápidos y fáciles de sobrellevar.

REFERENCIAS

- Bravo, M. (2007). Cómo afrontar la pérdida de un ser querido. *Revista Digital Universitaria*, 8, (1), 1-12.
- Cerejido, M., y Cerejido, F. (2011). *La muerte y sus ventajitas*. México: Conacyt.
- Díaz, E. (2012). *El duelo y el proceso para superarlo*. Tesina. Asociación Mexicana de Tanatología. México. Recuperado de <http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/64%20El%20duelo%20y%20su%20proceso.pdf>.
- Freud S. (1917). *Obras completas de Sigmund Freud: Duelo y Melancolía*. Volumen XIV. Argentina: Amorrortu. Pp. 58-63.
- Kübler- Ross E. (2010). *Sobre la muerte y los moribundos*. México: Grijalbo. Pp. 59-149.
- Márquez, M. (17 de noviembre de 2016). Maitepsi [Blog Post]. Recuperado de http://maitepsi.blogspot.mx/2016_10_01_archive.html
- Pastor, P. (18 de noviembre de 2014). *Fundación Mario Losantos del Campo* [Blog post] Recuperado <http://blog.fundacionmlc.org/superar-el-duelo-re-siliencia/>.
- Span, P. (2015, agosto 20). *Cuando la muerte causa un dolor tan profundo que no desaparece*. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/08/20/ciencia/1440091882_033301.html
- Worden, W. (1998). *El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós. Pp. 234.





Un día contigo

Autor: Pablo Córdova y Karen Zapién²

“Un día contigo” es una actividad que se lleva a cabo cada año, en esta ocasión tuvo lugar el día 19 de noviembre de 2016 en las instalaciones de la Universidad De La Salle Bajío, en la cancha de futbol “Uruguayo”. El evento fue planeado por los estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en Psicología, apoyados por alumnos de diversas licenciaturas, y los niños visitantes pertenecientes al Centro de Atención Múltiple “Dr. Jesús González del Castillo”.

Es cierto que cada ser humano es único y claramente diferente del resto, sin embargo, basta mirar un poco más allá de la superficialidad para descubrir que lo que pareciera darnos ese toque distintivo es justo aquello que compartimos con el resto, es lo que nos hace

realmente humanos; en este mismo sentido, discriminar es no atreverse a contactar consigo mismo.

“Un día contigo” es una experiencia anual que generalmente logra dejar aprendizajes significativos a quienes participan, debido a que las actividades planeadas y aplicadas tienen una trascendencia importante en la forma en la que los alumnos involucrados perciben la realidad, también constituye un punto de reflexión y sensibilización, así como la oportunidad abrirse a un espíritu de solidaridad y acompañamiento mediante la relación cercana y real, establecida con los niños con necesidades educativas diferentes. La cooperación, la tolerancia, el respeto, el trabajo en equipo y la empatía, son las principales habilidades desarrolladas por los estudiantes.

² Alumnos 5° semestre Lic. en Psicología
Con el acompañamiento de la Maestra Ma. De la Luz García Juárez

Sin duda alguna, los conceptos estudiados en la materia de educación especial además de haberse aplicado recuperaron una característica profundamente humana: el considerar al otro. La diferencia cuando es acogida, permite un enriquecimiento que nos acerca a lo que genuinamente es humano.

Los alumnos de la universidad se llevan una agradable experiencia por los aprendizajes obtenidos de cada uno de los niños que estuvieron bajo su cuidado y acompañamiento. El entorno del evento cobra un nuevo tinte, en el que la preocupación personal va más allá del sí mismo, y se torna en una consciencia colectiva que repercute en el actuar del día a día, en acciones pequeñas pero concretas, considerando al otro. Esta mirada más auténtica y consciente, nos aproxima y nos acerca a conductas a favor de la sociedad, necesarias para la formación de un estudiante universitario.

Finalmente la experiencia, se realiza con el objetivo de ofrecer un momento agradable a los niños y niñas que asisten, por lo que hacemos una atenta invitación a los universitarios para que puedan darse el lujo de vivir esta increíble experiencia; y ver a esta población como seres llenos de optimismo, que nos ofrecen aprendizajes invaluable.





La Educación en la Universidad de San Pablo, Brasil: desde el enfoque histórico cultural

Autor: Anette Carreón Gavia y Ana Sofía Lugo González³

*Alumnas 5° semestre Lic. en Psicología
Con el acompañamiento de la Maestra Griselda Medina Pérez*

Datos del entrevistado: Gloria Fariñas León es Doctora en Ciencias Psicológicas, fundadora y vicepresidenta de la Cátedra L.S Vygotski y del Tribunal Nacional de Grado Científico de Pedagogía. Ha sido docente en diversas universidades extranjeras relacionadas con la Licenciatura en Psicología, ha publicado 28 artículos y realizado múltiples investigaciones sobre el desarrollo humano y los problemas teóricos- metodológicos de la Psicología.

Una educación que procure el desarrollo multilateral e integral de los estudiantes, su personalidad y que aproveche los potenciales de desarrollo de estos, es una educación que propicia entre sus participantes: un clima de cooperación, responsabilidad, respeto a la diversidad, curiosidad por el conocimiento y creatividad. Esto es lo que la Doctora Gloria Fariñas León nos comparte con base a su experiencia en la Universidad de San Pablo, Brasil vinculada a la Educación Humanista y al enfoque Histórico Cultural, permitiéndonos así conocer cómo es implementada esta combinación en el extranjero.

1. Desde su función profesional ¿cómo ha implementado la Educación Humanista?

Procuró que en las asignaturas que imparto, los alumnos construyan el conocimiento de forma reflexiva y creativa con tareas de diverso nivel de complejidad y creatividad. Fomento el debate y respeto el criterio individual bien argumentado; asimismo, considero la aplicación real del conocimiento. Así mismo utilizo, cada vez que es adecuado, la educación por el arte, principalmente a través del cine. Trato de dar atención personalizada a los estudiantes, ya sea por equipo e individualmente.

2. En la Universidad de San Pablo, Brasil ¿cómo construyen el concepto de alumno?

La universidad considera que la educación debe procurar el desarrollo multilateral e integral de los estudiantes, aprovecha los potenciales de desarrollo de estos. Es esencial que la educación propicie entre sus participantes un clima de cooperación, responsabilidad, respeto a la diversidad, curiosidad por el conocimiento y creatividad.

Entonces, percibe al estudiante como un sujeto total activo y concreto, no como una medida estándar del conocimiento obtenido o un dato de promoción. Vela porque éste no desempeñe un papel pasivo (reproductivo) en su proceso de formación; y que ésta sea multilateral e integral.

3. ¿Qué actividad realizan en la Institución para favorecer la autorrealización de sus alumnos?

A través de cursos que cumplen con la apuntado más arriba, y con un amplio espectro de los enfoques psicológicos en el currículo, grupos extra-clase de debate, su participación en la toma de decisiones y una ambientación cultural significativa, en todos los espacios físicos.

4. ¿Cuál es la relación entre el Enfoque Histórico cultural y la Educación Humanista?

El enfoque histórico cultural es humanista porque la educación derivada de éste, se sustenta en la autonomía reflexiva y responsable del sujeto del aprendizaje, partiendo de la actividad cooperada, y propicia el despliegue de su potencial del desarrollo en cada caso, a los fines del desarrollo multilateral de su personalidad.

5. Con base a la relación anterior, ¿cómo considera que debe ser el perfil de egreso de los alumnos?

Debe incluir su desarrollo como lectores reflexivos críticos y estudiosos, con una fuente de preparación teórico-práctica, con respecto a sus competencias básicas, transversales y específicas; además ser responsables y comprometidos con el desarrollo social del país, cooperadores y solidarios, finalmente autorreguladores con voluntad permanente de superación personal y profesional.

6. Con respecto a su enfoque, ¿qué se toma en cuenta para que los docentes desempeñen la función como facilitadores?

Pienso que deben escuchar a los estudiantes y darle la participación en la toma de decisiones, fomentar los potenciales de desarrollo multilateral, plantear tareas de complejidad diversa, a los fines de la construcción del conocimiento; así como exigir la lectura de la bibliografía y la sistematización crítica del conocimiento, propiciando su creatividad retroalimentando el aprendizaje de la forma más personalizada posible.

La evaluación: mito de la educación contemporánea

Autor: Ana Paulina González Cornejo y Pilar Angelina Reyes Téllez⁴

⁴ Alumnas 5° Lic. en Educación
Con el acompañamiento del Maestro Guillermo Sánchez Luja



Drive
Moan
□

El mundo de la evaluación siempre ha dado pie a la generación de mitos, que se plasman en la educación contemporánea. El problema está en que muchas veces no se comprende a ciencia cierta el proceso evaluativo, y es por eso que se generan prejuicios, mitificando su práctica. Según mencionan López y Hinojosa (2001), las fases de la evaluación tienen la finalidad de facilitar el aprendizaje, pero este propósito no siempre ha sido la idea que inspira el uso de la evaluación educativa; a lo largo de la historia el concepto de evaluación ha pasado por distintos cambios y se ha visto desde diferentes perspectivas, pues de acuerdo con McDonald (1995) tiempo atrás, la evaluación se concebía como el método para separar lo bueno de lo malo, sin embargo, ahora es vista como el proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre el progreso de un desempeño o un resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ramírez, 2010).

Con estos cambios drásticos, este proceso ha sido víctima de un sinnúmero de mitos distintos, por lo que el trabajo presenta algunos que afectan la práctica evaluativa de la actualidad, alejando el concepto de un cambio que se pretende a partir de la evaluación. Incluso se ha visto como una parte negativa del hecho educativo en donde clasifica a la persona en un estándar determinado. Por este motivo, se requiere la búsqueda de una evaluación fuera de estereotipos, para que realmente se facilite el aprendizaje, presentando la invitación a un nuevo cambio sobre la estructura evaluativa.

Evaluación: Mitos y más.

Un recorrido por la historia de la evaluación educativa.

El concepto de evaluación, como lo menciona Escudero (2003), se encuentra desde hace más de dos mil años, por ejemplo, algunos filósofos griegos utilizaron cuestionarios tras sus enseñanzas. En la Edad Media, se introdujeron los exámenes en las Universidades con carácter más formal. En el siglo XVIII, surgió la necesidad ante la comprobación de los méritos individuales, e iniciaron las normas sobre la utilización de exámenes escritos. La evaluación en la Escuela Tradicional se desarrolla a lo largo del siglo XIX, donde la evaluación se daba tras un control



de lo aprendido por medio de exámenes de carácter declarativo, si se clasificara por sus características en la tipología que establece Cassanova (1998).

Uno de los hechos históricos que influyeron en cómo es la evaluación actualmente, se considera entre 1887 y 1898, cuando Joseph Rice evaluó los conocimientos ortográficos de miles de estudiantes, este estudio se reconoce como la primera evaluación formal educativa realizada en América. Hasta entonces, existía un concepto de evaluación rígido como instrumento de control, y en la que el error, era un instrumento de penalización, de tal manera que todo el peso del rendimiento de los profesores, administrativos y procesos recaía en los exámenes. Otro hecho de suma importancia en la historia de la evaluación, llega con Ralph W. Tyler, quien es considerado el padre de la evaluación educacional. Consecuente del trabajo que realizó en 1942, se pueden obtener claves sobre su modelo evaluativo, que hablan de un concepto de evaluación diferenciada de la medición. (Pimienta, 2008)

A finales de los años 50 nace la época del realismo, en la que se produjo un aumento de las evaluaciones de proyectos de currículos, financiados por el Estado y guiados por el interés público. Hasta principios del siglo XX, las concepciones empiristas y asociacionistas



del aprendizaje eran dominantes en la Educación y en la evaluación. En la actualidad, los modelos hacen referencia a una evaluación cuantitativa o experimental, y dan importancia al elemento de la retroalimentación, tomando en cuenta teorías como la que propone Alkin (1969) citado por García Jiménez (2015), quien dice que la evaluación por sí sola carece de sentido, por lo que es necesario regresar información al educando.

Mito de evaluación educativa

El mito está estrechamente ligado a lo misterioso, unido a la ignorancia y la superstición. Lo misterioso es lo que está oculto, que no se puede apreciar a simple vista y requiere de una exploración más profunda, es decir, demanda una transformación, una participación activa en el sujeto que conoce, y no sólo, la memorización de datos o el ejercicio de la lógica. Muchos mitos se han formado en torno a la educación actual, pero principalmente, a su evaluación. El mito de la evaluación educativa, tiene que ver con que ésta no ha tenido prácticamente ninguna relación con los programas de enseñanza-aprendizaje, de formación, de desarrollo del currículum y las tareas del alumno, ya que se ha visto resumido a especies de pruebas que brindan información para sancionar o aprobar actitudes, conocimientos o procedimientos

La evaluación y sus mitos

La evaluación siempre ha sido una parte difícil para el proceso educativo, lograr un sistema que realmente sea pertinente y coherente muchas veces puede parecer complejo. Se han suscitado grandes mitos, de los cuales el trabajo destaca los que establece Imbernón (1997), que tienen relación con las prácticas actuales que orientan la evaluación.

La evaluación determinará la formación de los individuos: No se puede decir que la evaluación es lo único que afectará a la formación de los individuos, no es suficiente diseñar instrumentos o medir datos para arrojar resultados exactos, el hecho está que la verdadera formación se logra con una estructura integral y profesional, no sólo datos puros de la evaluación.

La evaluación es siempre objetiva y no arbitraria: Esto no es posible, se ha llegado a pensar que para que exista una verdadera evaluación, se tienen que tener elementos altamente objetivos, sin estar sujetos a arbitrariedades, pero la realidad es que muchas veces las prácticas evaluadoras tienen grados de subjetividad, sobre todo cuando se evalúan sujetos, poblaciones o contextos.

Evaluar cualitativamente es signo de que la evaluación va bien: La cualificación de la evaluación no es sinónimo de mejoras del proceso evaluativo, pero sí es un factor importante para relacionar situaciones y el contexto.

Evaluar es Investigar: La evaluación no es necesariamente investigación, ya que no logra cambiar con los datos arrojados programas de formación pero sí brinda datos necesarios para generar ideas o conocimiento.

Perspectiva de la evaluación en el proceso enseñanza - aprendizaje

Si se reconoce el campo educativo como un cofre lleno de infinitas posibilidades que sirvan como herramientas para transformar la realidad del mundo como lo plantea Francesc Imbernón (1997), la evaluación sería también una parte fundamental en este proceso, donde desde la utopía de la educación, la evaluación debería funcionar bajo una perspectiva fantástica de mayor acción ética y social, dando de esta manera, un giro completo a la aplicación de los programas educativos, poniendo en práctica una evaluación basada en los procesos estando dentro del mismo encaminándose hacia el mismo objetivo.

Parte de esta perspectiva, la evaluación sería un proceso que respetaría la naturaleza misma del ser, no manejando de manera objetiva lo que es subjetivo, y por supuesto, adaptado a los contextos determinados, de esta forma, convirtiéndose en una herramienta concreta para los docentes, incluso con fin de investigación.

Toda esta utopía, vendría con la mejora constante, obligatoria y necesaria de la evaluación, buscando siempre el mejoramiento del proceso enseñanza a aprendizaje del cual formaría parte esencial. (Santos, M.A., 1993)

Conclusiones

Se puede establecer que la evaluación ha sido un proceso complejo, y que no se puede definir de manera sencilla y menos llevar a cabo de igual forma. Es por eso que han generado mitos que hoy en día pueden crear contrastes en la percepción de la evaluación actual.

La evaluación debe ser un proceso continuo, globalizante y flexible, donde hay que tener en cuenta aspectos como la selección y construcción de instrumentos de evaluación contextualizados, el dominio de técnicas de evaluación que aseguren su validez, confiabilidad y actitudes apropiadas son requisitos para que la evaluación cumpla con una verdadera funcionalidad para docentes y estudiantes. Por tanto, la evaluación debe desmitificarse, como se observó en el trabajo la educación se ha encargado de generar estereotipos en relación al eje evaluativo, creando ideas y sobre todo definiciones erróneas sobre el verdadero propósito de la evaluación. (Hamodi, López y López, 2015)

La propuesta está en pensar en una evaluación no estereotipada, sino una para el bienestar, pensando en crear verdaderas capacitaciones con respecto a las técnicas de evaluación para que se generen procesos de aprendizaje a partir de ella, y además, contextualizada a la práctica educativa que se esté gestando. La evaluación es un agente indispensable del paradigma educativo, su cambio de perspectiva podría generar cambios trascendentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para los cuales se debe buscar la preparación necesaria e integral.

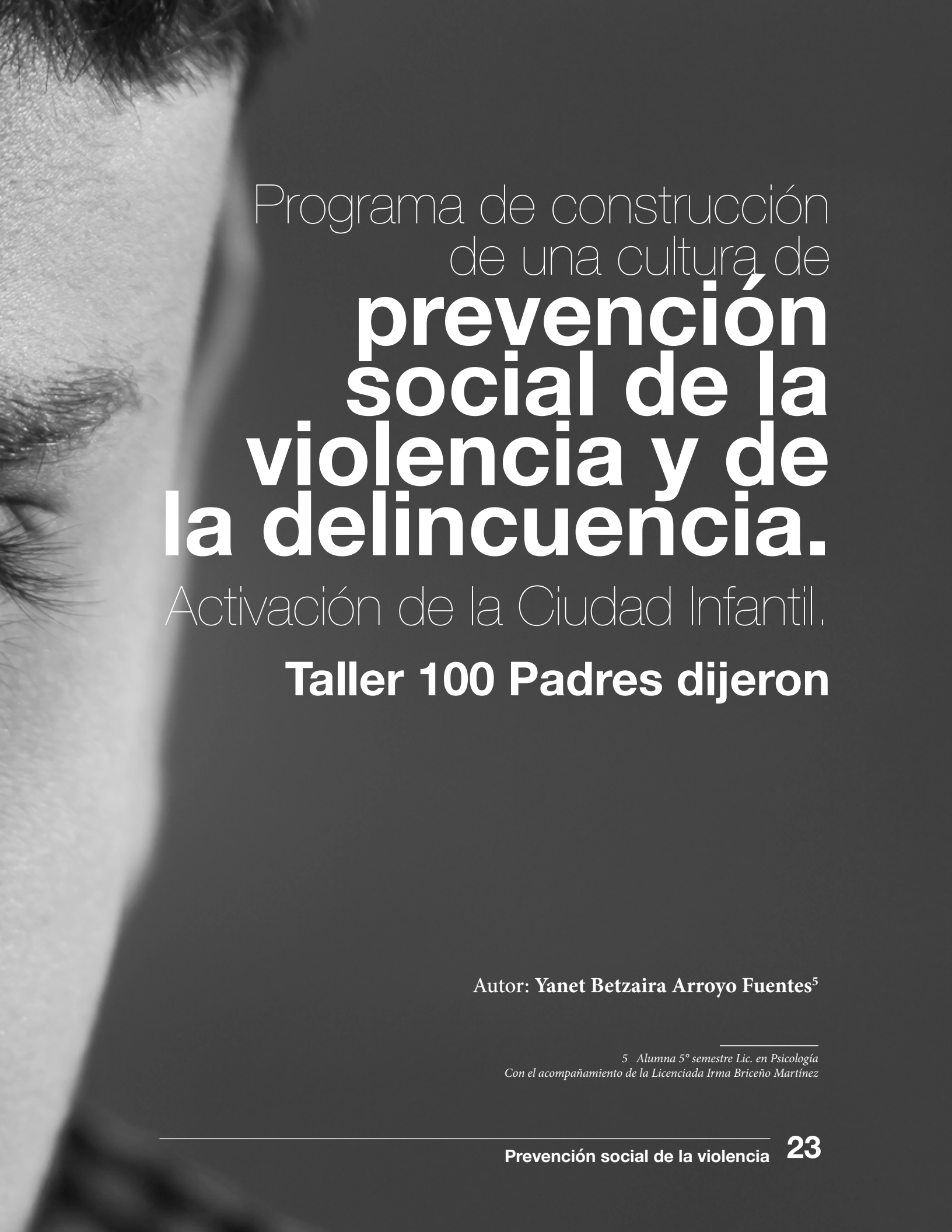
REFERENCIAS

- Cassanova, A. (1998) Evaluación Educativa. México: SEP.
- Escudero, T. (2003) Desde los Test hasta la investigación evaluativa actual. *Relieve* 9(1). Recuperado desde: http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2). Recuperado desde: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Hamodi C.(2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Recuperado desde: <file:///C:/Users/user/Documents/13233749009.pdf>
- Imbernón, F (1997) Evaluación: verdades, mitos y fantasías. Recuperado desde <file:///C:/Users/user/Downloads/142653-412718-1-PB.pdf>
- López, B. y Hinojosa, E. (2001) Evaluación del aprendizaje. México: Editorial Trillas.
- McDonald, R. (2005). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Francia: UNESCO
- Pimienta, Julio(2008) Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en las competencias. México: Prentice Hall
- Rodríguez, N. (2010). La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. México: ITESM.
- Santos, M. (1993) La evaluación: l/n proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Ediciones Aljibe.



Experiencia
formativa





Programa de construcción
de una cultura de
**prevención
social de la
violencia y de
la delincuencia.**

Activación de la Ciudad Infantil.

Taller 100 Padres dijeron

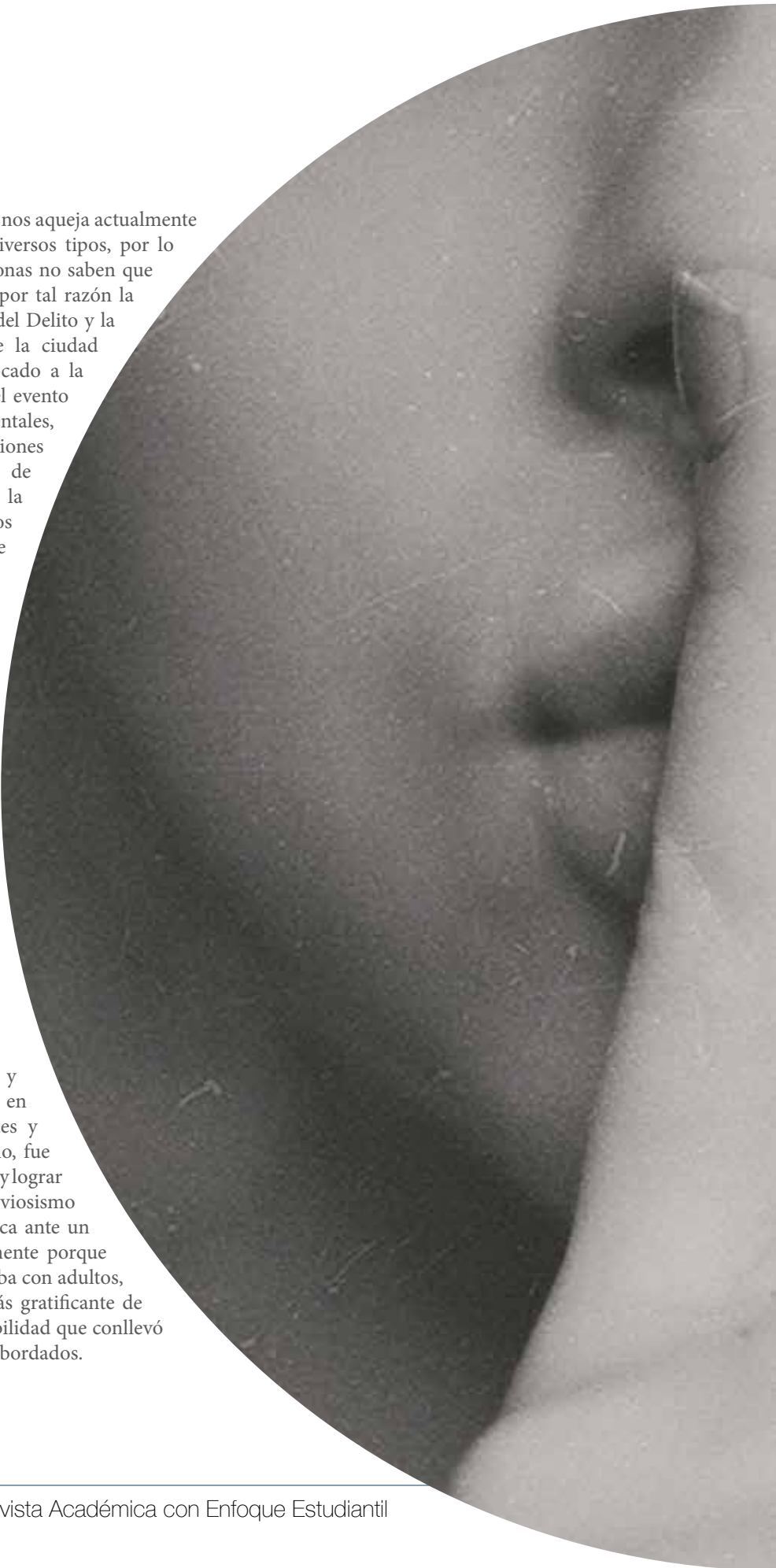
Autor: Yanet Betzaira Arroyo Fuentes⁵

⁵ Alumna 5° semestre Lic. en Psicología
Con el acompañamiento de la Licenciada Irma Briceño Martínez

La violencia es un tema que nos aqueja actualmente como sociedad, existen diversos tipos, por lo que en ocasiones las personas no saben que están siendo violentadas, por tal razón la Dirección de Prevención del Delito y la Presidencia Municipal de la ciudad de León, organizaron un evento enfocado a la prevención social de la violencia. En el evento participaron dependencias gubernamentales, empresas públicas y privadas e instituciones educativas, así como la Universidad de La Salle Bajío quien contribuyó con la implementación de talleres preventivos a cargo de los alumnos de la carrera de Psicología.

El reto para los estudiantes del quinto semestre de Psicología fue diseñar un taller dirigido a padres de familia, en el cual se abordaron alguno de los aspectos de la violencia de forma preventiva, lúdica y apegada a los lineamientos teórico-técnicos adquiridos en la clase de Dinámica de Grupos. Se desarrolló una actividad llamada “100 Padres dijeron”, el proceso de elaboración fue de un mes aproximadamente, incluyendo la investigación documental del tema más el diseño de la carta descriptiva del taller con sus técnicas y tácticas correspondientes.

Personalmente, la preparación y aplicación del taller implicó poner en juego una amplia gama de habilidades y conocimientos personales; por ejemplo, fue un reto estar frente a un grupo de padres y lograr captar su atención, controlar el nerviosismo natural de enfrentar una tarea específica ante un público exigente y adulto; particularmente porque fue la primera vez que la autora trabajaba con adultos, por ende la experiencia resultó ser más gratificante de lo esperado, aunado a esto la responsabilidad que conllevó aplicar de manera adecuada los temas abordados.





En el plano académico es de suma importancia resaltar los conocimientos adquiridos como psicóloga en formación, especialmente en la materia de dinámica de grupos, que incorpora el manejo de los mismos a partir de la implementación de diversas técnicas y tácticas, debiendo contar también con habilidades de adaptación para reaccionar ante cualquier circunstancia que se hallase fuera de la planeación establecida. La experiencia permitió hacer una aplicación práctica de los conocimientos teóricos y metodológicos sobre el funcionamiento de los grupos; específicamente en la modalidad de taller.

Tomando en cuenta que fue un evento abierto al público, esta experiencia permitió conocer las diferentes perspectivas de los asistentes sobre la violencia y sus manifestaciones, se observó diferentes pensamientos y creencias de los padres de familia. Resultó aleccionador conocer los saberes con los que cuentan, tener acceso a diferentes ideologías y formas de vida y el nivel de información que manejan.

Implementar el taller benefició aproximadamente a 20 participantes, lograron realizar un diagnóstico inmediato sobre su nivel de conocimiento acerca de la violencia y sus formas, y a partir de ahí reflexionaron sobre la necesidad de desarrollar estrategias necesarias para protegerse a sí mismos y a sus seres queridos de éste fenómeno.

Finalmente para los estudiantes, el ejercicio resultó beneficioso, ya que se logró llevar a la práctica lo aprendido en el aula a lo largo del semestre; dejando enseñanzas educativas, culturales y sobre todo personales, que suman experiencia para futuros proyectos.

Un sistema para la detección de alumnos



sobre super salientes - dota tes dos para México

Autor: Brenda Durán, Fernanda Velázquez, Yuriko González, Silvia López, Mauricio Romero y Claudia Fajardo⁶

6 Alumnos 3º semestre Lic. en Psicología

Con el acompañamiento de la Maestra Elsa Alejandra Nájera de León

Datos de identificación: La Dra. María Alicia Zavala Berbena es la Directora de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío desde septiembre de 2004. Estudió la Licenciatura en Psicología y la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad de Guanajuato. Posteriormente cursó un Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El diseño de pruebas psicológicas es limitado en México, por ello el sistema de evaluación para alumnos sobresalientes creado por la Dra. Alicia Zavala, del cual se habla en esta entrevista, constituye un excelente modelo y demuestra que la construcción de instrumentos psicológicos para la población mexicana, es posible.

1. ¿Cómo nació su interés por crear el sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados?

Nació cuando empecé a hacer mi doctorado hace 16 años, en el año 2000, para desarrollar un sistema como un conjunto de instrumentos que nos permitiera identificar a los alumnos; con la finalidad de conocer cuáles eran sus necesidades educativas, entonces tenía que ser un sistema de valor complejo con múltiples instrumentos.

2. ¿Cuál es el objetivo del sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes que Ud. creó?

Identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes en distintas modalidades

(intelectual, creativo, socio-afectivo, artístico, y psicomotriz) basado en el modelo diferenciado de superdotación y talento de Gardner, en donde se pueda identificar a todos no solo a uno, y entendiendo sus necesidades.

3. ¿Cuál es la definición de alumno sobresaliente-superdotado dentro de este sistema de evaluación?

Son aquellas personas ya sea niño, adolescente o adulto capaces de destacar significativamente en su entorno, puede ser en diferentes ámbitos, como en lo creativo, tecnológico, artístico, quínestésico e intelectual.

4. ¿Cómo fue el proceso de construcción de este sistema?

Se inició definiendo el concepto de sobresaliente, apoyándose de la literatura científica principalmente, sin duda el concepto dado por Gardner sobre inteligencias múltiples fue un punto importante a tomar en cuenta, posteriormente se revisaron pruebas estandarizadas para comenzar con el desarrollo de una prueba que permitiera evaluar la inteligencia de los individuos en tres líneas: las observaciones realizadas por el docente; segundo, observaciones de los padres de familia; y tercero por la aplicación de pruebas tanto de inteligencia emocional, artística, física e intelectual, respondiendo de este modo a un concepto integral de inteligencia.

Posteriormente se aplicó la prueba piloto en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de León, realizada la revisión correspondiente se aplicó a nivel nacional y se fueron obteniendo resultados que impulsaban la investigación.

5. ¿Cómo fue el proceso para determinar el perfil de los alumnos con aptitudes sobresalientes?

El perfil que se propuso en este trabajo, representa un conjunto de características o rasgos que son particularmente útiles para la detección de alumnos superdotados, entre los 9 y los 12 años de edad, en los

que se supone que catalizadores familiares y escolares adecuados les han permitido desplegar sus aptitudes sobresalientes. Con base a esto se fue armando un perfil donde se tenían que tomar en cuenta las variantes en cuestión a los tipos de inteligencia, se identificaron las características que posee una persona con aptitudes sobresalientes por ejemplo en el área creativa, corporal o intelectual. La base de este perfil debía cumplir con una inteligencia integral desde un aspecto emocional, el coeficiente intelectual, la quínestésica e incluso aspectos artísticos que dotaban a la persona de manera importante sobre el resto de las personas.

6. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de estandarización y validación del sistema?

Primeramente con pruebas piloto como mencioné y posteriormente se realizaron muestras representativas en alumnos de primaria en 23 estados de la república, a través de las diferentes dependencias, para la validación del sistema. La estandarización se llevó a cabo con un análisis estadístico de los resultados que se iban obteniendo en el proceso de recolección de datos de la muestra.

7. ¿Cómo considera la situación en México en cuanto al diseño o construcción de pruebas psicológicas?

Considero que no es tan buena como pudiera llegar a serlo, con esto me refiero a que las pruebas empleadas actualmente son de diseño americano en su gran mayoría, la aplicación para una población con características sociales y culturales como la mexicana genera un margen de error significativo. La estandarización para la población específica, en este caso la mexicana, es una alternativa pero genera un costo significativo en términos financieros y humanos, realmente son pocas las instituciones, principalmente universidades, que invierten en la estandarización de pruebas para la población mexicana. Que sin duda permiten la obtención de resultados más objetivos y confiables.

DISCIPLINA:

el lado austero de la educación mexicana

Respeto, orden, buen comportamiento, imposición y mandato han sido vistos como sinónimos contiguos al sustantivo 'disciplina' desde tiempos remotos; la cual supone

imponer a las personas la conducta más ad hoc al tiempo y lugar donde se encuentren; y sin duda alguna, este vocablo ha formado parte de la educación alrededor del mundo. Este trabajo se enfocará en la disciplina escolar que ha regido en México desde la época prehispánica, pasando por la Colonia y llegando a la Independencia.

La educación es uno de los factores más influyentes para el funcionamiento, avance y progreso de las personas, sociedades y países. Esto es notorio al momento de realizar un recorrido histórico que enmarque las acciones, situaciones, lugares, personas y fechas que han proveído las características de la educación; contando actualmente con algunas de éstas.

En la época prehispánica la educación se encontraba dividida en varios sectores, algunos de estos fueron: educación formal, como escuelas, y no formal, como la doméstica; educación para varones, separada en Calmécac y Telpochcalli, y para mujeres. Y en todos y cada uno de estos sectores, la disciplina se encontraba al pie del cañón, siempre lista para ser impuesta sobre aquellos que conformaban la cultura precolombina.

La cultura de la que se hará principal mención en este trabajo será la Azteca, por ser la más próxima a la siguiente etapa, la Colonia. Entonces, para comenzar será imprescindible mencionar que la educación azteca era de tipo tradicionalista, es decir, que seguía las líneas

de los antepasados para no perder las costumbres o hábitos que de ellos se desprenden. Para Francisco Larroyo (1947), toda educación se alimenta de la tradición cultural; pero trata de fertilizarla para la creación de nuevos bienes, para superar el estadio de cultura ya logrado. En este sentido, tanto la educación formal como la no formal se componían de ejercicios rudimentarios que eran castigados si no se cumplían tal y como se ordenaban.

“La disciplina de la palabra escrita castiga tanto la estupidez como la falta de honradez.”

John Steinbeck

Por mencionar algunos ejemplos de castigos duros y austeros aplicados en esa época se encuentran: baños de agua fría, se les abrigaba con ropa ligera y dormían en el suelo, punzadas con espinas de maguey, eran expuestos al humo de chile seco, dormían en camas duras y tenían que levantarse temprano, resistencia al hambre, sed y fatiga (Larroyo, 1947).

Estas sanciones eran aplicadas con el fin de que los jóvenes aztecas comenzaran a dirigir sus vidas hacia los caminos correctos, donde cumplieran con los requisitos y mecanismos que la

Autor: Paulina Ramírez Velásquez⁷

⁷ Alumna 1º Lic. en Educación
Con el acompañamiento de la Licenciada Laura Villanueva Rangel

sociedad demandaba para así darle una forma concreta. Además, cabe mencionar que la sociedad precolombina se distinguía por ser bélica, por lo que sus integrantes debían de contar con la fuerza suficiente, tanto física como psicológica, para enfrentar las batallas; en otras palabras, iniciaban a los niños en las técnicas y obligaciones de una vida adulta.

Con la llegada de los españoles y la conquista de México en 1523 surgieron grandes cambios sociales y culturales, que se vieron reflejados en la imposición de ciertos aspectos, sobre todo el religioso y el político, que de alguna u otra manera fueron aceptados por la sociedad novohispana.

La reorganización del pueblo de Tenochtitlan constituyó, según Francisco Larroyo, un “excelente adiestramiento” que en lo que concierne al dominio de la educación, la primera tarea educativa de los conquistadores se encargó en evangelizar a los aborígenes, es decir, la conquista espiritual. Para esto fue necesaria “la creación de escuelas para el trabajo así como la fundación de instituciones de educación superior” (Flores, 2012).

Esta labor comenzó en 1521 con Fray Pedro de Gante, Juan de Tecto y Juan de Aora con la orden franciscana, seguida en 1526 y 1533 con las órdenes de dominicos y agustinos. Había dos grandes finalidades que impulsaron a los frailes a evangelizar a los aborígenes, la primera de modalidad ideológica-religiosa a fin de erradicar con las religiones profanas, y la finalidad política destinada a “someter a un pueblo desarraigándolo de su cultura e introducir el miedo, la culpa, el cargar su cruz, la promesa de vida nueva en el más allá a pesar del sufrimiento y sometimiento que sufriera en el aquí y ahora” (Flores, 2012).

Los frailes mostraban a Jesucristo como lección moral que debía seguirse para evitar caer en las tentaciones materiales y así elevar el espíritu humano, por lo que “cada quien contribuiría con su abstinencia, su ascesis y su penitencia a ganarse el perdón de los pecados [...]” (Pastor, 2004, citado por Flores, 2012).

El segundo momento que comprende la educación en la época colonial se remonta a la creación de escuelas formales fundadas por Pedro de Gante en 1525 con el Colegio de San José de los Naturales y Vasco de Quiroga en 1532 con el Hospital de Santa Fe. También se fundó el Colegio de Tlatelolco en 1536 por los franciscanos.

En esta última se reclutaba a los jóvenes de las familias precoloniales más distinguidas y los grupos religiosos imponían una rigurosa disciplina. Diana González Ortega (2006) menciona que:

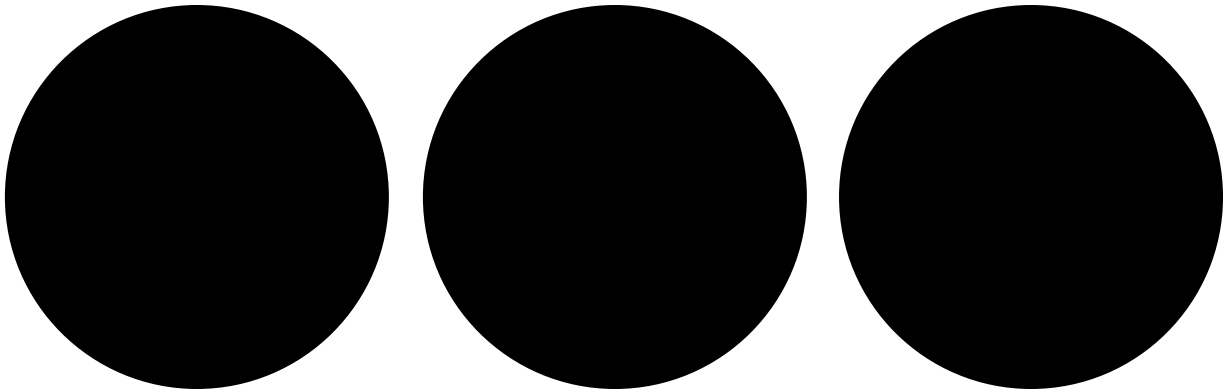
En los centros educativos se impusieron las reglas, los programas y los materiales de estudio. La reflexión e incluso el uso del sentido común quedaron anulados, en su lugar se instaló la práctica de la memorización, la repetición y la erudición consistente en manejar alusiones a la mitología y a la antigüedad grecorromana.

Con el paso del tiempo llegó la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México (1551) en la cual el principal método de enseñanza fue el escolástico, que consistía en la lectura de textos clásicos. El método era evidentemente de corte racional, no obstante no era libre como que se llegaría a pensar, puesto que era “sólo una herramienta de la fe y la tradición” (Flores, 2012).

De acuerdo a los autores de El Colegio de México (2010), entre 1750 y 1770 el rey Carlos III ordenó que los frailes salieran de las parroquias de indígenas y fueran reemplazados por sacerdotes seculares. Durante el periodo de 1773 a 1808 se lograron establecer escuelas de primeras letras en 1,104 pueblos de indios de la Nueva España. Para fines del siglo XVIII, la educación en los pueblos de indios fue principalmente la tarea del gobierno civil; la Iglesia desempeñó un papel muy secundario.

Pero tal como una balanza, mientras la educación superior ascendía, la educación elemental descendía; ya que fue lamentable el abandono registrado a finales del virreinato (Villalpando, 2009). Este último pensamiento fue fuertemente impregnado en la obra literaria de José Joaquín Fernández de Lizardi, El Periquillo Sarniento en el año 1816, ejemplar donde se realizan “severas críticas al régimen social” que gobernaba en las escuelas, de acuerdo a Villalpando Nava.

El Periquillo se encargó de mostrar al mundo, de manera escrita, las tiranías que eran cometidas por aquellos que se hicieron llamar ‘maestros’, quienes en realidad no hallaban otra forma de ganarse la vida, no tenían idea de cómo enseñar, y se limitaban a tratar de disciplinar a los alumnos dentro del aula mediante el castigo, siendo “nimiamente severos y escrupulosos” según Fernández de Lizardi (1816).



Lizardi (1816, p.53) comenta en una de sus líneas, que aquel reacio personaje describe a su segundo profesor como “de aquellos que llevan como infalible el cruel y vulgar axioma de que la letra con sangre entra [...]”. El sistema de la época Independentista se remontaba al orden rígido e inflexible que se encargaba de administrar las prácticas disciplinarias como un instrumento para dominar las pasiones y los pensamientos, como menciona Aguirre Lora.

Encontramos la disciplina escolar remitida “al sometimiento del comportamiento de los escolares a las normas establecidas, a la sanción de todo lo que se considerara una falta, al estímulo de lo que se tenía por conducta valiosa y deseable” (Aguirre, s.f.); entre los castigos físicos más comunes de la época se encuentran las palmetas, las orejas de burro, instrumentos de cuerdas o alambres para los azotes, encierro en cuartos aislados, retrasar el horario de los alimentos, ‘divisas de castigo’ que eran tarjetas donde de acuerdo al aprovechamiento y desempeño del alumno se señalaban los déficits: desaplicación, desaseo, descuido, “puerco”, “soberbio”, “por modorro”, “desaplicado”, “por pleitista”, etc., entre otros instrumentos punitivos; otras menos lesionantes, planteadas por Protasio Tagle, como amonestaciones y expulsión de clases por un día.

Siguiendo con la expedita descripción de Lizardi (1816, p.24), cito el sentimiento que se generaba en él como educando que recibía tales tormentos: “A mis yerros seguían los azotes, a los azotes más miedo, y a más miedo más torpeza en mi mano y en mi lengua, la que me granjeaba más castigo.”

Tiempo después, en el año 1822 llegó a México el modelo de Escuelas Lancasterianas, el cual proponía llevar la educación a todos los rincones del país; estaba destinada originalmente a atender a las escuelas pobres de nivel primaria, donde los alumnos más avanzados enseñaban a los menos aventajados, llamado método de enseñanza mutua. También los maestros podían enseñar de 200 hasta 1,000 niños a la vez. Para 1842, este modelo de escuelas era muy reconocido y se encargó de la Dirección de Instrucción Pública de toda la nación. Los alumnos asistentes se encontraban sujetos a una estricta disciplina, castigos y premios. Cuando los niños llegaban a la escuela tenían que formar líneas para la inspección de limpieza en cara, manos, ropa y sus zapatos o pies sin lodo. Villalpando Nava enunciaba

algunas tácticas de la disciplina que funcionaban de manera externa como: cuadros de honor, cuadros negros, orejas de burro...; también Tanck de Estrada (1973, p. 505) menciona que entre los castigos ordinarios “[...] se les hacía arrodillarse, poner los brazos en cruz, a veces sosteniendo piedras pesadas en los brazos [...]”. Sanciones semejantes a las que se describen un par de párrafos antes.

El consejo dado a los maestros hacía hincapié en que los niños debían de recibir un castigo para cada falta, había de exigir respeto, obediencia y subordinación hacia los directores y a los instructores; “[...] sin estas bases no puede haber progreso en los ramos de la enseñanza” (García, 1835, tomado de Tanck de Estrada, 1973, p.506).

Y así, podría continuar la lista de sometimientos ejercidos en el alumnado de la época independentista en estas escuelas, los cuales comenzaron a ser derrocados hacia el año de 1870, cuando a pesar de los méritos su influencia decayó. De acuerdo al autor Larroyo (1947), después de 68 años de existencia, para el año de 1890 la Compañía Lancasteriana fue disuelta.

Años después, el maestro Rébsamen (citado por Larroyo, 1947, p.183), experto pedagogo, manifiesta una crítica que dejó ver clara la aplicación disciplinaria de las Escuelas Lancasterianas:

En cuanto a la disciplina, era excelente; pero tan sólo en apariencia. [...] El fin supremo de la disciplina escolar, que lo constituye una verdadera educación ética y estética, y que consiste en que los niños aprendan a gobernarse a sí mismos, no pudo, ciertamente, lograrse por el abuso sistemático de premios, faltando el factor más importante: la dirección de un maestro cariñoso y verdadero psicólogo [...]

Desde mi punto de vista, la dominación por parte de los docentes era producto de la poca instrucción que habían recibido durante su formación profesional, y ni qué decir de aquellos que nunca recibieron dicha formación; porque como se mencionó anteriormente, muchos profesores se hicieron profesores por necesidad, no por vocación, provocando lo que Rébsamen supo explicar, un abuso sistemático de premios y castigos que no generaba aprendizaje significativo en los alumnos, sino todo lo contrario, llegaron a ver la escuela como

un lugar de inhibición, donde lo que recibirían sería sanciones por cada acción que se considerara mala.

Por otro lado, lo más lógico sería pensar que estas prácticas ya no tienen valor en nuestros días puesto que son de hace aproximadamente 200 años, no obstante, el alcance de ese pensamiento hermético sigue latente en el México del siglo XXI. Hoy en día podemos observar en diversas escuelas, principalmente en las de educación elemental, la aplicación de técnicas de disciplina como las analizadas en este trabajo, que más que generar sosiego y alborozo, provocan trabas y rezago educativo que conllevan a castigos, y estos castigos a más trabas, generando un círculo vicioso que no permite a los estudiantes avanzar.

No se puede negar que los castigos ya no son permitidos abiertamente en las instituciones educativas, y sería un sueño hecho realidad que todos los docentes mexicanos se hicieran acreedores de un pensamiento sin limitantes que los lleven a pensar que aplicar castigos es la mejor forma de educar, y que comiencen a ver la educación como una llave que ayudará a sus alumnos a abrir las puertas que se les pongan enfrente; y efectivamente, esta llave se pulirá sólo si ellos ejercen la función de acompañante y promotor en el proceso educativo, y así, ayudarlos a ver que la escuela no es tan mala como se ha contado.

REFERENCIAS

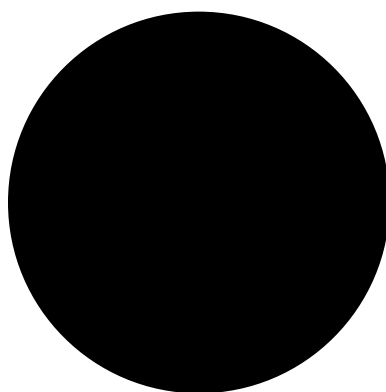
Aguirre, M. (s.f.). Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890). Recuperado el 26 de noviembre de 2016, del Sitio web del Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_16.htm

Escalante, P y Tanck de Estrada, D., coordinadora. (2010). Historia Mínima de la Educación en México. México: El Colegio de México.

Fernández de Lizardi, J. (1816). El Periquillo Sarmiento. México: Porrúa.

Flores, Julio Israel. Bosquejo histórico de la educación formal del cuerpo en México: de los pueblos prehispánicos al siglo XIX. Revista electrónica de Pedagogía. [en línea]. Enero –Junio 2012 (18) 9. [fecha de consulta: 26 noviembre 2016] Disponible en: <http://odiseo.com.mx/articulos/bosquejo-historico-educacion-formal-del-cuerpo-en-mexico-pueblos-prehispanicos-al-siglo>.

González, D. (2006). La educación en la época colonial. 26 de noviembre de 2016, de Universo: el periódico de los universitarios. Departamento de prensa de la Universidad Veracruzana Sitio web: <https://www.uv.mx/universo/234/arte/arte04.htm>



Experiencia
formativa

Viviendo, lo aprendido

38

HUMANUS NEXUS • Revista Académica con Enfoque Estudiantil

Autor: Ernesto Raúl Castro Sánchez y Astrid Evani, Berrones Morales⁸

En la primera semana de Universidad, cuando todos nos perdíamos, y hacíamos lo posible por socializar y dejar los nervios de lado, sensaciones contradictorias recorrían todo nuestro cuerpo, emoción y miedo chocaban surgiendo la ansiedad. Tuvimos nuestras primeras clases, una de ellas fue “Procesos Administrativos” y se nos mostró el programa que se llevaría y la metodología de la materia, nos dijeron que usaríamos casos integradores para aprender, jamás habíamos escuchado al respecto, pero nos imaginamos que era lo mismo de siempre; largos dictados para aprender y definiciones con algunos ejemplos. Más equivocados no podíamos estar, los casos integradores fueron la práctica de lo aprendido en clase; análisis FODA de empresas, una salida a empresa, videos ejemplificando la teoría, muchos trabajos en equipo y un caso bastante peculiar llamado caso Disney. Todo esto con el fin de aterrizar la teoría en la práctica.

En el sistema educativo actual se da más importancia a la memorización que al desarrollo de creatividad y la verdadera comprensión, situación lamentable, dado que la creatividad es una habilidad esencial para la resolución de conflictos en el día a día. Afortunadamente, en la clase se creó la oportunidad de dejar un pequeño espacio para la creatividad en el temario: el caso Disney. En éste tratamos de presentar todos los procesos Administrativos de Disney, su historia, así como las estrategias que posicionaron a la empresa como una organización de servicios de clase mundial. Pero no sólo expusimos, también actuamos, nos vestimos de algún personaje importante de las películas Disney, explicando de forma creativa la planificación, organización, dirección y control de ésta.

Todo se hizo de manera poco convencional; se trató de crear un momento mágico al igual que todas las películas de Disney. La presentación inició con un desfile de los personajes más icónicos, en vez de mostrar información abrumante en diapositivas tediosas, se usaron diapositivas con formato de museo en donde cada cuadro tenía información relevante de la empresa, hubo intermedios con cortometrajes e incluso un miembro del “elenco” tocando en teclado. Un mundo ideal de la película de “Aladdín”, actuaciones y canciones para reavivar esos recuerdos mágicos de la niñez del público; la originalidad fue nuestro estandarte y el caso práctico de Disney nos dio de la oportunidad de vivir la Administración de manera diferente.

Esta experiencia fue muy enriquecedora porque vinculó lo teórico con lo práctico. Para exponer el caso Disney fue necesario poner en práctica todos los procesos administrativos entre los miembros del equipo: hubo planeación por parte de la maestra al detallar los objetivos y metas del proyecto, organización cuando nos dividimos responsabilidades, dirección al motivarnos entre nosotros, para no desistir por la falta de tiempo que tuvimos y, control al corregir la forma en que lo presentábamos.

Se nos invitó a salir de nuestra zona de confort, siendo sin duda alguna un excelente método de enseñanza aprendiendo de una manera en la cual la práctica confirmó la teoría.

⁸ Alumnos de 1º Lic. Desarrollo de Capital Humano
Con el acompañamiento de la Maestra María Edith Leticia García Alcázar

Traducción

Fred Dervin:

Las identidades

de las parejas interculturales.

40

HUMANUS NEXUS • Revista Académica con Enfoque Estudiantil

A close-up photograph of a human eye. The iris is a mix of green and brown, and it contains a clear reflection of a person's face, likely the author of the article. The eye is looking slightly to the right. The skin around the eye is fair and has some fine lines.

¿Acaban verdaderamente con
la cultura? por Hickel, Françoise

Autores: Frida Dávila Rincón, Kenya Godínez Barajas y Ana Vilches Amaro⁹

Esta obra se basa en varios estudios realizados en sociolingüística sobre parejas interculturales, a partir de la polémica de un diferencialismo exagerado donde la cultura sería la principal explicación de los problemas encontrados por estas parejas. Se parte del postulado de que no hay una sola categoría de pareja intercultural sino de parejas con diferentes experiencias de vida. La problemática que se plantea es: ¿Es la cultura la que plantea un problema a las parejas interculturales o el hecho de ser seres humanos, subjetivos y sociales?

Si estos estudios no entran directamente en el campo de la protección de la infancia, en ellos se trabajan conceptos a menudo utilizados y debatidos – intercultural, identidad, cultura - y tienen el mérito de presentar el debate en psicología y en antropología antes de ponerlo en su dimensión lingüística. Recuperaré este estado de la cuestión dado por el autor y la aproximación llevada en las ciencias del lenguaje, así como las consecuencias metodológicas de la problematización propuesta, antes de dar las conclusiones principales.

Un estado de la cuestión intercultural en psicología, en antropología y en ciencias del lenguaje.

Tres críticas fundamentales se dirigen a los enfoques culturalistas de lo intercultural:

- El individuo desaparece en provecho de seres culturales “exteriores” que plantean gobernar sus pensamientos, sus actos, sus opiniones, etc.
- Estas aproximaciones son fuera de contexto.
- No se presta ninguna atención al carácter intersubjetivo de los encuentros y de la inevitable co-construcción de lo que se hace, puesto en escena, etc.

El autor recupera la noción de coartada cultural elaborada por Martine A. Pretceille para dar cuenta de esta eliminación del tema (inter) subjetivo y social,

⁹ Alumnos 7º semestre Lic. en Lenguas Modernas e Interculturalidad
Con el acompañamiento de Licenciado Luis Ángel Herrera Tapia







y el de interculturalidad para describir la maleabilidad y el cambio de las culturas. Se acerca también a la posición de la socióloga G. Varro que modificó las cuestiones identitarias ligadas a los niños de familias mixtas, y quien propone poner fin a la dicotomía de las parejas dichas “Inter “ vs “ intraculturales”.

En psicología social y antropología, los nuevos enfoques de la identidad son elaborados a través de los llamados estudios dialógicos que tratan de poner fin a una cosificación de la identidad como objeto “solido”, donde los cuadros de análisis se funden sobre una concepción rígida, nacional y esencialista de las culturas, identidades y lenguas. Estos nuevos enfoques están recurriendo a un enfoque hermenéutico, intersubjetivo y contextualizado para describir las diferencias lingüísticas, culturales y sus efectos. De este modo, en antropología, Alan Bensa llama al investigador a trabajar sobre las “lógicas” políticas más que estructurales: “todo es aprendido, reinterpretado, re-evaluado. Nosotros tenemos acceso a esos procesos de transformación.”

Las identidades son de este modo, concebidas como las co-construcciones elaboradas en los encuentros con el otro, en lugar de ser descritas de manera y “solida”, tendentes a “patologizar” la alteridad.

Lingüísticamente, tres principios guiarán los estudios presentes sobre las parejas interculturales:

- Un enfoque dialógico: las palabras sólo tiene sentido en un contexto y con un interlocutor específico y no correspondiente en ningún caso a una realidad fija, pero si a co-construcciones.
- El investigador se pone como interlocutor “activo” por su presencia en las investigaciones y se debe de tomar en cuenta.
- Se ponen en una dinámica alter-ego/contexto las concepciones de la identidad y las “políticas” inestables que acompañan su implementación en escena y su co-construcción.

Basándose en las teorías de la enunciación y el dialogismo, Fred Dervin identificará las voces que los locutores registran en sus discursos, voces que sirven como indicadores de construcción de identidades realizadas. Estas voces son las de las personas que participan en el aquí y ahora de la interacción, la voz ausente o perteneciente a anunciadores identificados o no. Los indicios de estas voces son los discursos aportados y los juegos de los pronombres y sus alternaciones. El entrevistador, a través

de su presencia en la interacción, sólo puede escuchar las voces presentes en el momento de la entrevista e influir en el modo en el que los interlocutores dicen lo que dicen. De esta manera el análisis del discurso es el principio de la interdependencia entre el “sí mismo” y “los otros” en la interacción que se hace visible.

¿Cómo las parejas estudiadas van construyendo la interculturalidad, su relación, el (los) idioma(s) que comparten, y cuál es la influencia de los demás en estos procesos?

El estudio se basa en entrevistas con varias parejas interculturales de dos países multilingües: Hong Kong y Finlandia. La elección de los contextos se relaciona con las actividades profesionales y los contactos del autor, pero también con el hecho de que la práctica de otras lenguas como idiomas oficiales es común en estos países.

Otra característica es que estas parejas interculturales no comparten la lengua del otro con fluidez, pero comparten una lengua franca, definida como lengua de contacto “no oficial” entre los individuos que no comparten el mismo idioma 1 y que son en origen geográficamente distantes.

La hipótesis es que la opción de utilizar una lengua franca fija condiciones especiales para las parejas interculturales en términos de construcción de identidad de pareja y tiene una influencia sobre las relaciones establecidas entre ellos: la jerarquía lingüística (en términos de competencias) está menos marcada, no hay reivindicación cultural de la lengua franca como en la suya propia. Esta lengua franca permite poseer contextos de utilización de lenguas y también “políticas” de la identidad poco estudiadas hasta ahora: ¿cuáles son las fluctuaciones de las marcas de identidad co-construidas y negociadas por los participantes en el momento de las entrevistas?

En Hong Kong, se realizaron conversaciones semi-guiadas, con uno o ambos miembros de la pareja. Se llevaron a cabo en francés, todos los participantes interrogados eran de nacionalidad francesa, salvo una

mujer hongkonesa con quién la conversación se realizó en francés e inglés. En Finlandia, se llevó a cabo una conversación en francés con una pareja finesa-africana, en donde el francés era su lengua franca¹⁰. Otro método también fue utilizado: El método con grupos focales. El investigador reúne alrededor de él a varias personas que han vivido experiencias similares y guía las discusiones o deja discutir libremente a los participantes sobre sus experiencias. Haciendo surgir la confrontación de ideas a través de juegos de polémica (abierta u oculta), donde por medio de los multi-diálogos, las representaciones sociales son captadas en su dinámica. Podemos así observar los cambios de posición de los individuos, ellos mismos en movimiento. El grupo focal reunió dos parejas, finesa-tunecina y finesa-camerunesa, ambas mujeres finesas usaban el sueco como primera lengua. El grupo focal se llevó a cabo en inglés, la lengua franca de ambas parejas.

En los discursos construidos en el momento de estos estudios, numerosas representaciones sobre los parejas interculturales se recortaron, pero también fueron presentados como variables, según los contextos, según los miembros de las parejas, y según las interacciones con los interlocutores.

- Una oscilación en la compartimentación de lenguas e identidades, entre la solidificación y metamorfosis: así en Hong Kong, donde todas las parejas comparten el inglés como lengua mayoritaria entre ellos, sobre la cual se desarrollan en diversos grados, el francés y el cantonés. En Finlandia, las parejas finesa-africanas presentaron el francés como lengua franca (lengua 2 o 3 para cada miembro de la pareja) como el punto de reunión de una unidad identitaria, con una reivindicación del vínculo de la norma particular (“Es nuestro francés”). Esta lengua, que da igualdad entre los dos miembros de la pareja, puede también convertirse en problema: en momentos de conflictos o de tensiones, es imposible expresarse con el corazón o como hablar con suma delicadeza.

En el grupo focal, las dos parejas interculturales, la fino-tunecina y fino-camerunesa, usaban palabras o

¹⁰ Idioma utilizado para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna.

expresiones del finlandés, del sueco, del árabe o del kamtok (pidgin¹¹ basado en el francés utilizado en Camerún), pero nunca discuten en estas lenguas, ya que para ellos, sus habilidades no les permiten hacerlo.

- Inestabilidad de las relaciones con el lenguaje: para una de las parejas en Hong Kong, la lengua franca que constituía el idioma del encuentro inicial, idealmente debería desaparecer en favor del aprendizaje de la lengua del otro. Para los demás, el multilingüismo utilizado con el inglés es aceptado, aunque el deseo de aprender el idioma del otro también está presente. En Finlandia para la pareja fino-africana, el marido no está dispuesto a aprender finlandés, por temor a un desequilibrio nativo/no nativo y la necesidad de preservar una “identidad” entre la pareja, manteniendo el idioma utilizado desde el comienzo de la relación.

Para ambas parejas interculturales, la fino-tunecina y la fino-camerunesa, aún si cada uno aprendiera el idioma del otro, la lengua franca seguiría siendo su lengua dominante a largo plazo, ya que se presenta como un punto de equilibrio entre los miembros de la pareja, a pesar de las diferencias en las habilidades y los puestos sociales ocupados.

- La importancia de otros (amigos o familiares, “locales”) en estas contradicciones: en Hong Kong, la mujer de la primera pareja aprendió cantonés como respuesta a las actitudes de rechazo hacia ella por parte de la población local; para parejas 2 y 3, la familia y los amigos/conocidos no influyeron realmente en sus construcciones de identidad, como para las parejas que comparten una lengua franca. En Finlandia, en el caso de la pareja finlandesa-africana, la mujer tiene presiones

externas que siente durante su estancia en el país de su marido al hablar su lengua africana, así como en los actos para borrar la identidad (ya que es vista como francesa, porque que es blanca). En el grupo central, las parejas tienen presiones directa o indirectamente de parte de las familias, para aprender el idioma de la otra persona, porque las lenguas no están lo suficientemente compartidas para proporcionar una comunicación con “el otro” en la pareja. Estas presiones se encuentran entre los amigos de un individuo en la pareja, pero no para el otro.

El estudio de estas parejas interculturales confirma por lo tanto la crítica de los estereotipos analíticos de identidad y de cultura, además muestra en el discurso sobre las lenguas, las identidades y las culturas, que éstas construcciones son a menudo movibles y sobretodo interlocutoras.

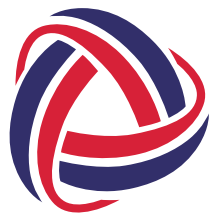
¿Cómo este enfoque podría guiar la investigación sobre las prácticas cotidianas de los jóvenes y las familias de culturas sociales y/o migratorias diversas, enfrentando la interculturalidad y el ser inter-social¹² en la construcción de su identidad? Un punto de partida metodológico lo sugiere Alban Bensa: “No se podrá superar la absurda idea de la pertenencia plena y entera de los actores a su propio mundo, sin examinar nunca su propio desconcierto, su cuestionamiento y su relativo alejamiento de lo que viven.”

REFERENCIAS

- Hickel, F. (2012). Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture?. Sociétés et jeunesse en difficulté . 12. 101. Recuperado de <http://sejed.revues.org/7344>

¹¹ Lengua simplificada, creada y usada por individuos de comunidades que no tienen una lengua común.

¹² “Ser inter-social” se refiere, a los intercambios entre la sociedad.



Universidad
De La Salle®
Bajío

Escuela de
**Educación y
Desarrollo Humano**

INDIVISA MANENT - LO UNIDO PERMANECE

INFORMES

Escuela Educación y Desarrollo Humano

(477) 710 85 00 ext. 186 y 187

c_educacion@delasalle.edu.mx