

REVISTA DE REVISTAS

Eva Barnaky de Proasi

Rompimiento

ANELLA, Andréa V. *Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano*. En "Universitas Psychologica", de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Vol.6, N° 3, setiembre-diciembre 2007.

¿Quién es el que imagina y crea?

¿A quién es dada la posibilidad del devenir?

Las reflexiones de la catedrática brasilera y de los profesores participantes en esta investigación se originaron en talleres estéticos de adultos escolarizados. El enfoque se centró en descubrir la influencia de la educación estética en el desarrollo del ser humano y el modo de obtenerla. Se planearon diferentes procedimientos para la recolección de datos: entrevistas iniciales y finales, filmación de todo el proceso y evaluación de materiales gráficos y visuales producidos por los participantes. Los resultados fundamentarán la futura educación estética de los educadores, la cual se considera como condición para un movimiento de resignificación tanto de sí mismos como de sus *prácticas pedagógicas*.

"Esta nueva manera de establecer vínculos busca romper con la homogeneidad característica de la sociedad de consumo, que obstaculiza las posibilidades de comprensión y lectura de la polisemia de la realidad, ... entendida como un permanente movimiento de constituirse como sujeto".

La actividad creadora del hombre lo convierte en un ser que se proyecta para el futuro. "*Un ser que contribuye a la creación y modificación de su presente.*" (Vygotski 2001). Todas y cada una de las personas poseen, en alguna medida, la capacidad de crear. Inmerso en la realidad que lo mueve a buscar estrategias para enfrentar la complejidad de la vida, "*la invención es potencial del hombre común.*" (Pelbart 2003). Sujeto a las condiciones sociales de su contexto, su libertad surge en *lo que hace con ellas*.

La dimensión estética emerge de la formación de la *sensibilidad* de la persona, indispensable para el compromiso con la propia vida y con la riqueza de la existencia, que se hace realidad a través de la actividad colectiva y singular, en continua transformación. La *sensibilidad* capacita al sujeto a defenderse contra cualquier forma de *some-timiento*. Las *relaciones estéticas* son el fundamento de la actividad *creativa*, vista desde la perspectiva *vygotskiano* como quehacer humano en que el sujeto combina los elementos de la realidad de modo variado, *produciendo algo nuevo* y, en ese proceso, se objetiva y subjetiva.

En este artículo, la *educación estética* se toma en el sentido de una *formación global*. Se propone desarrollar el conjunto de los dotes creativos, y educar al hombre a que se permita *mirar, admirar, reconocer detalles, ángulos, variaciones de luz*, para establecer relaciones estéticas con los objetos, con los otros y consigo mismo.

Aun en esta realidad enmarcada por las necesidades de consumo, o justamente en ella, la educación estética puede cambiar realidades. Consiste en la formación de personas que tomen conciencia de ser seres sociales e históricos, libres en su decisión de resistirse a la masificación, de crear y recrear su propia existencia.

“Relativizar las certezas de la percepción: romper con lo instituido no es tarea fácil, pues implica destituir certezas y convicciones, y nos lanza delante de lo nuevo, de lo imprevisto”.

Así se hace

CASTRO MUSSOT, L. y BERRUECOS CARRANZA C. *Recuento del desarrollo y pilotaje de cursos en línea en plazas comunitarias del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) en México*. En “Tecnología y comunicación educativas”, del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), N° 44, México, enero-junio de 2007.

La educación en línea requiere un *currículum formativo e integral*, y una *conciencia clara de responsabilidad* del alumno y del tutor: solo en estas condiciones logra ampliar las posibilidades de acceso al aprendizaje a poblaciones marginadas. El INEA ha creado el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en 2001. El proyecto e-México tiene como acción principal la creación de una red

de comunidades digitales conectadas en las zonas rurales y en lugares que no contaban con la infraestructura necesaria. Al inicio, 200 plazas estaban instaladas en el país, sin embargo, en 2007 se cuenta ya con 2.700 plazas comunitarias trabajando: con servicio de computadoras, conexión a Internet, televisión satelital y, algunas de ellas, con aula de videoconferencia. Se firmaron convenios con diferentes instituciones educativas, entre ellas, con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para el desarrollo de cursos.

El Programa de Universidad en Línea (PUEL) de la UNAM es la plataforma requerida para la generación de cursos en línea, a través de una licencia gratuita. De 2001 a 2004 se desarrollaron diez cursos, según consta en www.conevyt.org.mx: “Ser joven”, “¡Aguas con las adicciones!”, “Ser padres: una experiencia compartida”, “Números y cuentas para la vida”, etc. que luego, tras sucesivas evaluaciones y modificaciones llegaron a la primera implantación piloto de ocho cursos en 2006. La muestra estuvo integrada por 2.244 adultos. Se integraron grupos multidisciplinarios llamados “Núcleo PUEL”, conformados por un experto en contenidos, un integrador de proyectos, un diseñador y un especialista en cómputo. El acceso a la implantación piloto se restringía a tutores registrados, moderadores de foros y adultos. En los foros de discusión participaban todas las personas registradas en un mismo curso de cual-

quier lugar de la República.

Los resultados de la experiencia piloto fueron evaluados desde la relación entre el estudiante y la tecnología, el estudiante y los contenidos, del estudiante con el tutor y del estudiante con los otros compañeros. Se registraron más mujeres que hombres, el nivel de deserción del 40% fue bajo, el porcentaje de aprovechamiento por género fue igual tanto en la terminación como en la aprobación, y la acreditación del 91% es un indicador de que se debe continuar con el desarrollo del sistema.

Aun cuando la evaluación llevó a una conclusión positiva, será útil tener en cuenta: que, como en toda plataforma, se debe invertir en su mejora; los asesores del INEA no cuentan con incentivos económicos para comprometerse con la modalidad en línea; se debe lograr la comunicación entre las áreas académicas y tecnológicas; es necesario divulgar lo que se hace en las plazas comunitarias; la *planeación* y *evaluación* son la base del proceso.

Esta experiencia piloto nacional de cinco años es un ejemplo de innegable utilidad para ver lo que se puede hacer cuando se tiene la voluntad para ello. Se trata de una iniciativa común en muchos países en desarrollo, pero los gobiernos no deben olvidar que la instalación de infraestructura tecnológica no basta: los contenidos adecuados y las estrategias definidas llevan al éxito: *"Lo que se necesita es una ideología del desarrollo y un modelo educativo que esté en armonía con los paí-*

ses en desarrollo más que con el mundo industrializado".

Mirada interna

E.SAAVEDRA G., M.VILLALTA P. M.T.MUÑOZ Q. *Violencia escolar: la mirada de los docentes*. En "LÍMITE. Revista de filosofía y psicología", Universidad de Tarapacá, Arica, Chile, Vol.2, N° 15, 2007.

Conocemos en este estudio la investigación hecha en un grupo de profesores de un Liceo Municipal de la Región del Maule, Chile, en torno a la problemática de la Violencia Escolar en adolescentes. El enfoque es esencialmente cualitativo en su estructura metodológica, como en su análisis.

La temática ha estado presente en la mira de los investigadores a partir de la década de los ochenta, sobre todo en Europa y los Estados Unidos, y fue abordada por lo general desde una mirada externa a los actores. Es así como en este trabajo se intenta ofrecer una mirada más interna, proveniente de los profesores que conviven a diario con estos eventos agresivos. El carácter de este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo. Se optó por desarrollar la técnica del Focus Group, con ocho profesores de participación voluntaria, entre 40 y 60 años, siendo tres de ellos mujeres y cinco hombres. El artículo reproduce en detalle los resultados obtenidos y ofrece biblio-

grafía especializada. Emergió una interesante categoría desde los profesores consultados y se refiere al *antes* y al *ahora* en violencia escolar.

Conceptualizan la violencia como un fenómeno ligado a patrones culturales, que en la escuela juega un papel instrumental a la hora de resolver diferencias con los pares, y no llega a límites extremos en la experiencia que les ha tocado vivir. La violencia no se considera como intrínseca a los individuos: se describe como algo que sobrepasa a la acción del educador y victimiza al alumno como un receptor pasivo de un entorno que estimula en él la violencia. No comparten la idea que haya aumentado, sino que piensan que hoy día hay más cobertura mediática respecto de hechos violentos. Identifican a los jóvenes teniendo más conciencia de sus derechos. Consideran que ellos muchas veces pasan a ser modelajes negativos, violentando a los alumnos con su actuar docente.

Su percepción de la familia es pobre, incapaz de controlar a sus hijos, sin valores, opuesta a la labor de los profesores y sienten miedo de los padres. Algunos indican que una estrategia para la solución del problema sería la integración efectiva de las familias al quehacer educativo, consensuando reglamentaciones y planificaciones de actividades.

Frente al sistema tienden a sentirse sin herramientas, aunque surgen voces aisladas que, si bien reconocen que la labor es difícil, afirman que debiera adoptarse un rol activo frente a la pro-

blemática. La prevención de la violencia deberá incluir la disminución de la exclusión social, promover una educación para la democracia, generar condiciones de igualdad de género y reconocer los derechos de los grupos minoritarios.

Hay consenso en la multicausalidad de la violencia. Más que dar respuestas simplistas, deberán articularse los esfuerzos para dar una solución global al problema que tome en cuenta las múltiples variables involucradas.

"Debemos aprender a resolver conflictos de manera no violenta".

¿En qué creen los docentes?

DÍAZ LARENAS, Claudio. *La cognición docente: ¿Hemos reflexionado respecto a su impacto en la actuación en el aula?* En "Boletín de Educación", Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile, Vol.38(2), diciembre 2007.

Cuando la propuesta es mejorar significativamente la efectividad educativa, conviene orientar el análisis hacia el *sistema de creencias o base conceptual del docente*, realidad dinámica, sujeta a transformaciones y una reformulación gradual, en la medida que los individuos confrontan sus creencias con sus experiencias. En las últimas décadas, desde el auge de la Psicología Cognitiva, esta línea de investigación habla del "paradigma del pensamiento del profesor" cuando

se refiere a los procesos no observables que ocurren en la mente del docente durante su ejercicio profesional. Nos referimos a la identidad docente, en tensión vital entre las teorías personales, el autoconocimiento y el contexto donde actúa.

Aunque los institutos de formación van modelando las cogniciones de los estudiantes de Pedagogía, los programas que no toman en cuenta las creencias previas de los alumnos no pueden obtener resultados favorables al querer desarrollar esas creencias, ya que cada individuo procesa su aprendizaje de formación pedagógica de manera personal y única.

El cambio conceptual constituye el centro de aprendizaje del docente, pero la sociedad actual interfiere negativamente en él:

"El docente ha debilitado su capacidad de analizar e intervenir su praxis pedagógica en tanto actor relevante que vehiculiza el cambio y la innovación en educación."

Las exigencias han ido en aumento a través de los años, teniendo en cuenta que el docente debe solucionar infinidad de situaciones que no se relacionan con la mejora de la enseñanza. Atiende a diario exigencias externas, como los problemas disciplinarios, la administración de exámenes estandarizados, la mediación entre los apoderados y la institución educativa, y condiciones salariales deficitarias, escenario que no favorece el autoestudio. El proyecto inicial del docente queda afectado por exigencias organizacio-

nales que no puede evitar.

La identidad docente se fundamenta directamente en las experiencias acumuladas, que constituyen una entidad única, personal y propia. Se logra a través de ensayo y error, y se basa en estrategias pedagógicas que se mostraron oportunas bajo determinadas circunstancias. Los docentes de mayor experiencia aprenden a automatizar el manejo en el aula, y están preparados para focalizarse en el contenido que desean transmitir, logrando emplear la improvisación con gran flexibilidad.

La investigación da cuenta clara de que las creencias de los docentes son óptimos indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida profesional. Los estudiosos actuales en educación centralizan su enfoque en ellos al intentar profundizar la comprensión de la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Las creencias son una parte esencial para mejorar la formación profesional y, luego, la efectividad docente.

El autor de este interesante artículo concluye que, a la fecha, se conoce aún demasiado poco en el tema planteado, y enfatiza que la influencia en las creencias de los docentes es esencial para el cambio de sus prácticas pedagógicas.

Verdadero pensar

GARZA, Héctor SJ. *La Universidad y la nueva sofística*. En "Xipe totek",

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, Vol.XVII, N° 2, junio de 2008.

Este artículo, claro y sólido, nos enseña a pensar. Nos conduce a descubrir cuántas veces nuestras aparentes certezas ocultan la realidad, ya que basamos nuestros pre-conceptos en aquello que "se dice". Nuestro guía experto, Jefe del Departamento de Filosofía y Humanidades del ITESO, nos pone ante la evidencia de estar envueltos en un mundo de generalidades, ambigüedad y confusión. Con ocasión de estar celebrando los 50 años del ITESO, su objetivo es lograr una redefinición del concepto "Universidad", hacia el cual nos lleva con admirable precisión: "*Quizá esta difuminación de su propia identidad es el desafío más fuerte que la Universidad tiene que afrontar en el presente siglo*".

El autor ofrece una descripción de la Universidad actual desde tres características: 1) desde su función en la creciente globalización neoliberal siendo ella misma mercado, 2) desgajada de la sociedad y de su necesidad de pensarse a sí misma, y de reflexionar sobre los problemas que este mundo le plantea, 3) nacida desde el conocimiento y para el conocimiento, actualmente constituye aquel espacio donde el saber vale solo en su aplicación práctica, presionada en forma creciente por criterios de eficiencia y de productividad empresarial. El Estado financia la educación superior en la medida que es vendedora de

tecnología innovadora y se orienta hacia la formación de una mano de obra altamente calificada. El paradigma del conocimiento se ha vuelto técnico-científico. La solapada marginación de lo meramente *teórico* es una manera educada de referirse a aquello que se considera *inservible*.

H.Garza nos conduce a la antigua Grecia, al siglo V a.C. y nos orienta con el pensamiento realista de Sócrates. Mientras la *Sofía* o Sabiduría estaba al servicio de la comprensión de la totalidad de las cosas como Naturaleza, *sin otro interés que su conocimiento*, un movimiento intelectual poderoso, la *Sofística*, se contrapuso a ella. Para los *sofistas* el saber estaba en función de los intereses inmediatos de la Polis y de la educación de los jóvenes para el éxito político. La verdad se confundía con la opinión mejor vendida por la Retórica.

¿Acaso hoy nos enseguece una hábil retórica, una nueva sofística? El paralelo es perfecto e iluminador, y más aún cuando surge la voz de Sócrates afirmando que el conocimiento solo será conocimiento *en la medida que se afirme en la realidad misma de las cosas, en el ser mismo del hombre*.

En esto consiste la actividad más noble del ser humano: en *PENSAR*, en contra del interés de su manejo exitoso. La "*vida buena*" no proviene del actuar con éxito, sino del actuar con pensamiento. "*No es lo mismo conocer que dominar exitosamente*". "*Se puede dominar sin conocer, y se puede conocer sin dominar*".

Se nos propone una sola meta: *retornar al penoso y amoroso esfuerzo de pensar*.

“El espíritu es la autoconciencia asumida del ser humano que se traduce en una manera concreta de enfrentarse con las cosas, consigo mismo y con los demás”. El espíritu no es algo etéreo, sino muy concreto. La Universidad no tiene espíritu; el espíritu lo tenemos nosotros, y la Universidad tendrá espíritu en la medida que nosotros nos enfrentemos con los problemas reales. **NUESTRO PENSAR SERÁ EL ESPÍRITU DE LA UNIVERSIDAD.**

Comparaciones

ROJAS DELGADO, Juan José. *El uso de analogías como estrategia didáctica para la enseñanza de la computación*. En “Revista de la Universidad del Valle de Atemajac”, México, Año XXII, N° 61, mayo-agosto 2008.

“Cuando buscamos que los estudiantes relacionen los temas nuevos con los conocimientos previos y situaciones familiares, estamos activando el razonamiento analógico y facilitando el entendimiento de los temas”.

Las analogías se activan cuando, al partir de *lo conocido*, se intenta llegar a *lo desconocido*, facilitando el enfrentamiento con una temática desconocida en su totalidad. Son situaciones en que surge la conveniencia pedagógica de articular lo nuevo con lo

conocido. El objetivo es lograr que lo planteado vaya adquiriendo *significado, motivación*, para el estudiante y se facilite el entendimiento de los temas. El tema nuevo deja de ser totalmente abstracto, para convertirse en algo semejante a lo ya vivenciado.

Docente y Encargado de Laboratorios de Cómputo, Universidad del Valle de Atemajac, *Rojas Delgado* comunica su experiencia en la enseñanza del software, desde conocimientos muy simples hasta el manejo de dispositivos de software especializado para diferentes usos. El método clásico, la *demonstración-ejecución*, no deja de ser apto para conocer las herramientas fundamentales, pero no siempre capacita para salir airoso de las situaciones. En ese momento surge, de acuerdo al autor, la alternativa de emplear analogías.

El éxito de las analogías, por lo general, depende de encontrar y poner en práctica las partes apropiadas de la solución a otro problema. El empleo exitoso se puede dar siempre cuando la estructura de la situación que es familiar sea parecida a la situación a resolver, aunque sus propiedades superficiales no sean iguales.

El autor presenta ejemplos concretos en este artículo, donde utiliza una serie de analogías o comparaciones para movilizar conocimientos ya familiares a los alumnos, por ejemplo relaciona el *juego de memoria* con la *hoja de cálculo*. Menciona también otras situaciones que despiertan el interés de los alumnos, quienes participan

motivados y traen sus propias analogías.

Justamente en el caso de la computación se dan temas complejos de comprender. En esos casos, una estrategia dinámica mediante analogías permite superar dificultades y comprender rápidamente conceptos abstractos.

El artículo transcribe situaciones de clase y contribuye de una manera muy creativa a que reflexionemos sobre la manera más eficaz para capacitar a la juventud en la materia.

Aula virtual

M. AREA; A.L. SANABRIA y M. GONZÁLEZ. *Análisis de una experiencia de docencia universitaria semipresencial desde la perspectiva del alumnado*. En "Ried" (Revista Iberoamericana de Educación a Distancia), Volumen 11, N° 1, junio 2008, Loja (Ecuador).

En este artículo se presenta un estudio de carácter empírico donde se nos ofrecen los resultados obtenidos en la docencia a través de un aula virtual Moodle. Se exploran las expectativas, opiniones y valoraciones del alumnado en relación con su experiencia de estudiar una determinada asignatura universitaria mediante una metodología semipresencial o de *blended learning*, enmarcada en un proyecto de experimentación de los créditos europeos o ECTS, en la Universi-

dad de La Laguna (Islas Canarias-España). Desde el curso 2005-06, la universidad está convocando al profesorado para la realización de Proyectos Piloto de "docencia virtual".

Se trabajó con dos grupos de estudiantes de la asignatura de *Tecnología Educativa*, en el segundo cuatrimestre del curso 2006-07. En el grupo A la distribución del tiempo entre actividad presencial fue del 50% y virtual 50%; en grupo B esta distribución fue 70% presencial frente a 30% virtual.

Los objetivos que inspiraron esta experiencia privilegiaron un proceso de aprendizaje autónomo, partiendo de actividades propuestas y orientadas. Horarios flexibles, diversos formatos de material, reflexión crítica en forma de ensayo, atención personalizada del profesor, análisis crítico de lo investigado en Internet, participación activa en los debates en el foro, constituyen los pasos del modelo ECTS y que fomentan la autonomía basada en la actividad. A esta finalidad responde el diseño del aula virtual Moodle que incluía el tablón de anuncios del profesor, un cuestionario inicial y final a los alumnos on line para obtener un registro de sus expectativas y evaluaciones del curso, libro de texto en PDF y bibliografía, prácticas individuales obligatorias en el aula virtual, un trabajo de investigación grupal, una selección de sitios web relevantes en Internet, un calendario con las fechas de las tareas y el chat.

Para la mayoría del alumnado esta es su primera experiencia de aprendi-

zaje virtual. Su predisposición es positiva, (como se puede observar en las numerosas tablas que ofrece el artículo). Suponen flexibilidad y libertad en el proceso, considerando que se aprenderá más que en una clase presencial. Ya al comienzo del curso opinan que este tipo de experiencia se debería extender al resto de las asignaturas. En las respuestas hay referencias a expectativas profesionales futuras. Consideran que en una sociedad que crece a pasos agigantados las tecnologías son imprescindibles e influyentes en la educación. Desean aprender a trabajar en esta forma novedosa y soltarse en lo que se refiere a e-learning. No existen diferencias significativas en sus opiniones, a pesar de que la docencia la ejercen profesores distintos en ambos grupos.

En la tabla de valoración de la modalidad semipresencial, una vez realizados los cursos, los alumnos destacan la *autonomía*, la *planificación del trabajo*, la *motivación para la búsqueda de información* y la *implicación en el estudio*. Parte del alumnado considera, además, que se debería aumentar el tiempo dedicado a las actividades virtuales. Valoran especialmente las aportaciones de las interacciones entre el alumnado y el profesorado a través de los foros, pieza clave del proceso.

El autor nos introduce en el clima de un proyecto de suma actualidad, que propone una posibilidad rica y creativa. En las palabras de uno de los estudiantes: "He aprendido no solo

conocimientos nuevos, sino también *maneras de aprender*".

Educación a la pobreza

GARCÍA SILVA HERRERA, Clelia M^a y CASTAÑEDA TORRES, Jorge D. *Programas comunitarios y Universidad: hacia una praxis integral*. En "Revista de la Universidad del Valle de Atemajac", México, Año XXII, N° 61, mayo-agosto 2008.

Este número de la revista UNIVA resulta particularmente interesante al referirse a algunas variantes de la vinculación entre la universidad y el entorno, una de sus funciones vitales, que puede servir como herramienta para lograr la asistencia social: "*Pero debe enfrentar un reto: favorecer y colaborar en la transformación de la realidad que afecta a los que menos tienen. Es necesario establecer relaciones interpersonales que tengan como sello el afecto y el respeto*". El intercambio tendrá entonces un producto de beneficio mutuo.

En esta primera década del siglo XXI, en México media un enorme espacio entre la riqueza y la extrema necesidad. Las clases más pobres necesitan ser orientadas en aspectos de atención a la *salud y derechos humanos*, entre otros, pudiendo la universidad intervenir ofreciendo sus *agentes de cambio* en las más diversas áreas. Como estructuras privilegiadas de la sociedad les corresponde contribuir a

soluciones en la comunidad donde se asientan, sin promover el paternalismo, sino apoyando un modo autogestivo.

La Universidad de UNIVA tiene el compromiso social y cristiano de formar profesionales conscientes de que su educación distinguida los capacita a volcar lo recibido para crear las bases de un mundo más justo. Tal fue el objetivo de *José Arizmendi*, Coordinador de Vinculación en la Carrera de Psicología, que desde el año 2003 creó un plan de apoyo a la comunidad, como parte de los programas de estudio, que luego adoptaron, una tras otra, las diferentes carreras que allí se enseñan.

En la intervención comunitaria ha tenido prioridad la atención de la salud física y mental, promoviendo directamente la creación de estilos de vida saludable que, al ser consistentes a lo largo del tiempo, se convierten en patrones de conducta heredados e incrementan la esperanza de vida.

Al incluir en los planes curriculares no solo el aprendizaje teórico en el aula, cada una de las áreas universitarias se ve favorecida. Al proporcionar a la comunidad educación y herramientas cosechan ellos mismos múltiples experiencias en los escenarios naturales, pudiendo verificar la efectividad de los modelos teóricos en los campos correspondientes.

Los autores de este artículo definen claramente el *perfil* necesario en los agentes comunitarios y sintetizan en las palabras de *Paulo Freire* que:

"En la labor comunitaria se trata de la liberación de los individuos a partir de la realidad de su contexto como pobreza, analfabetismo o exclusión, poniendo énfasis en la praxis de la educación popular".

Revolucionar

HERNÁNDEZ VILLEGAS, M^aGuadalupe. *Práctica docente y procesos comunicacionales*. En "Tecnología y comunicación educativas", del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), N° 44, México, enero-junio de 2007.

Integrado por trece países de América Latina, el ILCE crea siempre modelos educativos innovadores. Una de sus investigadoras, M^a Guadalupe Hernández, se refiere en este artículo a tres modelos de la Comunicación Educativa que permiten reflexionar sobre la forma en que docentes y estudiantes han ido evolucionando en su relación interpersonal a través del tiempo. Menciona tres estilos docentes que tienen como fundamento concepciones o paradigmas distintos sobre lo educativo. *Mario Kaplún* (1990) opina que la opción por uno de los tres modelos comunicacionales condicionará toda la práctica educativa.

El modelo centrado en los contenidos no promueve la circulación de los mensajes entre alumnos y docentes, y no existe el menor interés por tener en

cuenta el contexto social. Subyace el concepto de la comunicación unidireccional, vertical, del profesor-expositor, mientras el rol pasivo del alumno no favorece en absoluto su proceso de formación. Esta fórmula clásica, *emisor-mensaje-receptor*, ha sido objeto de continuas críticas en los últimos decenios.

El modelo centrado en los efectos incorpora la motivación a través de recompensas, planificación previa por especialistas, técnicas grupales para propiciar la participación y un sistema de evaluación de resultados. La retroalimentación tiene la función de comprobar si la conducta se cumplió. El alumno sigue teniendo un papel secundario, da su respuesta no reflexiva, adecuada o no, según las metas prefijadas. En este caso educar es crear hábitos.

El modelo centrado en procesos reconoce como su creador a *Paulo Freire*. El enfoque es nuevo totalmente: la práctica docente debe dejar de ser informativa y encarar lo formativo. Se redefine la relación entre educador y educando: el sujeto irá descubriendo, elaborando, recreando, mientras el profesor ayuda, facilita y orienta. Es un participante más.

Nace una dinámica nueva. El *diálogo* es un intercambio ordenado, mediante el cual el estudiante llega a pensar por sí mismo y emite una opinión crítica, creativa y personal, *transformadora de la realidad*. Esta modalidad lo lleva internamente a ser un sujeto autónomo e influyente en todo

el contexto. Existe una corresponsabilidad entre el docente y el educando en este acto educativo, siendo clave el conocimiento del universo cultural del alumno. La intervención del docente lo connota como *mediador pedagógico y comunicador educativo*. La relación afectiva que se establece entre ambas partes es motivadora de auto-percepción y autoestima en el educando, de descubrimiento de valores y proyectos para el futuro.

En este proceso educativo se pone en juego la comunicación verbal, no verbal y la metacomunicación. Se rompe con la desigualdad comunicativa y se prioriza el trabajo cooperativo, logrando sin duda transformar la sociedad. De ahí la importancia de este artículo al resaltar el ámbito de la comunicación educativa que puede *revolucionar los contenidos*.

Lógica ambivalente

CANCELO, Susana A. *Disposiciones de los alumnos de institutos de formación docente a la integración escolar de niños con discapacidad intelectual o visual*. En "Diálogos pedagógicos", Universidad Católica de Córdoba, Año V, N° 10, octubre 2007.

El presente trabajo se basa en la investigación realizada en la cátedra Perspectiva Psicopedagógica de las NEE del Profesorado Especializado en Educación Especial N° 3 de Bahía Blanca, con el propósito de conocer la

postura del alumnado del ISFD N°3 (990) y del ISFD N° 86 (550) a la integración escolar de alumnos con discapacidad intelectual y visual, con miras a continuar profundizando el estudio.

El desarrollo de una sociología psicológica exige que la noción misma de *disposición*, esencial para pensar el pasado incorporado a la escala individual, sea estudiada, deduciéndola de las prácticas sociales. En este caso se implementó una encuesta semiestructurada para lograr su conocimiento.

La observación de los datos relevados hasta la fecha pone de manifiesto que el 66% de los alumnos está a favor de la integración de *alumnos con discapacidad intelectual*, el 24% condiciona la integración a la disponibilidad de recursos de apoyo, y el 10% está en contra. En el caso de los *alumnos ciegos* el porcentaje es 57% a favor, el 25% exige apoyos funcionales y el 18% se pronuncia en contra.

Los que se manifiestan a favor, reconocen al alumno con discapacidad como un "sujeto de derecho". No obstante, en los ISFD involucrados, también se considera que el alumno DI puede erigirse como inconveniente

(20%) para el normal desarrollo de la clase, y al alumno ciego lo ven como dependiente (31%) o como un obstáculo (29%). Si bien los alumnos manifiestan una disposición positiva, se percibe que no han incorporado el conjunto de disposiciones de la misma manera. La consideración del otro como un obstáculo da prueba de ello. Tampoco es ingenuo que el 39% haga referencia a la tecnología como requisito de integración de los niños ciegos. La ideología deportista, competitiva y excluyente, con su agenda educativa en términos de eficacia, tiende a profundizar la exclusión social. En ambos ISFD se menciona la *capacidad de aprendizaje*, sin embargo no se ha hecho mención de otros aspectos de la subjetividad que intervienen también en el proceso educativo.

La investigación revela, por lo tanto, la impronta del *paradigma positivista*, la sobreestimación del rendimiento académico y la excesiva burocratización de la dinámica escolar que conviven, sin embargo, con un discurso que apela a la profesionalización docente para la atención de la diversidad. Una lógica ambivalente.