

Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva

Martín Scarnatto

1. Ingresando

...la manera en que hemos concebido la inclusión quizás sea el “crimen” que debemos investigar, y no sólo la falta de “acceso” de algunas poblaciones a la institución escolar.

Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina

Inés Dussel

Vincular las categorías igualdad e inclusión a la educación no parece reportar ninguna novedad. Por el contrario, estas ideas son una marca fundante de los sistemas educativos modernos. Una educación para todos es uno de los pilares de la conformación de los sistemas educativos de las sociedades modernas y del llamado *optimismo pedagógico*. Por estos motivos, la necesidad no recae sobre la importancia de comenzar a pensar la educación desde un enfoque inclusivo sino en revisar las formas en que ha sido pensada y abordada la inclusión educativa para reflexionar sobre las implicancias y posibles resignificaciones. En este sentido, nos pareció ilustrativa la idea de la inclusión como “crimen” a investigar que planteaba Inés Dussel hace ya más de una década.

La inclusión, como la igualdad, no son conceptos unívocos. Remiten a procesos históricos, políticos, sociales y culturales que los cargan de sentidos, significados y fundamentalmente de intereses. En los procesos de configuración de las sociedades modernas y el surgimiento de los Estados nación, la educación de masas fue una necesidad y una estrategia fundamental. Llegar a

todos con un sistema de educación formal que permita, como diría Sarmiento, “civilizar a los bárbaros” representaba una condición *sine qua non*. Pero en este enfoque, la inclusión educativa sería más una necesidad de los Estados que un derecho de los sujetos. Civilizar a través de una educación que incluya a todos representaría una de las varias estrategias que desarrollaron los Estados modernos –entre las que se debe mencionar también, lamentablemente, el genocidio de muchos pueblos originarios– para consolidarse e imponer, o al menos intentarlo, un modo homogéneo de ser ciudadano.

La palabra inclusión proviene del latín *inclusio* y significa “acción y efecto de poner algo adentro”. Sus componentes léxicos son el prefijo *in-* (hacia adentro), *cludere* (encerrar) y más el sufijo *-sión* (acción y efecto). Es decir que desde el punto de vista etimológico inclusión significaría “poner adentro” o “hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio”. En esta perspectiva, incluir significaría colocar puertas adentro y en el campo educativo esto ha sido relacionado con la idea de garantizar el acceso. Por contraposición, la noción de exclusión se vincula a la idea de “puertas afuera” y en términos educativos haría referencia a los sujetos que están por fuera del sistema educativo. Sin embargo, el proceso es mucho más complejo y multidimensional. En el párrafo anterior nos referíamos, aunque someramente, a una forma de inclusión educativa que, si bien proponía colocar puertas adentro a las masas, representaba al mismo tiempo todo un proceso de control que en sus pretensiones homogeneizadoras buscaba borrar las diferencias de los sujetos adentro, rechazando sus historias, sus creencias, sus valores, sus intereses, lo que constituye también otra forma de exclusión.

El texto pretende reflexionar y construir una serie de argumentos para la configuración de un enfoque didáctico que propicie procesos de inclusión pensada desde el marco de las teorías críticas y la perspectiva democrática. La inclusión aquí hace referencia a los diferentes procesos desde los cuales se reconocen y se garantizan los derechos de todos y cada uno de los sujetos. Es un enfoque en el que la sola presencia o participación de los sujetos en un determinado espacio social (por ejemplo, la escuela) no garantiza su inclusión; es decir, el reconocimiento y el cumplimiento efectivo de sus derechos.

En los apartados siguientes profundizaremos acerca de la importancia de ampliar la mirada sobre la idea de inclusión y no dejarla circunscrita simplemente a *poner adentro*. Además, con la recuperación de los aportes que nos ofrece el campo de estudios sobre lo grupal, intentaremos construir algunas

reflexiones para pensar una didáctica inclusiva en las prácticas de la enseñanza de la educación física, tomando como contenido educativo y estrategia de enseñanza el tratamiento pedagógico de lo grupal.

Desde adentro

Tal como anticipábamos en la introducción, estar adentro no resulta condición suficiente para garantizar un proceso de inclusión educativa. Por el contrario, gran cantidad de estudios enmarcados en la corriente crítica (Barco, 1996) han postulado el carácter reproductivista de los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas al poner en evidencia los diferentes aspectos de la educación que, lejos de propiciar la transformación social augurada por el optimismo pedagógico, implicarían procesos de reproducción, segmentación y exclusión –o mejor aún, expulsión– educativa. En tal sentido coincidimos plenamente con Dussel cuando afirma que:

Revisar los relatos sobre la inclusión y la exclusión nos parece todavía urgente hoy, en que la cuestión del acceso a la escolaridad, está garantizado para una buena parte de la población pero la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. (Dussel, 2004, p. 330).

Es muy importante subrayar que la inclusión no se reduce al acceso de los distintos sujetos a las instituciones y/o a las actividades y saberes sociales y culturales relevantes. La incorporación de todos en dichas prácticas es tan solo una dimensión –por supuesto, no menor– del necesario proceso de inclusión. Por ejemplo, si un conjunto de personas que pertenecen a una minoría social es incorporado a determinadas prácticas, instituciones o derechos, pero esa incorporación es recibida por otros sectores sociales participantes con prejuicios y actitudes de discriminación, el verdadero proceso de inclusión no tendrá lugar para aquellos. O peor aún, si dicha incorporación es segmentada en recorridos diferentes para sujetos diferentes, con oportunidades, condiciones y experiencias diferentes, esa inclusión, lejos de ser un proceso efectivo y transformador, también representará una forma de exclusión. Por lo tanto, consideramos importante continuar debatiendo, investigando y reflexionando acerca de lo que implica una educación inclusiva, que realmente propicie prácticas de participación democrática y transformación social, y reconozca a todas las personas como sujetos de derechos.

Para los teóricos de la reproducción, la escuela, más que parte de la solución, sería parte del problema. Las injusticias sociales, los procesos de discriminación, segmentación y exclusión, lejos de reducirse o desaparecer con la función de la escuela y el sistema educativo, se mantendrían o, peor aún, se amplificarían. Esto en gran medida sucede así en la actualidad educativa, fundamentalmente pero no con exclusividad en los países periféricos.¹ Para estos autores, las situaciones de desigualdad y exclusión no remiten a problemas de funcionamiento del sistema educativo, sino todo lo contrario: se apoyan en la eficacia de este sistema para reproducir desde adentro el orden social capitalista dominante. Sin embargo, a pesar de esta posición tan radical para pensar lo educativo, también se pueden encontrar dentro de los enfoques críticos, autores y posiciones que, sin caer en un optimismo ingenuo ni desconocer los riesgos de un sistema educativo reproductor (y muchas veces también productor) de las desigualdades, aún reconocen en la educación una alternativa con capacidad de transformación y aportan argumentos para pensar una educación inclusiva. Estos estudios abren la discusión que vincula la inclusión educativa con la idea de universalidad –en el sentido de acceso para todos– y la colocan en relación además con las nociones de justicia, equidad y calidad. Garantizar el acceso será un buen punto de partida siempre y cuando desde adentro las experiencias educativas de los sujetos impliquen y propicien procesos de justicia, equidad y calidad educativa, en el marco de instituciones y sociedades cada vez más justas y democráticas. Desmarcarse plenamente de todo optimismo ingenuo y acrítico supone reconocer que las estrategias didácticas y las prácticas educativas, para que puedan resultar verdaderamente inclusivas y transformadoras, necesitarán alojarse en instituciones y sociedades con voluntad de avanzar hacia realidades cada vez más justas, más democráticas y más equitativas, aunque también promoverlas. Es sabido que las mejores intenciones docentes y estrategias didácticas suelen verse obstaculizadas por culturas escolares no inclusivas y por las profundas desigualdades de las sociedades actuales.

Aquí nos resultan muy apropiados los aportes teóricos de Guarro Pallás (2005) cuando analiza los retos de la escuela del siglo XXI en torno a la idea

¹ Precisamente por la reproducción de las desiguales condiciones y posibilidades de algunos países en la trama geopolítica del mundo. Así lo afirma Tedesco cuando sostiene que “a diferencia de los países centrales, el rasgo más significativo del procesos de construcción de los Estados nacionales en América Latina fue su escasa capacidad para incluir al conjunto de la población en los circuitos de participación social” (2012, p. 29ss).

de currículum democrático. El autor afirma que no podrá haber currículum democrático si este no es implementado en el seno de instituciones educativas que presenten una cultura escolar democrática. Las posibilidades de ser verdaderamente democrático de un currículum, y de las prácticas educativas que de allí se propongan, estarán en estrecha relación con las características que dinamizan la vida en la institución escolar en particular y de todas las instancias del sistema educativo y de las sociedades en general. En su análisis de los aspectos que deben ser considerados para comprender si una institución educativa reviste las características de escuela democrática, sostiene que al menos cinco elementos podrían considerarse para analizar si la cultura de una escuela puede ser catalogada como democrática o no. Los elementos mencionados por Guarro Pallás son: a) los valores institucionales; b) el proceso de construcción del currículum; c) la planta docente y sus posibilidades de desarrollo profesional; d) las formas de participación e interacción en la vida cotidiana de la escuela; e) las relaciones de la institución con las familias de la comunidad educativa en particular y con el contexto social –barrial– en general. Asimismo, afirma que al menos tres procesos deben producirse para desarrollar una cultura escolar democrática. Básicamente plantea que para que la cultura de la institución escolar avance en el sentido de su democratización, deberá impulsar: a) procesos de democratización en el aula y en los distintos espacios de las prácticas de la enseñanza; b) procesos de democratización en la construcción e implementación del currículum y c) procesos de democratización del gobierno de la institución. A su vez sostiene que para analizar y promover estos procesos mencionados deberán considerarse ejes problemáticos, entre los que destaca los roles, las jerarquías y las relaciones de poder en la escuela; la toma de decisiones y los procesos de debate y consenso; la selección de los componentes curriculares y el diseño e implementación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; las reglas y las normas que regulan la vida en la escuela. El enfoque del currículum democrático que recuperamos de Pallás resulta muy apropiado para enmarcar conceptualmente los planteos didácticos que intentaremos proponer en relación con el tratamiento pedagógico de lo grupal en las prácticas de la enseñanza de la educación física. No obstante, es importante señalar que el carácter de los argumentos que ofrecemos aquí para pensar una didáctica inclusiva en educación física, que considere como contenido y estrategia la trama intersubjetiva de lo grupal, no se limita exclusivamente a la especificidad de esta área de conocimientos.

Educación inclusiva, diversidad e igualdad

El enfoque de la *educación inclusiva* cobra fuerza y reconocimiento mundial a comienzos de la década de 1990 en el marco de un foro sobre educación organizado por la Unesco.² Allí se subrayó la universalidad del derecho a la educación, se reafirmó lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, se establecieron algunas bases para una propuesta de Educación Para Todos (EPT) y se proclamó la importancia y la necesidad de que los Estados participantes se comprometan a garantizar el derecho a la educación de todas las personas, procuren satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y fomenten la equidad. El enfoque de la escuela inclusiva se perfilaba entonces como el camino hacia donde deberían dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los sujetos, independientemente de sus características personales, sociales y culturales. Sin embargo, los debates, las tensiones y las dificultades que la perspectiva de derechos generó desde el interior del sistema y de las instituciones educativas no fueron menores. La perspectiva de derechos revitalizó las discusiones relativas a la diversidad en la escuela y la calidad de la enseñanza. La marca fundante de la educación moderna, con una fuerte impronta normalizadora y con claras pretensiones de homogeneización, que pese a las críticas y argumentos en contra sigue presente en la educación actual, resultó nuevamente incomodada por estos planteos.

Es importante revisar aquí la noción de igualdad en referencia a lo educativo para repensar las prácticas desde el enfoque de la escuela inclusiva. “En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia” (Dussel, 2004, p. 309). Tal como nos ilustra Inés Dussel, la diversidad característica de los sujetos de enseñanza y aprendizaje fue –y en gran medida sigue siendo– interpretada desde adentro como una amenaza a combatir ya sea por la normalización de las conductas o

² Celebrado en Jomtiem (Tailandia) y titulado Conferencia Mundial de Educación para Todos. Según Tedesco “En América Latina, ese espíritu quedó reflejado en una importante reunión de ministros de Educación de la región, llevada a cabo en Quito en 1991” (2012, p. 90). Otros encuentros y convenciones internacionales importantes que pueden destacarse son la Conferencia Internacional de Dakar en el año 2000, en la que se enfatizó la continuidad de la propuesta Educación para Todos, y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), por mencionar algunos.

la expulsión de los “anormales”. Estos anhelos de homogeneidad que hacen de la diversidad un problema y una amenaza no pueden seguir formando parte de las prácticas y los discursos educativos si se pretende una educación inclusiva. Lejos de ser un inconveniente, la diversidad debe ser pensada y abordada como una realidad constitutiva de las prácticas sociales, pero destacada como un valor agregado de las prácticas educativas dado que en situaciones de diversidad se potencian las posibilidades de una educación basada en el respeto, la justicia y la solidaridad. Pensar la educación desde la perspectiva de derechos y con el enfoque de la escuela inclusiva implica reconocer el derecho de todos y todas a acceder, participar y obtener aprendizajes, experiencias y certificaciones de la misma calidad, pero sin que esto implique que todos hagan lo mismo y terminen pensando, sintiendo y queriendo lo mismo. La igualdad deberá remitir al reconocimiento y el respeto por la diversidad y por el derecho de todos los ciudadanos de contar con iguales posibilidades y condiciones para acceder y participar en experiencias educativas de calidad, sin importar sus características físicas, sociales, económicas, culturales, ideológicas. La perspectiva de inclusión no pretende superar o evitar la diversidad. Parte de la diversidad como característica constitutiva de los sujetos y las sociedades y propone la necesidad de reconocer, respetar, valorar y garantizar los derechos de todos y cada uno de los ciudadanos y los sectores sociales que forman parte de la sociedad. Pensar una didáctica desde la perspectiva de la inclusión implica necesariamente reconocer la necesidad de pensar y propiciar una escuela inclusiva y fundamentalmente una sociedad inclusiva. Es importante entonces reflexionar aquí sobre las relaciones entre diversidad y desigualdad. Nos parece oportuno recuperar en este sentido un pasaje de los diseños curriculares vigentes en la Argentina, donde se explicita una distinción entre estos conceptos:

Este enfoque recupera la noción de diversidad, distinguiéndola claramente del concepto de desigualdad. Mientras la primera hace referencia a las prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades, la segunda refiere a las condiciones de índole socio-económica. Separar analíticamente ambos conceptos [...] implica reconocer que existen prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas naturalmente. (DGCyE, 2006, p. 16).

Asimismo, esta documentación oficial avanza en el planteo referido a la diversidad y asume un discurso propositivo al respecto cuando sostiene que:

En coherencia con esta distinción, el currículum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. Pero al mismo tiempo, el currículum denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad. (DGCyE, 2006, p. 16).

En el marco de estos planteos fundamentales referidos a la educación inclusiva, el reconocimiento y el respeto por la diversidad, pero también a las injusticias y las desigualdades actuales, las pretensiones de progresar tanto en los planteos teóricos como en las prácticas educativas hacia procesos de democratización y justicia social, consideramos muy apropiado recuperar algunos aportes de la teoría de los grupos para construir una didáctica inclusiva que avance sobre el tratamiento pedagógico de lo grupal como contenido educativo y estrategia de enseñanza. En el apartado siguiente intentaremos resumir y reflexionar sobre estos aportes.

Lo grupal como aprendizaje en y para la educación inclusiva

Si partimos de la idea de concebir a la institución escolar como *espacio público de construcción de lo público* (Siede, 2007, p. 186) resultará fundamental abordar pedagógicamente las relaciones intersubjetivas que acontecen día a día adentro de las instituciones educativas y procuran propiciar aprendizajes y experiencias que avancen en la democratización de lo público en nuestras sociedades. En este sentido, será importante recuperar enfoques y categorías que hayan abordado el estudio de las relaciones intersubjetivas y capitalizarlos para la construcción de una didáctica que propicie prácticas inclusivas.

Dentro del campo de estudios de lo grupal existen varias perspectivas y diversas experiencias vinculadas con el estudio y/o la organización de grupos humanos. Por esta razón, nos encontramos con una variedad de categorías relacionadas con el estudio de lo grupal –por ejemplo, las nociones de grupo, agrupamiento, dispositivo grupal, grupalidad, formaciones grupales– que, si bien su tratamiento excede los límites de este trabajo, nos obligan a tomar una posición clara frente a las diferentes perspectivas de las que provienen para un abordaje más preciso.

A partir de los estudios históricos sobre la categoría *grupo* sabemos que se trata de un término relativamente “joven” en tanto y en cuanto las lenguas antiguas no disponían de ningún término para designar un conjunto de personas relacionadas en torno a una tarea o un objetivo común. Los aportes de la etimología nos enseñan que el vocablo grupo proviene del italiano *gropo scultórico* (perteneciente al campo del arte en el Renacimiento) que a mediados del siglo XVII fue importado por artistas franceses conformando el vocablo *grupe* y que recién en el siglo XVIII comenzó a ser utilizado para denominar una reunión de personas con objetivos específicos. No obstante, el término *gropo* reconoce una acepción previa en el vocablo *grop* del antiguo provenzal, que aludía a la noción de *nudo*, y que a su vez derivaría del germano occidental *kruppa* utilizado para significar masa redondeada, del cual procedería la idea de *círculo*. Fernández (1989) afirma que la etimología del vocablo grupo aporta dos líneas de fuerza interesantes para la construcción teórica de lo grupal: a) destaca la posibilidad implícita de la idea de *círculo* que implicaría una estructuración de los intercambios entre los integrantes que permitiría la relación democrática entre los miembros; b) expresa que el sentido *nudo* podría considerarse como una figuración que remite a la cohesión entre los miembros de un grupo, y además profundiza sobre esta línea cuando propone la noción de “*anudamiento*” como categoría para comprender los múltiples atravesamientos que se constituyen en el devenir de lo grupal. Retomaremos particularmente esta idea para ahondar en los aportes que esta propuesta puede ofrecer a la construcción de una didáctica inclusiva.

Una de las corrientes más destacadas en el estudio de lo grupal es la llamada *dinámica de grupos*. Basada inicialmente en los aportes teóricos de Kurt Lewin, en particular cuando sostiene desde los principios de la teoría de la Gestalt, que “*el todo es más que la suma de las partes*” y plantea la idea de que el grupo constituye un campo social dinámico compuesto por una estructura de elementos interdependientes. Sus enunciados fueron aplicados en diferentes campos en los que el estudio de lo grupal cobró cierta importancia y particularmente en el campo educativo la dinámica de grupos tuvo gran aceptación. Una de las críticas fundamentales que recaen sobre esta perspectiva en la actualidad es que ha cometido el error de pensar a los grupos como si fuesen “islas”, es decir, como realidades plegadas sobre sí mismas, y ha justificado las interacciones de sus miembros solo en razones provenientes de esa misma conformación grupal. Además, como explica Fernández (1989), desde

el punto de vista epistémico subyace en esta perspectiva una consideración del grupo como objeto discreto, autónomo, unívoco, característico del paradigma positivista que hegemonizaba el discurso científico cuando comienza a configurarse esta corriente.

Pese a su alto grado de difusión y la importancia que la dinámica de grupos obtuvo en el siglo pasado, no se trata de ningún modo de la única ni tampoco de la primera forma de teorizar sobre lo grupal. Anzieu y Martín (1971) expresan de forma detallada las diferentes propuestas –algunas más empíricas, otras con un carácter más formalizado en términos teóricos– que pueden identificarse en el devenir histórico del campo de conocimientos de lo grupal. Los autores destacan como propuestas pioneras de estos estudios a Charles Fourier con su idea del falansterio a comienzos del siglo XIX y también en esa época a las organizaciones grupales que en Norteamérica se denominaban cuáqueros. Asimismo mencionan como precursor de estos estudios al francés Émile Durkheim y destacan de manera especial los primeros aportes que hizo hacia 1920 Elton Mayo, con su microsociología aplicada a la producción industrial. Ya a mediados del siglo XX, señalan como corrientes destacadas también a la psicología de grupos y a los aportes de Pichón Rivière y su psicología social.

Otro pensador que desarrolló un estudio profundo sobre lo grupal desde una perspectiva filosófica a mediados del siglo XX fue Jean-Paul Sartre, quien en sus planteos teóricos entendía al grupo como una totalización siempre en curso caracterizada por las relaciones dialécticas entre las partes. En su teoría el autor afirma que los grupos no están dados sino que son construcciones dinámicas, abiertas y complejas, que provienen de una aglomeración y que siempre corren el riesgo de volver a ella. Según Sartre, todo conjunto de personas tiene la potencialidad de constituirse como grupo (condición a la que denomina grupalidad) pero esto no remite a un *a priori* inevitable. Esta idea de lo grupal como proceso, como devenir, como construcción dialéctica permanente, es para nosotros central en el planteo teórico que queremos establecer a la hora de capitalizar los aportes de este campo para una didáctica inclusiva.

Actualmente los planteos teóricos más aceptados proponen la necesidad de asumir el estudio de lo grupal desde un enfoque multirreferencial (Souto, 2000, p. 23), entendido como un abordaje que pretende superar la dicotomía a partir de reconocer las múltiples interrelaciones entre objeto-sujeto, individuo-sociedad, persona-grupo. En esta línea se expresa Fernández (1989) cuando propone pensar a lo grupal como *campo de problemáticas* atravesado

por múltiples inscripciones. A nuestro criterio, tanto la noción de *anudamientos* como la de *campo de problemáticas* son pilares fundamentales para avanzar en el tratamiento didáctico de lo grupal en la escuela, con la intención de propiciar prácticas democráticas e inclusivas.

Pensar a lo grupal como campo de problemáticas nos permite abordar el estudio de los grupos y su especificidad sin dejar de considerar las múltiples inscripciones que lo atraviesan. Así, Fernández (1989) afirma que un grupo se configura en el entrecruzamiento de múltiples “*hilos*” (subjetivos, intersubjetivos, institucionales, sociales) que se anudan-desanudan permanentemente, pero destaca que lo que resulta problema de estudio no son los hilos y sus características específicas, sino la red de anudamientos que acontecen en la configuración de lo grupal. Este enfoque se encuentra en estrecha sintonía con la perspectiva dialéctica propuesta por Sartre. De esta manera, comprender y abordar lo grupal como realidad compleja, dinámica, inestable, en la que se anudan, desanudan y reanudan diferentes dimensiones personales, grupales, institucionales y sociales, nos permite avanzar en la conceptualización de una didáctica que aborde pedagógicamente el devenir de lo grupal en las prácticas de la enseñanza, que permita y procure propiciar anudamientos que avancen en la educación de los aprendices en cuanto sujetos de derechos y miembros activos en la democratización de las instituciones y las sociedades.

Sin embargo, debemos destacar que este encuentro en el que se anuda lo grupal no representa una situación desprovista de tensiones, resistencias y disputas. Por el contrario, la perspectiva dialéctica enfatiza que en el devenir de lo grupal una categoría fundamental para su tratamiento es la noción de conflicto. En este enfoque, el conflicto, lejos de ser un problema a “solucionar”, remite a una dimensión constitutiva y productora de lo grupal, aunque no se debe vincular de forma lineal la presencia de conflicto con la configuración de lo grupal. Para que la trama de relaciones intersubjetivas que acontecen en la escuela, que de por sí habilitan la emergencia de conflictos, resulten experiencias educativas y propicien la configuración de grupos con características inclusivas, se deberá hacer un tratamiento pedagógico intencional en el que el conflicto sea abordado como motor de lo grupal y no como problema a resolver. Será necesario generar espacios y momentos de reflexión, debate, colaboración y consenso para hacer del conflicto una instancia productora y productiva de lo grupal. Jugarán un papel importante en el tratamiento del conflicto los modos de comunicación y las representaciones a partir de las

cuales dichas situaciones sean abordadas. Además, estos procesos en los cuales lo grupal se va configurando deberán generar cierto grado de cohesión para que los sujetos puedan ir estableciendo metas comunes y procesos de identificación que permitan desarrollar sentidos de pertenencia. *Conflicto, comunicación y cohesión* serán entonces ejes fundamentales para el abordaje didáctico de lo grupal con intenciones inclusivas.

Si los protagonistas de las prácticas educativas comprenden y asumen la trama de vínculos intersubjetivos que acontecen en dichas prácticas como instancias favorables para el encuentro respetuoso, responsable, solidario y colaborativo; reconocen y respetan los derechos de todos, hacen de los conflictos un motor de progreso y procuran establecer acuerdos desde los cuales todos sean valorados y respetados, podremos avanzar hacia una educación inclusiva de calidad.

En relación con esto, proponemos a continuación un conjunto de dimensiones o ejes importantes, a nuestro criterio, a la hora de pensar didácticamente las prácticas educativas en el abordaje de lo grupal. Subrayamos enfáticamente que no se trata de rasgos esenciales e ineludibles de la constitución de los grupos y que solo se los separa para su tratamiento teórico. Mejor sería pensarlos como líneas de abordaje para hacer de lo grupal un contenido educativo y una estrategia didáctica inclusiva. Entonces, estas líneas o dimensiones vinculadas entre sí de forma estrecha, aluden a las siguientes categorías: a) participación y distribución de roles; b) comunicación; c) consenso; d) metas comunes; e) cohesión.

En cuanto a participación y la distribución de roles, nos referimos a las diferentes oportunidades y posibilidades que los miembros del grupo tienen para “formar parte” de las actividades, experiencias y situaciones que constituyen las prácticas educativas. Se relaciona con las alternativas y las probabilidades de interacción que dichas prácticas ofrecen a los aprendices, habilitando u obstaculizando el encuentro de los sujetos con los recursos, los saberes, los otros y las tareas de aprendizaje. Además del grado de participación, esta dimensión remite a los diferentes tipos de participación que en la trama grupal se permiten y favorecen. Resultará fundamental, a nuestro juicio, que las prácticas educativas progresen hacia formas de participación democráticas y equitativas, ofrezcan un abanico amplio de posibilidades de interacción y garanticen las suficientes oportunidades para que los sujetos asuman diversos roles sin ser etiquetados o condicionados a un único rol, así como avancen hacia formas de participación comprometida, auto e interdependientes y

creativas que permitan el reconocimiento y la comprensión de la interdependencia como valor fundamental.

Respecto de la comunicación como dimensión de análisis y construcción de lo grupal en la escuela, debemos mencionar una serie de aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, el carácter ineludible del fenómeno de la comunicación humana, independientemente de que esta sea intencional o no. En las prácticas de interacción humana, los sujetos comunicamos de múltiples maneras aun cuando no seamos del todo conscientes de qué y cómo estamos comunicando. Además, debemos reconocer el carácter complejo del proceso comunicativo, en el que la relación entre emisores y receptores no debe ser entendida en forma lineal. En cuanto a las prácticas educativas, cabe destacar que el docente no es el único sujeto que produce mensajes y que los “receptores” de la comunicación no deben ser entendidos como sujetos pasivos que reciben sin ningún grado de interpretación el contenido de la comunicación. Contenido que, por otra parte, se compone de aspectos verbales y aspectos no verbales, tal como explican los teóricos de la comunicación no verbal, y que además conjuga lo que se dice con los modos en que se lo dice. Nos interesa aquí recuperar el concepto de *asertividad* como una categoría fundamental para analizar el eje de la comunicación respecto de una educación inclusiva. La asertividad hace referencia a la habilidad de los individuos para expresar pensamientos, sentimientos y creencias asumiendo una posición personal pero respetando la posición de los otros. Una forma de comunicación consciente, clara y honesta, desde la cual se comunican ideas y sentimientos personales sin la intención de perjudicar o agredir a los demás. Se trata de un modo de comunicación que se aleja al mismo tiempo de formas agresivas o pasivas de expresarse y que no remite a una capacidad innata sino que implica todo un proceso de aprendizaje. Un modo asertivo de asumir la comunicación no alude a una forma individual y estable, sino que supone todo un proceso dinámico en el que cumplen un papel destacado la trama vincular particular de cada grupo, el sentido de pertenencia que establezcan los miembros, las características específicas de la institución en la que el grupo se configura y también los modos de comunicación aprendidos por los sujetos en sus prácticas cotidianas dentro y fuera de la escuela.

En lo relativo a los procesos de construcción de consensos para la configuración de lo grupal, es de suma importancia destacar los procesos relacionados con las instancias de discusión y acuerdo en lo que se refiere a la

toma de decisiones. Si todas las decisiones que atraviesan el devenir del grupo son tomadas unilateralmente por algún miembro del grupo, o peor aún, son impuestas de forma rígida y prescriptiva “desde afuera” del grupo, las posibilidades de progresar en anudamientos que propicien consensos que hagan progresar al grupo hacia formas más justas y democráticas se verán sumamente obstaculizadas. Será fundamental para una didáctica inclusiva que en las clases se generen instancias dentro de las cuales los miembros del grupo tengan la necesidad y la posibilidad de reflexionar, debatir y consensuar decisiones relativas a qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, con quiénes hacerlo, para qué hacerlo, sin que esto implique resolver de forma excluyente dichos interrogantes en el interior del grupo y al margen de las normativas institucionales y los lineamientos curriculares vigentes. Si bien en la perspectiva democrática gran parte de las decisiones están vinculadas con la opinión de las mayorías, nos parece fundamental destacar que para que un proceso de construcción de lo grupal resulte inclusivo, debe hacerse lugar en la toma de decisiones tanto a la opinión de la mayoría como a las propuestas de la minoría. Es decir, que las intervenciones docentes que se efectúen en esta dirección propicien un tiempo y lugar para que todos los aprendices puedan poner en práctica las propuestas esbozadas por la porción minoritaria del grupo.

En relación directa con el eje anterior, en el que la categoría de análisis remitía al consenso, debemos destacar que, dentro de la trama grupal y en la configuración de acuerdos que propicien lo grupal y formen a los aprendices para la ciudadanía activa, serán sumamente valiosos los procesos de discusión y consenso de metas comunes en las que los miembros del grupo se sientan identificados y movilizados. El desarrollo de lo grupal en la escuela nos pone frente al desafío de configurar un conjunto de metas en las cuales se puedan articular las expectativas de la institución y los lineamientos curriculares con los intereses individuales de cada miembro, pero también nos enfrenta al reto de promover la conformación de intereses comunes que le den sentido e identidad al grupo. Sin embargo, es oportuno destacar que no solo el acuerdo de intereses comunes resultará favorable a la formación de los estudiantes sino todo el proceso mismo de discusión, análisis y acuerdo tendrá un valor altamente educativo en relación con la perspectiva inclusiva que nos interesa. La construcción de un interés común –pero fundamentalmente el proceso a través del cual se configure dicho interés– permitirá a los miembros del grupo asumir un conjunto de comportamientos que serán cargados de sentido en la búsqueda de dicho interés.

Esta última dimensión, relacionada con la idea de cohesión, hace referencia al proceso a través del cual el grupo va asumiendo y/o configurando un conjunto de valores, expectativas, funciones, normas, prácticas, con las que se identifica y en función de las cuales se establece un sentido de pertenencia en sus miembros que permitirá viabilizar cierta cohesión grupal, entendida como el conjunto de interrelaciones e identificaciones con cierto grado de coherencia y afinidad, que otorgan al grupo una estabilidad necesaria para constituirse como tal. Cabe aclarar que dicha estabilidad debe ser entendida, en la perspectiva dialéctica que nos convoca, con un carácter dinámico y permeable a diferentes factores que pueden resentirla, reconfigurarla e incluso disolverla.

Antes de salir

A modo de síntesis, una didáctica con pretensiones inclusivas que quiera capitalizar los aportes de la teoría de los grupos para pensar las prácticas educativas como instancias de formación ciudadana en las que se propicien actitudes de respeto y solidaridad y en las que se avance en el reconocimiento de los derechos de todos y cada uno de los sujetos sociales promoviendo procesos de equidad y justicia educativa, deberá plantearse como desafío la construcción de estrategias de enseñanza que permitan un tratamiento pedagógico de lo grupal y reconozcan allí un contenido educativo de relevancia para la construcción de sociedades más democráticas.

Para la construcción de estrategias de enseñanza que articulen con esta perspectiva, será importante la comprensión y el abordaje que se tenga del conflicto como dimensión constitutiva de lo grupal. Una didáctica inclusiva necesariamente tendrá que reconocer a la diversidad como un elemento enriquecedor de las prácticas educativas, independientemente de que a partir del encuentro y la puesta en valor de esa diversidad –e incluso de la identificación de las desigualdades que históricamente se han configurado respecto de las diferencias en la escuela– se amplíe la complejidad de las prácticas y se amplifiquen las posibilidades de conflictos. En este sentido será decisivo el tratamiento pedagógico de estas situaciones, que permita y propicie procesos de participación equitativa, definición de metas comunes con procesos de debate y consenso, establecimiento de redes de interdependencia que favorezcan la cohesión, construcción progresiva del sentido de pertenencia y, fundamentalmente, también la promoción de modos de comunicación asertiva.

Lo grupal es una construcción permanente. No es un punto a alcanzar sino un proceso constante y complejo que reclama –de los profesionales docentes y de todos los miembros que conducen las instituciones educativas– capacidades específicas para la interpretación y la gestión de dicho proceso. No se trata de “formar” grupos sino de propiciar, permitir y promover lo grupal como proceso dinámico en el que los sujetos pueden formarse para la vida ciudadana en sociedades democráticas. Por lo tanto, no bastará con aplicar mecánicamente y de manera repetitiva algunas técnicas de trabajo en grupo para dinamizar el devenir de lo grupal. No se trata de organizar la enseñanza en grupos, sino de programar e implementar estrategias que hagan de lo grupal un contenido educativo fundamental de una didáctica inclusiva.

Bibliografía

- Anzieu, D. y Martin, J.Y. (1971). *La Dinámica de los Grupos Pequeños*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2006). Marco General de Política Curricular. Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Barco de Surghi, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En A. Camilloni (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.157-167). Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Flores, G. M. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: Una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Porrúa-UADY.
- Gómez, R., Gronchi, L. y Scarnatto, M. (2013). Un análisis sobre los modos de interacción grupal en las clases de Educación Física en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Actas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje1_MesaG_Gomez_1.pdf/view
- Guarro Pallás, A. (2005). El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J. Escudero Muñoz (Ed.). *Sistema Educativo y Democracia*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.