

Un análisis sobre los modos de *interacción grupal* en las clases de Educación Física en el primer Ciclo de la Educación Primaria.

Gómez, Raúl H. (AEIEF/IDHICS/CONICET), La Plata. pedagogiadela motricidad@gmail.com

Gronchi, Leandro (AEIEF/IDHICS/CONICET), La Plata. leagronchi@hotmail.com

Scarnatto, Martín (AEIEF/IDHICS/CONICET), La Plata. scarnatto@gmail.com

Introducción.

Este texto es un subproducto surgido en el marco de un proyecto de investigación denominado “**Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en la clase de Educación física en contextos de vulnerabilidad**”¹, que se orientó al análisis y la comprensión del proceso de aprendizaje que atraviesan los niños y niñas en la asignatura Educación Física escolar en contextos de vulnerabilidad, focalizando el análisis, no únicamente en la adquisición de contenidos específicos de la asignatura, sino en el tipo de interacciones sociales que caracterizan a este proceso, y que constituyen aspectos más implícitos del proceso de aprendizaje, en la hipótesis que son estos aspectos, los que marcan las prácticas educativas como tecnocráticas y reproductoras de la estructura de lo social o bien como potencialmente emancipadoras.

Así, el estudio procuró la observación y descripción de la evolución de algunos aspectos claves que suponemos son centrales en este proceso, como ser: las singularidades de la integración grupal, la disposición para la práctica y el aprendizaje de actividades motrices, las relaciones de género en la clase, las interacciones entre docentes y alumnos y los consiguientes formatos de clase que circulan. Con la intención de describir y comprender las singularidades que hacen al proceso de aprendizaje por el que atraviesan lxs alumnxs en Educación Física escolar.

El proyecto utilizó un diseño no experimental - longitudinal de *grupo - panel*, de alcances exploratorios y descriptivos. Los referentes empíricos fueron alumnos y alumnas del primer ciclo de la educación primaria, catalogados como sujetos en situaciones de vulnerabilidad social, y que concurren a escuelas públicas de la ciudad de La Plata, seleccionadas con muestreo no probabilístico intencional

de caso-control. Las unidades de análisis han sido todas y cada una de las clases observadas y registradas por los investigadores que formaron parte del equipo².

La interacción grupal, un punto de partida.

Tal como se explicita en los diseños curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires, la interacción entre los participantes del grupo escolar lejos de ser una variable externa o secundaria, resulta estructurante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica humanista, entendemos que la trama de vínculos intersubjetivos que tejen los actores que participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, marca significativamente los sentidos, las formas, la dinámica y las finalidades que configuran a dichos procesos. Si bien los modos de interacción con los otros son construcciones socio-históricas, políticas y culturales que no se reducen a la realidad escolar, pueden adoptar características específicas en dichas prácticas; e incluso adquirir una modalidad diferente a las maneras sociales de interacción que circulan en la realidad cotidiana de los sujetos fuera de la institución. En este último sentido, la política educativa actual subraya la importancia de la incidencia transformadora que las prácticas educativas pueden y deben tener sobre la realidad social.

Si consideramos que la interacción grupal es estructurante de los procesos de aprendizaje, condicionando los modos y posibilidades grupales y personales de aprender, deberá entonces constituirse necesariamente, a nuestro criterio, en una variable de análisis y desarrollo en las prácticas de la enseñanza. Su abordaje y tratamiento resultará decisivo, en términos pedagógicos pero también sociopolíticos, para potenciar la calidad educativa del proceso.

Considerar la interacción grupal como una variable fundamental para la calidad de los aprendizajes escolares se articula estrechamente con la noción de Ciudadanía, que ha sido empleada como categoría vertebral de la política

educativa nacional en la actualidad. Allí se entiende a las personas como sujetos de derecho y a la idea de Ciudadanía activa como una práctica social que se aprende y se enseña, que no está exenta de conflictos (relaciones de poder) y que pone en juego la capacidad individual y colectiva de asumir y respetar los derechos de todos y cada uno de los miembros de la sociedad. En este sentido, el diseño curricular vigente afirma:

“La constitución del grupo a partir de la interacción motriz, la escucha, la mirada, la valoración y el intercambio, son fundamentales en este enfoque. Se hace necesario, entonces, propiciar espacios para orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendidas como tolerancia hacia lo diverso, sino desde una perspectiva intercultural que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos” (DGCyE; 2008:73).

Una autora que se ha dedicado a estudiar y analizar la dimensión de lo grupal en las prácticas educativas ha sido Souto de Asch (1993), quien en su texto *“Hacia una didáctica de lo grupal”* subraya la importancia de enfocar el análisis desde una perspectiva dialéctica. Retomando los planteos generales de Jean P. Sartre, la autora afirma que *el grupo* no es una estructura terminada, cosificada sino que es una totalización siempre en curso, siempre acto, es devenir. Todo conjunto de personas tiene la potencialidad de constituirse como grupo, pero no es una condición a priori e inevitable. Todo grupo escolar comienza siendo un agrupamiento, grupo inerte o grupo serie, que responde a la primera forma de socialidad que es la Serialidad, ya que cada uno de sus miembros es sustituible por otro equivalente; cada uno es un número, un dato de la serie. Sin embargo, la presencia de interacciones entre una serie de personas, aunque no indica necesariamente la existencia de un grupo, implica *grupalidad*, entendida como la posibilidad de constituirse como grupo. Souto de Asch (1993), en su concepción dialéctica y dinámica de lo grupal, destaca la noción de *grupalidad* para referirse a la potencialidad de un conjunto de personas de constituirse como grupo, no sólo por compartir un tiempo y un espacio común, sino por presentar una fuerte cohesión interna y adhesión a metas comunes, en el que los miembros dejarían de ser parte sustituible de una serie. Es importante también recuperar la noción de *conflicto* que la autora reconoce en el devenir de lo grupal, no como algo negativo sino como una

dimensión constitutiva y productiva. Es el reconocimiento y tratamiento del conflicto, lo que permite sostener una perspectiva dialéctica.

La interacción grupal, una mirada desde las prácticas.

“Las clases posibilitan experiencias de convivencia democrática y propician la construcción de ciudadanía cuando son concebidas como espacios de encuentro y aprendizaje, donde se promueve la iniciativa de los niños y las niñas, su capacidad creadora, donde se trabaja con humor y alegría, los alumnos constituyen grupos, desempeñan roles diversos, asumen compromisos, construyen acuerdos, toman decisiones, entre otras instancias” (DGCyE; 2008: 80).

Tal como se describe en el apartado anterior y se expresa en la cita que da comienzo a este apartado, la interacción grupal puede ser analizada considerando las nociones de *cohesión interna*, *metas comunes*, *conflicto*, *experiencias democráticas*, *participación comprometida*, *clima afectivo-emocional*.

Si bien, las características que estas variables adopten en la realidad cotidiana de las clases dependerán en gran medida de los modos socialmente aprendidos que manifiesten los actores, como así también de los modos establecidos –“naturalizados”- en cada institución educativa; el docente con una estrategia intencional podrá hacer que estos modos se encaminen hacia la convivencia democrática y transformadora. No obstante, dicha estrategia no podrá ser asumida si no se reconoce y aborda la dimensión del conflicto que emerge de la interacción social. Para nosotros resulta un elemento transversal a todas las variables de la interacción. Es decir, el tratamiento de la cohesión interna, la participación comprometida, la dinámica democrática, el establecimiento y adhesión a metas comunes, implicará un camino de debates, tensiones, situaciones impredecibles, que necesariamente deben ser abordadas como instancias productoras de lo grupal.

En este sentido, es que proponemos en este texto tomar la noción de conflicto como eje de análisis de las clases observadas durante el trabajo de campo. Siguiendo a Souto de Asch (1993), debemos destacar que esta categoría presenta aspectos y significados **manifiestos** (verbalizaciones, acciones y otros comportamientos observables) y **latentes o no manifiestos** (emociones, motivaciones, imágenes inconscientes, no conocidas por los miembros del grupo). Dado que la técnica de investigación utilizada para el relevamiento de las clases fue la observación directa³, nos remitiremos exclusivamente a los aspectos manifiestos.

Detallamos a continuación una serie de situaciones prácticas que a nuestro criterio refirieren a esta noción de conflicto y que se presentaron en repetidas ocasiones en las distintas clases analizadas.

Ante la propuesta de una actividad estructurada y estipulada exclusivamente por el/la docente la mayoría de los alumnos se interesa y participa pero, se pudo observar con frecuencia alumnos que se “*salen*” de la tarea para realizar otra actividad o que se mantienen dentro de la propuesta pero asumiendo comportamientos que tienden a subvertir los modos exigidos de participación y/o también continúan participando pero verbalizan disconformidad o reclaman hacer otra cosa. Se observa aquí una tensión entre la tarea y el interés de lxs niñxs.

Hemos observado también, situaciones conflictivas en relación con el uso del espacio, los materiales y el tiempo de práctica. En más de una ocasión lxs niñxs se disputan la posesión del material, el turno para la participación, el espacio disponible para la acción. Aquí el conflicto puede recaer sobre la tensión en el interés por participar y el deseo de jugar, pero también puede vincularse con la trama de poder en el par dominantes-dominados.

En muchas ocasiones, el respeto de las reglas y la aceptación de las situaciones del juego, generan disputas por los roles que se desempeñan, como también enfrentamientos por la aceptación de la derrota, y la valoración de los otros, generando tensiones vinculadas con el respeto, la tolerancia, el

compañerismo, la solidaridad. Generalmente, aunque no de forma exclusiva, en éstas situaciones de conflicto surgidas en la dinámica de los juegos, (especialmente los competitivos) aparecen tensiones en los modos verbales y corporales de vincularse y referirse a los demás. Insultos, gritos, burlas, empujones golpes, acusaciones, se hacen presentes en éstas situaciones observadas. En cuanto a esto, ha resultado recurrente en las clases observadas el uso de la fuerza física en los modos corporales de interacción con otros. Principalmente los niños pero también las niñas, en repetidas ocasiones emplearon comportamientos corporales, que normalmente son considerados como agresivos o violentos en la escuela, pero que algunos estudios los han analizado e interpretado como una *“matriz de relación”, un modo de estar “con” los otros o de buscar a los otros* (Duschatzky, S y Corea, C. 2004; Gentile, M. 2012, entre otros). Es decir que, si bien estas actitudes y comportamientos chocan con los modos vinculares esperados y exigidos por la institución escolar y el documento curricular, que desestiman la ostentación y el manejo de la fuerza y valoran la utilización de la palabra, el desempeño corporal afectivo, y la participación placentera; será importante que a la hora de abordarlas e interpretarlas, los docentes consideren estos aportes de los estudios sociocríticos como punto de partida para la intervención estratégica orientada hacia la transformación. Si sólo se queda en la visión normativa que controla y sanciona, generalmente excluyendo de las prácticas (apartando de la clase, enviando a dirección, aplicando suspensiones temporales e incluso expulsando de la institución), solamente logrará la ***“expulsión de los expulsados”***.

En las clases observadas los docentes intervinieron sancionando o intentando disuadir el conflicto pero ninguno implementó estrategias para que lxs niñxs elaboren y resuelvan reflexiva y democráticamente estas situaciones problemáticas. En síntesis, los procesos de enseñanza y aprendizaje de Educación Física que pudimos observar no ofrecieron ninguna estrategia para desarrollar y/o profundizar la grupalidad, a pesar de las explícitas sugerencias que realiza el diseño curricular en este sentido y de lo oportuno que resultarían dichos abordajes en relación con las problemáticas propias de las prácticas

educativas en general y en contextos de vulnerabilidad y exclusión en particular.

¹Notas

Proyecto aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación (Programa de Incentivos a docentes-investigadores, código 11/H566) Director: Mg. Gómez, Raúl Horacio; Integrantes: Mg. Saraví Jorge; Prof. Montero Labat, Evangelina; Prof. Ghe Mónica; Prof. Gronchi, Leandro; Prof. Hirsch Emmanuel; Prof. Scarnatto, Martín.

² Para ampliar sobre la Fundamentación teórico-metodológica del proyecto remitimos a la lectura del texto “Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en la clase de Educación física en contextos de vulnerabilidad. Marco general y Conclusiones Provisorias”, del Mg. Raúl Horacio Gómez en las actas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.

³ En la modalidad *Participación Observante*, en el sentido que lo expresa Guber, R. (2004:112)

Referencias Bibliográficas.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. (2008) Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Educación Física. Bs. As.

Duschatzky, S y Corea, C. (2004) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Bs. As. Paidós.

Gentile, M. F. (2012) “Experiencia e interacción cotidiana en un centro de día para niños y adolescentes en situación de calle”. En Battistini, O y Mauger, G (comp.) “La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia. Bs. As. Prometeo Libros.

Guber, R. (2004) El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Bs. As. Paidós.

Souto de Asch, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Bs. As. Ed. Miño y Dávila.