

Didáctica de la Educación Física en contextos de vulnerabilidad: Elementos para pensar las relaciones entre transposición y grupalidad.

Gómez, Raúl Horacio
(UNLP/FaHCE/AEIEF-IDHICS-CONICET)

pedagogiadela motricidad@gmail.com

Gronchi, Leandro
(UNLP/FaHCE/AEIEF-IDHICS-CONICET)

leagronchi@gmail.com

Scarnatto, Martín
(UNLP/FaHCE/AEIEF-IDHICS-CONICET)

scarnatto@gmail.com

Resumen.

La trama de vínculos intersubjetivos que tejen los actores en la escuela, marca significativamente los sentidos, las formas, la dinámica y las finalidades que configuran los procesos de aprendizaje. 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.

La interacción grupal es estructurante de los procesos de aprendizaje, condicionando los modos y posibilidades grupales y personales de aprender. Por tales motivos debería constituirse en una variable de análisis y desarrollo en las prácticas de la enseñanza de nuestra disciplina. Su abordaje y tratamiento resultará decisivo, en términos pedagógicos pero también sociopolíticos, para potenciar la calidad educativa del proceso. Sin embargo, a la hora de estudiar la categoría grupalidad, nos encontramos con una diversidad de conceptos más o menos relacionados que complejizan su comprensión y tratamiento. Nociones tales como grupo, agrupamiento, dispositivo grupal, integración grupal, formaciones grupales, entre otras, deberán ser conceptualizadas y diferenciadas para un abordaje más preciso.

En este trabajo esbozamos la perspectiva teórica que enmarca nuestra investigación y proponemos un análisis de lo grupal desde una perspectiva didáctica en el campo de la Educación Física.

Palabras Clave: Educación Física. Grupalidad. Transposición. Vulnerabilidad.

Lo grupal, un análisis teórico:

El enfoque didáctico en educación física considera a los saberes que se transmiten como un elemento determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el tipo de saber configura el método. En ese sentido, el sistema didáctico supone siguiendo a Amade-Escot (2009):

- una relación ternaria indisociable entre tres instancias: el saber, el enseñante y los alumnos.
- La trasposición didáctica como una intersección entre una problemática epistemológica y un problema de interacción humana.

La perspectiva de investigación didáctica que asumimos considera que los objetos de saber resultan inevitablemente transformados por las prácticas sociales que los investigan o que los emplean, por lo cual no existen como cosa independiente de los sujetos. Los objetos de saber son, en esta perspectiva, contruidos en las prácticas sociales de interacción. De este modo, el análisis de la lógica interna de las prácticas motrices que intenta el enfoque praxiológico clásico, si bien ofrece elementos muy importantes para comprender su potencialidad educativa, no revela las significaciones principales que atraviesan las prácticas de enseñanza de los saberes corporales. Para el enfoque comparativo en didáctica que asumimos, el saber siempre es praxiológico: no en el sentido de la praxiología motriz, sino en el sentido más amplio de que todo saber resulta de los procesos de construcción y reconstrucción que los actores hacen en la praxis, que siempre es institucionalmente situada. Negar que todo saber es praxiológico, es afirmar que los saberes existen por fuera de las circunstancias sociopolíticas y

culturales e históricas que los engendran: la geometría euclidiana, la física aristotélica, la física copernicana, constituyen los contra ejemplos más salientes. Y si el saber resulta de la praxis que lo constituye y resignifica, entonces el análisis epistemológico del proceso de constitución es inescindible del análisis del tipo de interacciones sociales típicas de las instituciones en las que el saber circula. Estamos aquí, muy cerca de la concepción de Acción social de Touraine (1992) y la capacidad que otorga a las instituciones de producir historicismo.

Interesados en comprender el papel de la interacción grupal en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atravesamos un camino de indagación y rastillaje bibliográfico para conocer el estado de la cuestión. Desde los aportes de autores como Anzieu y Martin (1971), Fernández (1989), Souto (1993; 1999; 2000), entre otros, comprendimos que la noción de interacción grupal podría resultar útil para abordar ciertos aspectos del devenir grupal, pero así mismo acarrea limitaciones teóricas y epistemológicas. La noción de interacción grupal proviene fundamentalmente de una perspectiva tradicional en el estudio de grupos, como es la Dinámica de Grupos. Derivada de los desarrollos teóricos de un pionero en el estudio de lo grupal como fue Kurt Lewin, tuvo su origen a finales de la década de 1930 en Estados Unidos. Subyace en esta perspectiva y en gran parte de la producción teórica del estudio de grupos, la concepción –desde una epistemología positivista- del grupo como objeto discreto. Tal como lo explica Fernández (1989), esta concepción del grupo como objeto discreto resulta, hoy en día, más un obstáculo epistemológico que un camino viable para la indagación y comprensión de lo grupal. En este sentido es que adherimos a los planteos que consideran a lo grupal como *campo de problemáticas* en el que se producen múltiples atravesamientos, imposibles de abordar desde los planteos teórico-metodológicos de una sola disciplina (Fernández 1989; Souto 2000). En los grupos reales se producen permanentemente efectos de atravesamiento de inscripciones deseantes, institucionales, históricas, sociales, políticas, culturales, y por lo tanto el

abordaje para su tratamiento necesita ser multireferencial a fin de poder dar cuenta de la complejidad de este fenómeno¹.

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. En este marco, nos resulta muy apropiada la idea de *anudamiento* a partir de la cual Ana María Fernández (1989) intenta explicar su enfoque epistemológico y metodológico de lo grupal. Sostiene que un grupo se configura en el entrecruzamiento de múltiples “hilos” (subjetivos, intersubjetivos, institucionales, sociales) que se anudan-desanudan permanentemente. Sin embargo es importante destacar que, en esta perspectiva, lo que resulta problema de estudio no son los hilos y sus características, sino los particulares anudamientos que estos hilos adoptan en el devenir de cada grupo particular. Es decir que no es el grupo –en el sentido de la Dinámica de Grupos- el que se convierte en el centro de interés desde esta perspectiva, sino la red de entrecruzamientos que acontecen en la configuración de lo grupal. Aquello que habitualmente se suele enunciar y entender como contexto de la práctica, en este enfoque es considerado texto de lo grupal. Es decir que en el devenir de la configuración grupal se entrelazan, adoptando diversas texturas, aspectos individuales, grupales, institucionales y sociales. Deseos, trayectorias, expectativas, historias, representaciones, sentidos, normas, creencias y valores se anudan produciendo la textura particular que caracteriza a cada grupo.

En cuanto al estudio de lo grupal en la escuela, Marta Souto (1993) subrayaba la importancia de enfocar el análisis desde una perspectiva dialéctica, posición que compartimos. Retomando los planteos generales de Sartre (1979), 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

¹ En este sentido Edgardo Morin, desde la teoría del Pensamiento Complejo, propone pasar de una noción de objeto esencial/sustancial a una noción de objeto relacional entendido como totalidad organizada compuesta por elementos heterogéneos en interacción (Zoya, L y Aguirre, J; 2011:6)

de personas tiene la potencialidad de constituirse como grupo, pero no es una condición a priori e inevitable. Todo grupo comienza siendo un agrupamiento, grupo inerte o grupo serie, que responde a la primera forma de socialidad que es la Serialidad, y corre el riesgo de volver siempre a ella. En la serie, cada uno de sus miembros es sustituible por otro equivalente; 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 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 ciertas características en su desarrollo. Destaca la cohesión interna y la adhesión a metas comunes, como dos aspectos importantes a partir de los cuales los miembros dejarían de ser parte sustituible de una serie. Luego también destaca la construcción de representaciones comunes como un elemento central en la configuración del grupo. No obstante subraya que las interrelaciones subjetivas entre los miembros del grupo (o de la serie según corresponda) con mayor o menor cohesión y metas comunes, estarán siempre atravesadas por situaciones caracterizadas por el conflicto. En la perspectiva dialéctica, es la noción de conflicto una herramienta de análisis del devenir de lo grupal. El conflicto, en este enfoque, no es considerado como algo negativo sino como una dimensión constitutiva y productiva. Es precisamente el reconocimiento y tratamiento del conflicto lo que permite sostener una perspectiva dialéctica. En la trama de socialidad que representa lo grupal, se cruzan y atraviesan diversos intereses, motivaciones, sentimientos, creencias, valores, materializados en las diferentes maneras de pensar, sentir y actuar de los sujetos. El grupo resulta entonces una reunión de posiciones que pueden producir conflicto a partir del encuentro y los desencuentros. “El conflicto es la coexistencia de conductas, significados, sentimientos e ideas contradictorias, antagónicas, opuestas. Este antagonismo se evidencia en las conductas de los miembros. Lo grupal es el ámbito donde la contradicción es asumida, creada, por los miembros, pero esa perspectiva de oposición se da en el grupo y no en cada individuo aislado” (Souto, M, 1993). A

su vez la autora describe que esta categoría presenta aspectos y significados manifiestos (verbalizaciones, acciones y otros comportamientos observables) y aspectos latentes o no manifiestos (emociones, motivaciones, imágenes inconscientes).

En nuestro enfoque el conflicto no es pensado como algo negativo ni como una situación no deseada que se pretende evitar o “solucionar”. Por el contrario consideramos que su tratamiento resulta un proceso indispensable para la comprensión y el desarrollo de lo grupal en la escuela. El conflicto representará, en esta propuesta, una categoría de análisis fundamental a la hora del tratamiento de lo grupal. Es considerado el prisma a través del cual se podrían percibir e interpretar los anudamientos que caracterizan la trama grupal. Es importante aclarar también que el conflicto nunca es homogéneo sino que se expresa de formas diversas y puede ser experimentado-expresado por cada sujeto y por cada grupo de maneras disímiles, complejas y cambiantes. No obstante, la manifestación de conflicto no es una situación que produzca por sí misma la configuración de un grupo. Por el contrario, es el tratamiento que los sujetos hacen de los conflictos lo que puede favorecer y promover la transformación de una serie de personas en un grupo. Será necesario generar espacios y momentos de reflexión, debate, proposición y consenso para hacer del conflicto una instancia productora 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. En relación con los modos de comunicación a partir de los cuales cada uno de los sujetos podría participar en los espacios de tratamiento del conflicto, destacamos tres modos posibles a saber:

Modo Agresivo: característico de las personas que a la hora de opinar o dirigirse hacia los otros, ante una situación de conflicto, acusan, amenazan, insultan, agrediendo verbal y/o físicamente a los otros. Expresan sus sentimientos de manera agresiva sin tener en cuenta los sentimientos de los

demás. Tienden a querer imponer su idea sin mostrarse abiertos al diálogo constructivo y a la consideración de las posiciones del resto de los sujetos.

Modo Pasivo: característico de las personas que prefieren evadir toda situación de conflicto evitando expresar sus sentimientos e intereses cuando estos entrarían en contradicción con las posiciones de otros, fundamentalmente de aquellos que emplean un modo agresivo. Este modo es característico de las personas que no defienden sus intereses, no expresan sus sentimientos verdaderos, creen que los demás tienen más derechos que ellos mismos y prefieren no expresar desacuerdos.

Modo Asertivo: este modo es característico de las personas que actúan y dicen lo que piensan, en el momento y lugar adecuados, con franqueza y sinceridad, sin la intención de agredir a nadie pero siendo coherentes con sus sentimientos e intereses. La asertividad es la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y creencias asumiendo la posición personal y a la vez respetando la opinión de los otros. Es una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y honesta, cuya finalidad es comunicar las ideas y los sentimientos propios sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia.

Es importante dejar en claro que estos modos de comunicarse adoptados por los sujetos en sus interrelaciones humanas no son rígidos, estables, innatos ni permanentes. Son modos que se aprenden, que pueden modificarse y/o profundizarse. No dependen exclusivamente de cada sujeto sino que la trama de interrelaciones en las que acontecen los vínculos puede favorecer más un modo que otro. A su vez, cada uno puede manifestar diferentes modos de comunicarse según la situación o las personas con las que esté interactuando. A los efectos del desarrollo de la grupalidad entendemos debería favorecerse y promoverse la asertividad como modo de comunicación. Particularmente en la escuela será fundamental el rol del docente y de todos los actores de la

institución en general para el desarrollo de la asertividad como modo dominante de comunicación humana.

En estrecha relación con los modos de comunicación entran en juego, para la configuración de lo grupal, las representaciones sobre las metas comunes y los procesos identitarios a partir de los cuales los sujetos construyen un sentimiento de pertenencia. Una categoría que nos resulta apropiada para pensar lo grupal, es la de Cohesión Grupal. A través de ella intentamos poner en consideración aspectos relativos a la constitución de intereses comunes, redes de interdependencia y sentimientos de pertenencia. En la medida que los sujetos van construyendo –acordando y/o aceptando- algunas metas comunes y desarrollando la convicción del papel que cumple la interdependencia con los otros para la consecución de dichas metas, se generan una serie de representaciones que apuntalan la cohesión grupal promoviendo diferentes procesos de identificación de los sujetos con el grupo como instancia intersubjetiva que los convoca y produce en ellos sentimientos de pertenencia. Sin embargo debemos destacar que pensar la cohesión grupal desde la teoría dialéctica implica reconocer algunas variables que la configuran como un proceso complejo, dinámico, abierto, inestable. Es un proceso en el que se dirimen aspectos vinculados al poder, el estatus, las jerarquías y los intereses en juego.

Conflicto, comunicación y cohesión constituyen entonces, procesos complejos que se configuran y re-configuran en el entrecruzamiento de variables subjetivas (deseos, proyectos, necesidades, representaciones personales), intersubjetivas (vínculos, relaciones de poder, significados compartidos, metas comunes) y transubjetivas (historia, normas, creencias, valores y representaciones de la Institución y de la sociedad), que se anudan en el devenir de lo grupal. En síntesis, la red de anudamientos que se constituyen en –y da textura a- lo grupal, produce habitualmente situaciones conflictivas. Interpretar al conflicto como una instancia productora de lo grupal implica promover espacios de interrelación a partir de los cuales se puedan desarrollar

las representaciones grupales, la comunicación asertiva y favorecer la cohesión, reconociendo la multivariabilidad de elementos que entran en juego.

En el apartado siguiente proponemos un conjunto de aspectos a tener en cuenta para el análisis y el estudio de lo grupal en la escuela. Si bien no agotan las posibilidades que componen la textura de lo grupal en las prácticas cotidianas, creemos pueden resultar un aporte para la comprensión reflexiva de la grupalidad y para su abordaje en la enseñanza.

Lo grupal en las prácticas de la enseñanza:

Recuperando la noción de contrato didáctico, empleada por Amade-Escot (2009:42) en su enfoque ascendente de la transposición didáctica, que establece un “sistema implícito de obligaciones y exigencias recíprocas que pueden contribuir o perjudicar a la transmisión de saberes”, entendemos que el desarrollo de lo grupal en las prácticas educativas además de poner de relieve (hacer explícito) dicho sistema permitiría también ampliarlo y complejizarlo. El tratamiento didáctico de lo grupal entonces podría ser aprovechado como un proceso a través del cual se favorezca el aprendizaje de los saberes a enseñar, en tanto y en cuanto permitiría configurar situaciones de interacción propicias a la participación activa y comprometida de todos los miembros.

Para el tratamiento de la grupalidad desde una perspectiva didáctica proponemos un conjunto de ejes problematizadores a partir de los cuales se podría interpretar esta realidad compleja, abierta y dinámica, en el contexto de las prácticas educativas en general y de la enseñanza de la Educación Física en particular. Representan ejes de análisis para la interpretación y el desarrollo de la grupalidad en la escuela pero de ninguna manera deben ser considerados como invariantes de lo grupal, ni tampoco como los únicos posibles. Los ejes problemáticos que hemos considerado en este trabajo para el análisis² didáctico de lo grupal son:

² Pero destacando enfáticamente que en la realidad de las prácticas nunca se dan como procesos separados e independientes.

- Eje de la Participación (democrática)
- Eje de la distribución de roles (interdependencia)
- Eje de la comunicación (asertividad)
- Eje de la toma de decisiones (consenso)
- Eje de las expectativas y los procesos de identificación (cohesión)

Por **participación** entendemos las posibilidades –individuales y grupales- de intervenir y ponerse en contacto con los otros, los recursos, las tareas, los saberes. Dichas posibilidades estarán delimitadas por diferentes aspectos como las normas institucionales, las características individuales de los participantes, el tipo de tarea que se está realizando, los recursos disponibles, la frecuencia de clases, entre otros. Existen diferentes formas de participación que varían según las modalidades que habilita la situación en la que se participa pero también con la posición subjetiva de cada una de las personas participantes y las relaciones intersubjetivas del grupo. En este sentido, consideramos importante que en las prácticas educativas se progrese hacia formas de participación democráticas en las que todos los aprendices tengan amplias, variadas y equitativas posibilidades de participación en las tareas, avanzando hacia formas de participación comprometida e interdependiente. Algunos aspectos que pueden entrar en tensión con estas posibilidades de participación equitativa y que pueden hacer emerger conflictos grupales serían: el modo de intervención docente, la cantidad y la calidad de los recursos disponibles, los intereses y la motivación de los sujetos participantes, las representaciones individuales y grupales en relación con las situaciones en las que se participa y las relaciones vinculares que caracterizan al grupo en el que se da la participación. Pero también factores bastante habituales en las prácticas de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad como son el alto porcentaje de ausentismo, la discontinuidad de las prácticas, la variabilidad en la conformación de los grupos, entre otras.

Respecto del eje de la **distribución de roles**, se puede abordar el análisis enmarcándolo en diferentes perspectivas con su propia especificidad. Desde

una perspectiva social, el análisis puede poner de relieve las características de los roles instituidos e instituyentes. Desde una perspectiva pedagógico-didáctica se consideran como roles principales: “el que enseña” y “el que aprende”. Roles que a su vez, en el contexto de la institución educativa son instituidos en las figuras del Docente y el Alumno. Desde la mirada de la Psicología Social se pueden recuperar las nociones de *portavoz*, *líder*, *chivo emisario* y *saboteador* (Pichón-Rivière, 1999). Otra perspectiva que podría hacer sus aportes en este sentido es la Praxiología, con su serie de *universales ludomotores* (Parlebas; 2001) entre los que se encuentra el sistema de roles y sub-roles. Sería importante recuperar los aportes de las diferentes perspectivas, con la intención de observar y comprender quiénes asumen algunos roles y quiénes no, identificar las características con las que cada miembro asume determinado rol y cuáles son los roles que tiende a interpretar con mayor frecuencia. El compromiso que debería asumir una propuesta enmarcada en la didáctica de lo grupal, sería que los miembros del grupo tengan la posibilidad y la necesidad de asumir diferentes roles, sin quedar estancados, etiquetados en un determinado rol, avanzando hacia el reconocimiento de la interdependencia como valor fundamental. En las prácticas observadas, con relación a los roles asumidos y a las posibilidades de asunción de diferentes roles no se observaron propuestas ni reclamos que pongan de manifiesto la importancia de la rotación en los roles asumidos por cada miembro. Asimismo las actividades propuestas tendían a convocar la participación individual de cada alumno sin rescatar la necesidad y el valor de la interdependencia a la hora de la resolución de la tarea.

Analicemos ahora el **eje de la comunicación**. En primer lugar debemos subrayar el carácter ineludible del fenómeno de la comunicación humana. Siempre hay comunicación, independientemente que esta sea intencional o no. Los sujetos comunicamos de múltiples maneras, aun cuando no seamos suficientemente conscientes de qué y cómo estamos comunicando. Asimismo debemos destacar también el carácter complejo del proceso comunicativo en el que la relación entre emisor/es y receptor/es no debe ser entendida en forma

lineal, rígida y homogénea. También es importante subrayar que en el carácter complejo de la comunicación, entran en juego aspectos verbales y no verbales (gestos, miradas, posturas, tonalidades, cercanías y distancias), que imprimen al mensaje un conjunto de elementos socio-afectivos a partir de los cuales se establecen ya no sólo el contenido de la comunicación sino las formas de la misma. Por lo tanto, en el desarrollo de la grupalidad respecto del eje comunicación, no solo importa qué se dice y quién/es lo dice/n sino también cómo se dice. En este sentido apuntábamos en el apartado anterior, el concepto de asertividad como una categoría fundamental para interpretar y promover el devenir de la grupalidad. En el caso de las prácticas en contextos de vulnerabilidad analizadas durante nuestra investigación, observamos la prevalencia de las formas de comunicación agresiva y pasiva. Gran parte de los alumnos que conforman los grupos en estas instituciones, sean varones o mujeres, emplean un modo de comunicación (verbal y no verbal) que corresponde a las características de la modalidad agresiva; y una pequeña parte elige asumir un tipo de comportamiento comunicativo caracterizado por la pasividad. En ningún caso de los registrados durante el trabajo de campo se pudo observar la presencia de conductas asertivas ni un tratamiento didáctico de las prácticas de comunicación a favor del desarrollo de la asertividad.

En cuanto al eje de **la toma de decisiones** en las prácticas educativas escolares, lo primero para establecer como elemento de análisis es determinar sobre qué se toma decisiones y quiénes son los que toman las decisiones. Algunos aspectos relacionados con la toma de decisiones en las prácticas de la enseñanza en la escuela son: los contenidos a aprender, las actividades a realizar, los recursos materiales y espaciales, las normas de funcionamiento y de convivencia, la distribución de los tiempos y la organización de los grupos, entre otros. La gran mayoría de estos elementos se definen “*por fuera*” de las decisiones de los miembros del grupo, incluso en gran medida exceden las decisiones que puede tomar el docente. Específicamente en lo que refiere a las decisiones sobre la conformación de los grupos en la escuela, es importante destacar que se tratan de agrupamientos originalmente establecidos de forma

arbitraria y diagramados en atención a un conjunto de características generales (edad, sexo, nivel educativo acreditado). Sin embargo, a lo largo del proceso educativo las relaciones vinculares entre los sujetos que asisten a la institución van complejizando estas organizaciones arbitrarias, a partir de las decisiones que adoptan en la dinámica grupal, desde las cuáles eligen con quién/es y cómo relacionarse. Se trata de un proceso en la que los vínculos interpersonales y los modos de agrupamiento en la escuela fluctúan entre grupos arbitrariamente asignados y grupos voluntariamente elegidos/asumidos³. Una dinámica que conjuga lo formal y lo espontáneo, lo impuesto y lo elegido, lo homogéneo y lo heterogéneo. Resultará así fundamental para el desarrollo de la grupalidad, que 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. Deviene aquí fundamental la noción de consenso, para destacar la importancia que adquieren los procesos de debate y reflexión para progresar hacia la construcción de acuerdos, tan importantes en la constitución y el devenir de lo grupal. A lo largo de las clases observadas durante la investigación evidenciamos una fuerte impronta de la categoría género para la conformación de los grupos, tanto por decisión docente como por elección de los alumnos. Asimismo, no se registraron situaciones de enseñanza propuestas intencionalmente para el análisis, la discusión y la toma de decisiones consensuada respecto de la conformación de los grupos durante las prácticas.

En lo que refiere a lo grupal en relación con **las expectativas y los procesos de identificación** entendemos que para avanzar desde una serie de individuos hacia la conformación de un grupo se vuelve necesario que se configuren algunas expectativas o metas que resulten más o menos convocantes y que den sentido e identidad a la conformación del mismo. Expectativas que canalicen y orienten los deseos e intereses individuales hacia la consecución de metas comunes desde las cuáles se justifiquen los comportamientos

³ Estos últimos pueden darse al interior del grupo clase o incluso trascender las fronteras de cada dispositivo arbitrario.

individuales y el devenir grupal. El desarrollo de lo grupal en la escuela nos pone frente al desafío de configurar un conjunto de metas en las cuáles 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. Es en la configuración y aceptación de metas comunes, que una serie de individuos puede convertirse en grupo.

La apropiación de un interés común permitirá, a los miembros del grupo asumir y aceptar una gama de comportamientos, tareas, esfuerzos, interacciones, que serán justificadas y valoradas en la búsqueda de dicho interés. Esta capacidad para encauzar y resignificar los intereses personales en expectativas del orden de lo grupal es lo que le confiere un valor educativo destacado al desarrollo de la grupalidad. No se trata de afirmar que sin la configuración de metas comunes el proceso no podrá adquirir un valor educativo, sino poner de relieve que a partir –y en el proceso- de la configuración de metas comunes se pueden resignificar las tareas a realizar, los vínculos, los esfuerzos y fundamentalmente los compromisos. Asimismo, en el proceso de configuración de metas comunes, entran en juego elementos del orden de lo simbólico a partir de los cuales el grupo se identifica como tal y sus miembros se sienten parte. 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 cuáles se establece un sentido de pertenencia⁴. A partir de la internalización y la toma de conciencia de las características distintivas del grupo, cada uno de los miembros y el grupo como tal elaboran un sentido de identidad que lo distinguen de otros grupos y en torno al cual se puede constituir/consolidar la identificación y la pertenencia. Una conciencia del “nosotros” que promueve y otorga la posibilidad de reconocerse como grupo y como miembro integrante. A su vez, este sentimiento de pertenencia implica aceptar/asumir responsabilidades, compromisos, pautas que permitirán

⁴ El sentido de pertenencia es un sentimiento de conexión al entorno social y físico del cual las personas se sienten parte importante y que al mismo tiempo, les importa (Leyda Mercedes Brea, 2014:73).

viabilizar la cohesión grupal. Durante las clases observadas en las distintas instituciones que formaron parte del proyecto de investigación no se identificaron situaciones relacionadas con el acuerdo de metas comunes ni tampoco se pudieron percibir referencias que pongan en evidencia objetivos o expectativas grupales acordadas con anterioridad a nuestra presencia en la institución.

Reflexiones Finales

Lo grupal es una construcción permanente. No es un punto a alcanzar sino un proceso constante y complejo que reclama de los y las docentes capacidades específicas para la interpretación y la conducción de dicho proceso. No será suficiente la formación en los contenidos propios de la disciplina que se enseña y tampoco bastará con aplicar mecánicamente y de manera repetitiva algunas técnicas de trabajo en grupo. Una didáctica de lo grupal requiere una disposición docente (e institucional) para el tratamiento de las dimensiones enunciadas en los distintos ejes de análisis, a partir de una actitud crítica y reflexiva de los *anudamientos* que se configuran en las prácticas escolares. Es decir, una actitud entendida como sensibilidad y predisposición para la comprensión del devenir de lo grupal y de la importancia de este fenómeno en los procesos formativos de los individuos como sujetos de aprendizaje pero fundamentalmente también como sujetos sociales.

Debido a su carácter de proceso permanente, no debería pensarse al tratamiento didáctico de la grupalidad como un momento determinado de la enseñanza. Si bien, el consenso, la interdependencia y la cohesión, resultan en esta perspectiva elementos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, será fundamental la capacidad docente para captar los momentos oportunos para enfatizar su tratamiento. Se trata de diseñar y gestionar un proceso a través del cual se aborden de forma vinculada el tratamiento de la grupalidad (como contenido educativo transversal) y el aprendizaje de los contenidos educativos propios de cada área curricular.

Entendemos que todo proceso de desarrollo en el orden de lo grupal impactará favorablemente en los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Una didáctica de lo grupal implica entonces asumir el desarrollo de la grupalidad como una dimensión importante dentro del proceso de enseñanza y para esto se debe reconocer el abordaje del conflicto como una instancia ineludible. 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.

Si bien nuestro proceso de investigación se ha focalizado en las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en contextos de vulnerabilidad, y hemos podido identificar algunos rasgos que caracterizaban dichas prácticas, creemos importante subrayar que las falencias en el tratamiento de lo grupal no se deben necesariamente a las particulares condiciones de vulnerabilidad de las instituciones observadas. Pese a no contar con un trabajo sistemático de observación y registro en otro tipo de instituciones escolares, nuestra experiencia laboral de varios años en distintas escuelas no permite avanzar en la certeza que se trata de un rasgo evidente de la gran mayoría de nuestras prácticas.

Para finalizar, debemos reconocer que el desarrollo de esta perspectiva nos plantea a la comunidad educativa en general y a la Educación Física en particular una serie de interrogantes que elegimos explicitar como cierre de este trabajo pero como una forma de continuar el debate:

¿Se le asigna actualmente un valor destacado al desarrollo de lo grupal en la escuela? ¿Puede la grupalidad promover algún tipo de transformación pedagógica y social? ¿Estamos los docentes formados para el abordaje de lo

grupal en las prácticas de la enseñanza? ¿Debería incluirse como tema en la formación de formadores?

Referencias Bibliográficas.

Amade-Escot, C. (Coordinadora) (2009). La didáctica: educación física, deporte de alto nivel. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Anzieu, D. y Martin, J.Y. (1971). La Dinámica de los Grupos Pequeños. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Brea de Ascuasiati, L. M. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia en los estudiantes de arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino (Tesis Doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/42306>

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.

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz, Barcelona: Paidotribo.

Souto de Asch, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Souto, M. (1999). Lo grupal en las aulas. En revista *Praxis Educativa*, volumen 4, N° 4, pág. 30-34. Universidad Nacional de La Pampa.

Souto, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós Educador.

Touraine, A. (1994). Crítica de la Modernidad. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

