

Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en la clase de Educación física en contextos de vulnerabilidad.

Gomez, Raul Horacio; Scarnatto, Martín; Saraví, Jorge; Montero Labat, Evangelina; Gronchi, Leandro; Ghe, Monica; Hirsch, Emanuel.

AEIEF/ IDHICS / CONICET 11/H566

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

pedagogiadela motricidad@gmail.com

Palabras clave: Creencias, proceso de aprendizaje, Enseñanza, Educación Física, contextos vulnerables.

Este proyecto de investigación(Gomez Raul et al: 2010-h566), 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 mas implícitos del proceso de aprendizaje, en la hipótesis que son estos aspectos, mas que aquellos, los que marcan las prácticas educativas como tecnocráticas y reproductoras de la estructura de lo social o bien como potencialmente emancipadoras.

Asi, el estudio procura 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.

Los referentes empíricos son alumnos y alumnas del primer ciclo de la educación primaria, que puedan ser 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.

El proyecto utiliza un diseño no experimental - longitudinal de grupo - panel, de alcances exploratorios y descriptivos, focalizado sobre la Unidad de análisis. Las unidades de análisis son cada una de las sesiones – encuentros de un grupo clase del primer ciclo de la Escolaridad básica en la asignatura educación física durante un ciclo lectivo

El estudio utilizó un modelo cualitativo, que utiliza técnicas de observación no participante y entrevista no estructurada. De un modo general, la estrategia metodológica, se orienta a la complementariedad etnográfica (Murcia Peña et al: 2000) con la expectativa de que los investigadores miembros del equipo puedan ir construyendo en forma práctica-reflexiva la estrategia de investigación, mas que entrenarse en el dominio de una técnica dada.

El presente proyecto, se afirma en la creencia de la necesidad de construir una teoría curricular de la educación física *abarcadora* (Schon, en Vaca Escribano, 2002) y en ese sentido se acerca a la tradición de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, en Forni, 2001). La tal teoría abarcadora a la que pretendemos aportar, es un tipo de conocimiento sustantivo que no proporcionará una regla que permita predecir y controlar acontecimientos particulares, sinó que pretenderá construir y proporcionar un lenguaje que permita reflexionar e interpretar los acontecimientos particulares. Por esto, nuestro proyecto se orienta al estudio del proceso de aprendizaje en educación física a partir de las relaciones emergentes en la practica misma, de modo tal de poder comprender en profundidad y desde la totalidad contextual en que se producen las prácticas, el significado de los hechos educativos en educación física escolar, contrastando dichos procesos con los aportes de teorías del aprendizaje formal de origen constructivista y social.

Algunos elementos del marco conceptual

Pobreza, exclusión, vulnerabilidad.

La pobreza es un concepto heterogéneo que admite tantas definiciones como intereses haya en relación con la definición; según se trate de “comprender” o de “resolver”, y dentro de cada una de estas opciones, a veces complementarias, predomina a la vez una visión de la sociedad y sus problemas. (Colombo: 2007)

. En una perspectiva mas social y cultural, la pobreza es a la vez, un estado de desafiliación provocado por la falta de empleo o la posesión de un empleo

precario, dada la fuerte correlación entre el factor “empleo - participación en redes de sociabilidad” y la oportunidad que las personas tienen de enfrentar las vicisitudes e imprevistos de la vida cuando están incluidos en redes de protección social. Según estas posiciones, pueden identificarse dentro del concepto genérico de pobreza, “zonas de vulnerabilidad social”. De este modo, la asociación entre condiciones de empleo e inserción relacional, caracteriza a diferentes zonas de vulnerabilidad social. La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo con la fragilidad de los soportes de proximidad.

La construcción de subjetividad en contextos vulnerables.

La segunda de las cuestiones teóricas que nos preocupan en este proyecto, es la distancia existente entre la formación docente en educación física y la actuación profesional en contextos desfavorecidos. Particularmente la distancia que opera a nivel de los imaginarios y los mundos simbólicos de unos y otros actores. En otras palabras, la sospecha que nos orienta es que la escuchada queja de los docentes: “...*pasa que en ese contexto....es muy difícil dar clase...*”, denota en el fondo una impotencia de la formación docente y del sistema educativo de proporcionar herramientas teóricas y prácticas para la comprensión de una problemática y la adopción de estrategias transformadoras.

En ese sentido el equipo advierte que es necesario adoptar nuevos puntos de vista sobre la observación de las clases en estos contextos. Así es que en este punto, nos pareció interesante retomar la pregunta de Duschatzky y Correa (2002): *¿como es que habitan los niños pobres el escenario de la institución escolar, después de la hecatombe de los 90?* Para comenzar estas autoras se niegan a adjetivar a los pobres como excluidos, y plantean la pertinencia de considerarlos expulsados. La situación de excluidos, es una referencia a la ambigüedad *pertenencia – no pertenencia*, siendo que esta ambigüedad exige la

consideración simbólica de un “estado” posible. En esta perspectiva, la palabra expulsado denota la operación activa de los sectores de poder, destinada a marginar a capas importantes de la población a la pobreza, ya no coyuntural sino estructural, pobreza funcional al propio funcionamiento del sistema. La exclusión denota una “falla” en la lógica capitalista, mientras que la expulsión es una operación proactiva del sistema, más que necesaria a sus fines.

De un modo general, esta línea teórica nos invita a considerar que las prácticas de interacción que tipifican muchas de las acciones de los actores en tanto alumnos y alumnas de educación física, se configuran en nuevas condiciones de producción de la subjetividad, que ya no anclan en el marco de los dispositivos institucionales modernos, dispositivos por dentro de los cuales se configura sin embargo el imaginario de los docentes. Esta es la distancia que procuramos comprender.

Entre teorías implícitas y representaciones sociales

El otro factor central a este proyecto es avanzar en la comprensión de las creencias y disposiciones que los niños tienen en relación a las construcciones de género, a las valoraciones de la cultura motriz propuesta por la educación física, a las representaciones sobre el docente de educación física. Aquí, la diversidad teórica es mayor y más compleja. Nosotros mismos transitamos por un camino de argumentación que parece discurrir entre posiciones cognitivo-constructivistas, como la de las teorías implícitas, hacia posiciones como las de las representaciones sociales, de carácter socio-constructivista.

Las teorías implícitas infantiles se definen (en apretada síntesis) como representaciones basadas en experiencias sociales y culturales, definidas por una pauta presente en las prácticas sociales y un formato de interacción. Representan conjuntos prototípicos, que apresan ciertas regularidades de las interacciones ente la persona y su entorno, intervienen tácitamente en la comprensión, y en la planificación de la actuación.

La teoría de las representaciones sociales, formulada inicialmente por Moscovici (1961), postula que una representación social es básicamente una representación del algo para alguien; por lo cual, a diferencia de la definición clásica de representación en el campo de la psicología cognitiva - en la cual, una representación es la capacidad de simbolizar un objeto ausente -, en la definición de Moscovici, se denota claramente el sentido de interacción social entre el sujeto y el objeto, es decir la representación social es una forma de saber práctico que vincula al sujeto con el objeto (Jodelet, D: 1985)

En palabras de Moscovici, las representaciones sociales se presentan como estructuras significantes que tienen por función aportar a un código compartido respecto de lo que la realidad es, permitiendo la comunicación entre los integrantes de un grupo.

La teoría de las representaciones sociales, aparece como de mayor potencialidad explicativa para la construcción del marco teórico, en la medida que a diferencia de la perspectiva de las teorías implícitas, subraya el carácter socioconstructivo de las representaciones, poniendo de manifiesto que los sujetos no son solo sujetos individuales sino que sus construcciones son inseparables de su identidad social. Se comprenderá esta valoración en el contexto de lo apuntado al referirnos a los procesos de construcción de subjetividad en contextos de pobreza, dado que esta teoría tiene la ventaja de incluir la historia y la memoria colectiva en las construcciones infantiles sobre la realidad.

Conclusiones

Los procesos de adquisición de competencias sociales, que suponen la progresiva superación de los conflictos inherentes a la vida grupal, la adopción de actitudes positivas y abiertas en relación con las diferencias de género y la superación de estereotipos instituidos, así como la disponibilidad para el aprendizaje de prácticas motrices previstas en el currículum e instituidas por la disciplina educación física, aparece seriamente amenazada por los dispositivos didácticos utilizados, que en general no dan cuenta de los nuevos problemas planteados a la educación física a partir de procesos macrosociales ocurridos en las últimas dos décadas. (cambios drásticos en la legitimación institucional del saber, en el papel del estado en

relación con la distribución del capital económico y simbólico, procesos de exclusión, procesos de globalización y desconfiguración de las identidades locales) con el consiguiente impacto en la construcción de la subjetividad infantil y juvenil. En ese sentido el estudio logra observar y construir cuatro modalidades típicas de intervención posible en estos contextos, estando las cuatro modalidades en relación con los formatos de intervención utilizados por los docentes, diferenciándose dichas modalidades por el tipo de lógica en la secuencia didáctica: intervenciones que siguen una lógica curricular, intervenciones orientadas al sosten de la clase en una perspectiva recreacionista con poca o ninguna lógica en la secuencia didáctica, intervenciones mixtas o intervenciones de abandono.

Dichas intervenciones pueden ser puestas en relación con las categorías de clasificación y jerarquización que surgen de aplicar la teoría de Bernstein,(1997) configurándose así una escala de códigos que van de débil a fuerte y que caracterizan a las intervenciones en relación con su potencialidad reproductora de relaciones sociales cristalizadas o bien con su potencialidad emancipadora y transformadora. La mayoría de las clases observadas se corresponden con códigos fuertes, que representan los intentos de las instituciones por mantener o aumentar la hegemonía en la circulación y distribución del capital cultural.

Se destaca en las intervenciones observadas, la ausencia de dos ejes que deberían vertebrar la secuencia didáctica:

- La organización del planeamiento y de las intervenciones a partir de núcleos de significación motriz, que logren poner en juego y recuperar la cultura corporal de movimiento propia de los sujetos, situando el aprendizaje de nuevas prácticas
- La puesta en juego de intervenciones sistemáticas en relación con la construcción de grupalidad, supeditando las decisiones curriculares a dicha construcción.

El estudio sugiere que, pese, a la explicitación evidente en los documentos curriculares de la jurisdicción, (<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares>), referidas a la necesidad de replantear la enseñanza de la educación física para adaptarlas a las demandas de la nueva agenda educativa y a la persistente voluntad en tal sentido de los docentes, las prácticas de la disciplina en la muestra observada, se alejan de las orientaciones inclusivas y emancipadoras reflejadas

en el curriculum. Aparecen, entre otros aspectos, pero con mas fuerza de evidencia, como factores necesarios para cambiar la situación, la adopción de reformas en la organización institucional escolar, tendientes a democratizar y politizar la escuela (en el sentido de discutir fines relacionados con las problemáticas locales y políticas para alcanzarlos) reformas capaces de reorientar las prácticas docentes en cada una de las disciplinas, creando un clima general de construcción de grupalidad en los equipos docentes y de centración en el proyecto colectivo, y por otro, reformas profundas en la formación docente, en el sentido de conquistar un balance nuevo entre los diferentes aspectos del saber didáctico, corriendo el fiel de la balanza, fundamentalmente en la enseñanza de las didácticas especiales (juego, gimnasia, deportes) desde la centración preponderante en los aspectos de conocimiento técnico del contenido, hacia los aspectos contextuales, (sujeto/grupo/institución), pedagógicos (el contenido en contexto) y curriculares (fines, valores, misión de la disciplina).

Bibliografía citada.

- Bernstein, B (1997). La estructura del discurso pedagógico. Morata.
- Colombo, J. (2007): Pobreza y desarrollo infantil: una contribución multidisciplinaria. Paidós. Bs. As.
- Corea, Coria y Duschatzky, Silvia. (2001): Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Bs. As.
- Forni, F. (2001). Apuntes para la cátedra de metodología de la investigación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Posgrado en metodología de la investigación. 2001
- Gómez, Raúl et al (2010): Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar. Proyecto de investigación. Código H566.AEIEF /IDIHCS/CONICET.
- Jodelet, Denis (1985): La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (ed.) Psicología Social II. Paidós. Barcelona.
- Moscovici, Serge (1961) : La psychanalyse son image et son public. PUF. París.
- Murcia Pena, Napoleon, Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo (2000): Investigación Cualitativa. El principio de la complementariedad etnográfica. Una guía para abordar estudios sociales. Propuesta desde la práctica reflexiva. Editorial Kinesis. Armenia, Colombia.

- Vaca Escribano, M. Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria. Escuela Universitaria de Palencia. 2002.