

Configuración de grupos para inclusión educativa: una teoría funcional operativa

Group configuration for inclusive education: one operational functional theory

Julio Manuel Pereyra^{1*}

**Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación, Universidad de la República (UdelaR), Magallanes 1577,
Montevideo, Uruguay*

Resumen

Se presentan una serie de consideraciones referentes a lo que debiera considerar el docente en su planificación y estructuración de clase en lo referente al clima de aula, considerando la configuración de lo actitudinal y procedimental en el grupo de trabajo cuando se pretenda diseñar una propuesta inclusiva. Se sugieren líneas conceptuales que consideren el trabajo desde, para y con el entorno educativo de personas con discapacidad, especialmente a nivel medio y superior.

Palabras Clave

Grupo Operativo, Sujeto en Situación, Construcción de escenarios.

Abstract

We present a series of considerations about what the teacher should consider in planning and structuring of class in relation to the classroom atmosphere, considering the configuration of attitudinal and procedimental in the working group when seeking an inclusive design. Conceptual lines are suggested consider work from, for and with the educational environment for people with disabilities, especially in education middle and superior level.

Keywords

Operative group, subjet in situation, estage constructions.

¹Docente en Secundaria, estudiante de Ciencias de la Educación y la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Uruguayaya (TUILSU)(FHUCE-UdelaR). Voluntario de la Red Especial Uruguayaya.

CONSIDERACIONES GENERALES

Si bien las propuestas inclusivas e integradoras exigen una planificación y un diseño de estrategias adecuadas, adaptadas y articuladas – oportunas- de estimulación e intervención en los procesos individuales de aprendizaje de personas con discapacidad, exigiendo adaptaciones curriculares, normativas y hasta físico- espaciales para favorecer/posibilitar la inclusión educativa, todo pareciera centrarse en las estrategias didáctico- pedagógicas del docente y en los recursos que este utilice o cuente. Muchas veces se ignora (no se considera) las cuestiones institucionales, vinculares y contextuales que también atraviesan los procesos generándose prácticas excluyentes.

Por tal razón no debieran entonces contemplarse únicamente los procesos individuales y las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los alumnos con discapacidad, sino contextualizarlos en procesos grupales y colectivos.

Si tomamos que las nuevas tendencias han desplazado la noción de triángulo didáctico, cuyos vértices situaban al saber (conocimiento) al docente y al alumno, hacia una morfología cuadrilátera, pues agrega como punto el contexto.

Independientemente del formato que adquiera el acto educativo (clase, taller, seminario) la inclusión no se dará únicamente a partir del manejo de tiempos, espacios o la cuestión referida a recursos, sino generando un ambiente-entorno donde se puedan derribar barreras mentales y actitudinales que de modo inconsciente se presentan como obstaculizadores (o desestabilizadores) de los procesos de aprendizaje de la/s persona/s con discapacidad. Braudel (1985) ya nos advertía que la estructuras mentales son difíciles de derribar.

Por esta razón se hacen imprescindibles la construcción de procesos conscientes a partir de intervenciones y decisiones conscientes que puedan condicionar o determinar (de manera positiva) las relaciones interpersonales, y las dinámicas del grupo de trabajo, predeterminando o pre- formateando en el contrato pedagógico (o didáctico) la construcción de un escenario. No incurramos en el error de que estos planteos puedan confundirse con el condicionamiento (Pavlov, 1973), pero no ha de despreciarse la importancia que en la discapacidad adquieren la rutina y el hábito por ejemplo.

No pretendemos ignorar el aspecto cognitivo que el trabajo grupal implica como lo expuesto por Vigosky (1995) en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), pues lo que exponemos está íntimamente ligado con los resultados de mediación e intervención de y entre sujetos cognitivos, y el impacto a nivel aprendizaje de los flujos comunicacionales y sus interacciones. Sin embargo no hemos de centrarnos aquí en cómo aprende el estudiante ni cómo enseña el docente, sino el cómo el entorno favorece esos procesos.

Los dispositivos de intervención muchas veces han de responder a matrices de carácter inconsciente, y no deben despreciarse el impacto de los vínculos de los procesos internos con lo externos, y como estos determinan y pueden condicionar al sujeto. El sujeto se desarrolla en un marco y es lo que Pichón Riviere () denomina “Sujeto en Situación” (), refiriéndose a las relaciones vinculares. Es innegable el peso y el papel que juegan las representaciones, prejuicios y estigmatizaciones (proyecciones) en las prácticas institucionales.

CONFIGURACIÓN DE GRUPOS

“Yo nunca enseñé a mis estudiantes, solo intento proveer las condiciones para que ellos puedan aprender”

A. Einstein

Quizás nuestras consideraciones pareciesen adscribirse a una línea de eficacia instrumental (planificación instrumental), adaptativa operacional que promueve y genera entornos cuyo fin sea favorecer la adaptación activa. Esto no es más que diseñar marcos sobre los que situar el interjuego dialéctico, marcando marcos referenciales a las manifestaciones del orden subjetivo. Esto no significa más que el enfrentamiento, manejo y solución de conflictos y prevención de emergentes. Podríamos sostener que nos referimos a un proceso “corrector” (que puede ser criticado por conductista) con un vuelco a considerar la importancia de la adaptación pasiva, evitando nociones como pérdida o privación.

El grupo estará siempre formado – y habrá en él- roles prescritos o puestos (impuestos) que se definen a partir de varios términos como pertenencia, cooperación, pertinencia- adecuación y comunicación por ejemplo (Pichón Riviere, 1999). Lo que pretendemos exponer, es *¿qué posibilidad existe de planificar y conducir estas asignaciones para promover un impacto positivo en pro de la inclusión educativa de personas con discapacidad (PCD)?*

Proponemos entonces es importante trabajar a partir de líderes positivos, sin que ello signifique que alguno de los roles asuma un mando que no pretendemos (por tal razón debemos considerar sean asignados dentro de lo posible). Ello supone planificación y trazas de prospectivas, sujetas a preceptos instrumentales, situacionales - circunstanciales que hagan a una intervención estratégico- situacional.

Puede ser nos acuse de estos planteos sean de orden especulativo- teóricos y difíciles de implementar en la praxis dada la complejidad de los vínculos grupales y lo que los atraviesa. No obstante lo expuesto pretende considerar condicionar las relaciones vinculares de modo tal, de determinar la configuración de estructuras de carácter funcional, instrumental, situacional y vincular, generando una serie de códigos artificiales (forzados y específicos) (Riviere, 1999) que diagramen el escenario donde transcurre la ficción didáctica (Chevallard, 1991), en especial a través de vínculos significativos y líneas de acción. Estas como sostuviéramos, de índole “correctivas”, presupones nociones de integración e inclusión, aspectos que redundan en la disminución o supresión de factores tales como la culpa o la inhibición (junto con la vergüenza). Esto representa la puesta en marcha de un abanico de mecanismos que hagan a la reparación, creación y simbolización de medios y formas funcionales operativas de interrelacionamiento, útiles desde una apreciación estratégica, táctica, técnica y logística (Riviere, 1999). Es posible que esta deban en principio responder a un modelo secuencial- sistemático.

El tomar consciencia del objetivo de lo implementado (y a partir de este) da lugar a lo que podríamos denominar “causación configuracional” pese a la movilidad e interacción entre estructuras y participantes, pues no se pretende generar una estructura estática sino una dinámica. La idea es encaminar/encausar y generar los procesos que se han de ir conformando y no dejarlos ocurran de manera aleatoria o casual (pese a censurar ni eliminar procesos espontáneos cuando estos sean productivos). Reconocemos que expuesto así, y sin entenderse cabalmente nuestro planteos, puede entenderse como un determinismo condicionado de orden imperativo- autoritario, sin embargo nuestros planteos distan de adscribirse a esa concepción.

La idea simplemente es eliminar el “ruido” (Riviere, 1999) que aparece en los procesos de comunicación y puede conllevar un impacto negativo en el orden vincular. Quizás puede establecerse una analogía metafórica con las condicionantes de un grupo terapéutico. Freud sostiene que en la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, 'el otro' como modelo, objeto, auxiliar o adversario, por lo cual, lograr configurar y conducir estas

integraciones y/o representaciones han de incidir de un modo u otro sobre la situación del individuo, a partir de usos instrumentales y situacionales de estrategias, formas operativas – instrumentales de determinado “control”, generando artificialmente un “encuadre grupal”. Podríamos denominar a esto pautas grupales estereotipadas, en pro de de eliminar posibles emergentes de tensión grupal.

Esto no es mas que alterar o condicionar la estructura grupal, influyendo de forma predeterminada y no demasiado explícita en el sistema de adjudicación y asunción de roles, suprimiendo posibles mecanismos de segregación, lo que podemos denominar operaciones correctoras.

“Las técnicas empleadas por el coordinador o terapeuta del grupo consisten en crear, mantener y fomentar la comunicación, que va adquiriendo un desarrollo progresivo en forma de espiral...” (Riviere, 1999; 45)

Recordemos que los procesos de motivación (motivos y necesidades) y la acción en su fase de articulación tienen que ver con los procesos de decisión dentro del grupo, por lo que el coordinador del grupo favorece con su técnica los vínculos que han de irse dando dentro del contexto de trabajo grupal, que innegablemente influye sobre lo sociodinámico. No confundir matrización consciente o planificada con posterior rigidez, inhibición o censura de los procesos espontáneos. Quizás pueda denominarse a nivel didáctico- pedagógico cognitivos, *grupos terapéuticos educativos*.

Esto presupone el reconocimiento e identificación de dos niveles bien diferenciados de factores incidentes: por un lado los emergentes manifiestos o “explícitos”, y por otro las situaciones básicas (o universales) “implícitas”. Es decir, lo propio del grupo y sus características, y aquellas tendencias que en grupos similares se presentan con relativa regularidad.

Deben entonces en todo momento considerarse lo referido a grupo y a lo grupal, en especial como plantea Souto (1993) a las particularidades de los grupos en situaciones de enseñanza (los grupo clase).sabemos entonces que este tipo de grupos responde a determinadas características, entre ellas las de poseer determinadas dinámicas que permite normativas y obligaciones de carácter institucional, a la vez de estar frente a grupos que usualmente poseen ciertos rasgos básicos de criterios de selección. Además en la línea de lo que pretendemos exponer estos grupos están nucleados entorno a un líder impuesto (el docente), rol institucionalizado y no seleccionado por el grupo (es asignado), por lo cual esta necesariamente en otra posición de poder (relaciones asimétricas y autoridad pedagógica). Esto legitima al docente a poder imponer determinadas normativas, más allá de las cuestiones instrumentales.

El acto pedagógico supone componentes de orden social, psíquico e instrumental, y la articulación entre recursos humanos y materiales, siendo en este acto y por estos medios que se da la construcción (creación) de sentidos. Esto puede dar lugar a generar lineamientos conductuales, en especial si se intervienen (se trabaja) en la etapa de iniciación del grupo (el momento de configuración), atendiendo especialmente a lo que ocurre en el proceso de conformación del grupo, y introduciendo acciones “correctoras” de manera tal de determinar una tendencia.

Esto equivale a la supresión de conflictos de manera preventiva y con ella se las situaciones de riesgo y/o amenaza, mediando para ello como dijéramos las dinámicas de poder.

TEORÍA

Posicionados desde el pienso en el otro y desde el pensar y el pensarse en grupo, es que debiéramos estructurar el trabajo colectivo, a partir de conceptos como estimulación, promoción y desarrollo de *entornos de aprendizaje*.

Proponemos considerar la posible existencia de modos y formas de intervención que doten de sentido (en principio explícitos) las actividades, comportamientos y formas de intervención en el espacio áulico- al menos en lo referente a manifestaciones y conductas- , es decir crear el escenario y guión de la ficción didáctica (Chevallard, 1991). dado que como hemos expuesto nos adscribimos a la línea de sujeto en situación (Riviere, 1999) (sujeto en relación), destacando la importancia de lo psico- afectivo- emocional, es importante prestar especial atención a lo volitivo y lo consciente, y a partir de ello las posibilidades concretas y viables de transformación y cambio. En esta línea cómo se posiciona el docente en y frente al grupo, que relaciones genera o se generan y que dispositivos se desprenden de ello es muy relevante. No debe ignorarse en el diseño de propuestas, lo afectivo- experiencial, y las características propias que presenta el grupo (continuidad, número, procedencia, institución, etc.).

Atendiendo la interacción y las necesidades, se han de reconocer los momentos de comunicación y aprendizaje, dando pautas de intervención y conductas sugeridas, en marco de una línea de trabajo explicitada, fundamentada y construida y pro de un dialogo reflexivo. Acuerdos concretos, normas pueden constituir un prefijar de modos de acción que puedan dotar de un margen relativo de previsibilidad de sucesos y con ello el diseño preventivo de estrategias/herramientas de amortiguación, disuasión y/o respuesta de y a emergentes, con el abanico de flexibilidad necesario. Esto permitiría generar un espacio de apoyo y contención de las personas. Se reducirían entonces (probablemente) a meros fracasos académicos personales la perdida o abandono de recursos, y no a partir de bulling inconsciente o manifestaciones de violencia y/o exclusión simbólicas -que impacten o afecten en y a los procesos de aprendizaje delas personas con discapacidad (PCD)-.

Si bien supone procesos y dinámicas en apariencia espontáneas y casuales, consideramos posible elaborara representaciones, líneas de acción y construcciones causales.

Esto supone la posibilidad de crear un ECRO instrumental que permita la configuración operativa funcional o genere “artificialmente” un contexto de aprendizaje positivo (facilitador) en la misma línea de los planteos de la rehabilitación en base comunitaria (RBC).

Tal vez es cierto, esto induzca a una adaptación “forzada” en el movimiento dinámico de interacción entre emergentes y el vinculo necesidad/satisfacción. Puede que la que pretendemos decir sea que existe la remota posibilidad que esta “configuración” signifique poder conducir la trama vincular con intencionalidad y consciencia.

No negamos la complejidad que acarrea consigo el “manipular” (intento de) la configuración psíquico- social de un grupo de sujetos, al modificar elementos que ala postre implicarían modificar la estructura, mostrando sí, un vuelco significativo a lo funcional estructuralista, aunque el mero fin en este caso sea modificar conductas que se planteen como obstaculizadoras.

Cabe diferenciar para ello, las técnicas de grupo (cómo genero) de la dinámicas de grupo (qué genero), pues el sujeto no esta aislado sino en un “ambiente”(perfiles/roles/filiaciones). El sujeto es en tanto este ahí (en ese grupo), esta es la razón de centrar los planteos en una meta- reflexión del pienso inclusivoy no solo desde lo académico- didáctico (Dias Barriga, 1994).

Pese a que el docente (mediador, coordinador, interventor o moderador, según la planificación y tipo de curso) posee roles explícitos e implícitos, en lo que refiere a su tratamiento de conflictos y/o emergentes debe tomar en cuenta tres puntos centrales: la inclusión, el poder y/o control y lo afectivo. Debe entonces incluir en su planificación, especial enfoque en estructurar/diseñar sus estrategias desde dos conceptos: necesidad (que me lleva o motiva a configurar) y

carencia (que me falta y me falta para hacerlo).

Esto podría significar la creación de un Efecto Pigmalion (Rosenthal y Jacobson, 1992) de manera consciente e intencionada en pro de una etiquetación positiva que potencia la pre disposición para el alcance de determinados logros a nivel grupal.

Podemos situar dentro de nuestro planteos nociones como determinismo causal, y acción o respuesta las circunstancias atenuantes, suponiendo la posibilidad de actuar sobre ambientes de alto riesgo (Souto, 1993). Citando a Ardoino (Souto, 1993) deben al momento de pensarse y plantearse estas configuraciones tener presente en que contexto han de desarrollarse las mismas y sus implicancias y los niveles en los que estas pueden (y han) de contextualizarse.

Si bien nuestro discurso (y de allí nuestra teoría) pareciera referirse exclusivamente al aula, la configuración puede hacerse atendiendo y a partir de diferentes niveles: grupal (tiempos, espacios, objetivos), organizacional, institucional (los marcos formales, lo preceptivo) y lo instrumental (aplicación de métodos y dinámicas).

Todos estos condicionan, cuando no determinan, el acto pedagógico (y con el el acto educativo), y presentan sub-niveles constitutivos: cognitivos, psico- sociales y afectivos. La idea supone generar propuestas funcionales a los tres niveles.

Considerando lo “grupal” (Souto, 1993), el docente debe de diseñar dinámica y técnicas de operación de y en grupos, donde debe cuestionarse (y preguntarse a si mismo) ¿como lo incluyo?. Esto supone atender, entender y comprender los grupos de aprendizaje y las formas de participación (Anzieu y Martín, 1971), que hacen al posterior pensar en la búsqueda sistemática de la integración, y la producción en ese sentido de redes ficcionadas.

Todo ello permite crear dispositivos grupales eliminando los emergentes “anti- grupo” (Souto, 1993).

Si nos posicionamos pues considerando nociones tales como la asignación de alumnos como ayuda y/o soporte, y el pensar de dinámicas que promuevan el trabajo grupal, debiéramos entonces considerar también la organización de la acción y posicionarnos (los mediadores, en el caso planteado los docentes) como “facilitadores” apuntando a la formación de la voluntad de acción en una línea relativamente intencional y coherente, que suponga patrones de relación más o menos delineados. (Carr y Kemis, 1998).

Pese a que ya mencionáramos la complejidad de este “condicionamiento” a partir de la creación de condiciones para el control del proceso educativo (una orientación), que no deben caer en el extremo de transformarse en acciones “manipuladoras”, pero tampoco negar el papel en principio, de ser responsables de la actuación articulada de la interacción, y en algún punto de las relaciones sociales y educacionales, al menos en el aula. Recordemos estas se enmarcan en climas institucionales que las afectan (prácticas institucionales y liturgias educativas).

Nuestra teoría entonces sostiene la posibilidad de afectación de los procesos grupales a partir de una serie de decisiones conscientes y planificadas, que hagan a los usos y valoraciones de estrategias de intervención/mediación que pueden transformar las prácticas hacia un determinado “sesgo”. Se deben por ello considerar la/s relación/es individuo-grupo-institución, problematizando y modificando prácticas a partir de la identificación y desarrollo de dinámicas (estratégico-situacionales) pertinentes. Esto ha de estar sujeto a una intencionalidad transformadora, cuyo objetivo radique en lograr mejorar las condiciones de organización (consolidación de la misma) a partir de un objetivo estratégico.

Los cambios sin embargo no han de ser (ni lo deben) radicales, ni necesariamente a “gran escala”, pero si siempre de orden significativo, a los que denominaremos *procesos de cambio programados* (cambio racional, pertinente y

ajustado), que no solo partan desde establecer normativas prescriptivas, sino tomando referencias de la psicología de la educación (y/o aprendizaje).

Por supuesto somos muy conscientes que nuestra teoría puede ser discutida, criticada y acusada de neo - conductista; no obstante es solo una breve teoría sobre un/a modo/forma de eliminar los obstáculos psico- sociales y didácticos en grupos educativos con (y no de) personas con discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzieu, D y Martin, J (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapeulusz, Bs. As.

Carr, W y Kemis, S. (1998) *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Edt. Martinez Roca, Barcelona.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al saber Enseñado*. Aique, Bs. As

Díaz Barriga, A. (1994) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Ed. Aique. Bs. As.

Pichon Riviere E. (1999). *El proceso grupal.: del psicoanálisis al la psicología social*. Edt. Buena Visión. Bs. As.

Rosenthal,R y Jacobson, L. (1992) *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils intellectual developepment*. Irvington Publishers, New York.

Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Davila Editores, Bs. As.

Vigostky, L. (1995) *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. Edt. Visor, Madrid.