

CONFLICTOS INTERSUBJETIVOS COMO UNIDAD DE ANÁLISIS PARA LA COMPRESION DE PROCESOS CONSTRUCTIVOS DE NORMAS Y VALORES EN EL CONTEXTO DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Lic. Valeria Gómez.

Cita:

Lic. Valeria Gómez (2004). *CONFLICTOS INTERSUBJETIVOS COMO UNIDAD DE ANÁLISIS PARA LA COMPRESION DE PROCESOS CONSTRUCTIVOS DE NORMAS Y VALORES EN EL CONTEXTO DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/375>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/eGd>

517 - CONFLICTOS INTERSUBJETIVOS COMO UNIDAD DE ANÁLISIS PARA LA COMPRESION DE PROCESOS CONSTRUCTIVOS DE NORMAS Y VALORES EN EL CONTEXTO DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Autor/es

Lic. Valeria Gómez

Institución que acredita y/o financia la investigación

- UBACyT. Proyecto P058: “ Narratividad y juridicidad en los procesos de socialización: funciones primigenias en la formación de la subjetividad y la inteligencia humanas” . Director: Dr. Juan Samaja.

Resumen

La presente comunicación está destinada a exponer parte de la fundamentación teórica que permite la delimitación del objeto de estudio, a saber: los procesos constructivos de normas y valores en torno al cuerpo que desarrollan los niños/as en el contexto socializador de las clases de educación física escolar. El escrito consta de un primer punto dedicado a fundamentar la concepción dialéctica del desarrollo (1) que sustenta la perspectiva de investigación. A continuación se destaca el tipo de práctica educativa que delimitamos para el estudio del fenómeno, a saber, las pedagogías implícitas (2) que se configuran en una forma particular de producción de zona de desarrollo próximo (3). Por último se analiza la función de las actividades constructivas que realizaría el niño (4). El trabajo se organiza en torno a un eje transversal mutuamente implicado en los puntos mencionados anteriormente. Dicho eje remite a la delimitación teórica de la unidad de análisis de indagación empírica del fenómeno de investigación: sujetos

situados en determinadas prácticas sociales, a saber, situaciones cotidianas de conflicto intersubjetivas en el contexto de clases escolares de educación física.

Resumen en Inglés

This paper presents some theoretic premises on which are based our research object: constructive processes of norms and values related to the body in the regulative context during physical education classes. At first, the paper validates our research perspective of a dialectical comprehension of development (1). Then, we outline the educative practices type in which our project is interested: implicit pedagogy actions (2), and the configuration of a particular zone of proximal development (3). Finally, we analyze the function of children' s constructive activities in these formats (4). The relationship of these three issues validates our empiric object: everyday interpersonal conflictive situations in the physical education classes.

Palabras Clave

Desarrollo Moral Conflictos Educación

(1) Siguiendo una tradición dialéctica en investigación psicológica se concibe el desarrollo como producto del interjuego de distintos planos de la experiencia infantil, recuperando la tríada dialéctica "*intra – inter – trans*" (Piaget y García, 1982) para diferenciar los *momentos* del análisis. El momento *intra* se refiere al estudio de las estructuras y de los mecanismos subjetivos, el *inter* a las relaciones cercanas de los sujetos mediadas por objetos y el *trans* al análisis de las estructuras normativas, social e históricamente producidas, que posibilita y enmarca los anteriores.

Ahora bien, trasponer esta tríada dialéctica a la investigación empírica, requiere situar un nivel microgenético de análisis que incluya el nivel histórico y el ontogenético. En este estudio consideramos que delimitar la unidad metodológica

de análisis central como los *conflictos infantiles cotidianos que se suscitan en las clases de educación física*, posibilita la comprensión genética de la transmisión, apropiación y creación de normas y valores. Pensamos que es posible postular al plano inter (que remite a lo observable, a lo manifiesto) como una síntesis dialéctica en donde se sostiene la tensión de los otros dos planos (intra y trans).

Ubicamos la noción de génesis en el lugar central, sabiendo que es posible su distinción según niveles de integración o planos de análisis. El nivel macrogenético (trans) y el nivel microgenético (intra) no se reducen al nivel microgenético interaccional, pero sólo desde el nivel inter es posible reconstruir los otros sin perder la tensión mutuamente constituyente de los tres niveles para explicar los procesos de construcción moral.

La premisa que guía nuestro trabajo sostiene que mediante la indagación de estas interacciones es posible echar luz sobre las configuraciones de normas y valores incardinadas al accionar de los niños y de los docentes. Es decir, las *situaciones cotidianas de conflicto* (por distribución de objetos -materiales o simbólicos-, por agresiones físicas, por transgresiones a normas, por desacuerdos en un juego, etc.) acicatean a los niños y a los adultos a dar argumentos en defensa de sus posiciones, a tomar diferentes puntos de vista, a poner en práctica procedimientos para su resolución. Por ello, constituyen una parte esencial de la *praxis* individual y social que produce y reproduce las condiciones culturales de vida. Sostenemos que la adquisición infantil de normas y valores se realiza a partir de la participación protagónica del niño en estas interacciones cotidianas.

(2) ¿Qué interacciones sociales promueven el aprendizaje de normas y valores en el contexto escolar?

En el intento de dar respuesta a este interrogante nos centramos en los aspectos "constructivos" de los procesos de desarrollo y aprendizaje, especialmente abordando el estudio de las "pedagogías implícitas" (Lazden, 1994, Mall, 1990, Baquero, 1996; citado en Baquero, 1998)

Esta pedagogía de corte espontáneo remite a aquellos procesos educativos que están destinados a la transmisión cultural a través de dispositivos de interacción pero no formalmente diseñados. Situamos la mirada en las interacciones pedagógicas implícitas en situaciones de conflicto cotidiano, a fin de ponderar una vertiente dinámica sobre una estática de los procesos de socialización.

Necesariamente en una interacción pedagógica donde el centro lo ocupa la resolución de una situación de conflicto intersubjetiva, se generan procesos de construcción de acuerdos, de formas de resolución de conflictos, de formas de valoración del cuerpo, es decir, procesos de "negociación de significados" (Bruner, 1987; 1990) que pueden ser reproductores o resistentes e innovadores a las relaciones ya establecidas en la historia cultural e institucional.

(3) ¿Qué características tendría la zona de desarrollo próximo (Z.D.P.) que se organiza en esta práctica social?

La lectura que se ha realizado preponderantemente de la categoría de ZDP conjuntamente con la de interiorización, ligadas ambas al concepto de andamiaje, ha promovido una interpretación reproductorista de los procesos de desarrollo ontogenético. (Baquero, 1998)

En este trabajo se prioriza una lectura de los conceptos desde una perspectiva que resalte la comprensión de los procesos capaces de generar zonas de desarrollo próximo desde una posición constructivista; destacando que "dentro del marco vigotzkiano, la zona de desarrollo próximo en las interacciones sociales puede ser considerado el momento más importante de la actividad constructiva". (Newman, Griffin y Cole, 1989)

Consideramos que la creación de sentidos novedosos en la propia interacción impulsarían el desarrollo de competencias en el sujeto. Cuando niños y docentes participan en una situación de conflicto, cada uno intenta resolverlo desde su ZDA respecto al sistema normativo-valorativos que ha desarrollado. Esta interacción espontánea sería una "zona de construcción" (Newman, Griffin y Cole, 1989)

Es importante enfatizar en el hecho de que cada niño, de acuerdo a su sistema cognitivo, realizaría una "apropiación participativa" (Rogoff, 1997) singular aunque la situación interpsicológica sea protagonizada por varios niños simultáneamente. La ZDP que se genera, es de distancia disímil entre la ZDA y la ZDP para cada sujeto participante (inclusive el docente) y, para algunos participantes, la interacción no funciona como ZDP en ese momento.

Al teorizar sobre el cambio cognitivo, Newman, Griffin y Cole (1989:77) afirman que en la interacción entre las personas que sostienen puntos de vista diferentes respecto a la misma situación, se produce la apropiación de la perspectiva de una por otra. Este cambio se daría en una ZDP que integra tanto la historia evolutiva individual, la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas culturales propias de la situación. "La interacción, mediada por la cultura, entre las personas que se hallan en la zona, se interioriza, convirtiéndose también en intrapsicológico".

Wertsch (1998) afirma que "distintas formas de funcionamiento interpersonal, probablemente van a dar lugar a distintos resultados intrapsicológicos". Pero también es posible sostener que una misma situación interpsicológica, promueve procesos constructivos distintos en los diferentes protagonistas de la interacción.

Cuando hay un conflicto significa que cada participante está actuando según formas de comportamiento distintas. La situación de conflicto se constituye como una Z.D.P, diferenciada para cada uno. Cada uno desde su Z.D.A. genera inferencias diferentes para interpretar la situación y las intenciones de cada uno de los protagonistas.

Newman, Griffin y Cole (1989) afirman que "en una ZDP, los procesos de apropiación operan de manera que se produzca una revisión de las construcciones iniciales de cada niño concreto" Lo importante a destacar aquí es que los niños realizarían la apropiación del formato de interacción sin abandonar la zona; lo harían durante su participación en la situación contextuada. Es posible sostener la simultaneidad de producción de los procesos constructivos internos y

externos. "Interpsicológicamente pueden construirse estructuras nuevas y éstas pueden interactuar con las estructuras intrapsicológicas de cada niño para producir cambios cognitivos individuales". No queremos afirmar con esto que la interiorización es el único momento en el que se producen cambios psicológicos ni que la participación en la resolución de situaciones de conflicto es el único modo de desarrollo de normas y valores. Simplemente sería un modo de creación de una "zona de construcción".

(4) ¿Cómo se produciría la actividad constructiva infantil de normas y valores en el contexto de las clases de educación física ?

Situar la actividad constructiva del sujeto en una práctica situacional contextuada nos lleva a pensar las implicancias de la mediación y la apropiación participativa en el desarrollo de normas y valores.

"La mediación es el proceso por el que las herramientas y los signos se incorporan a la acción humana y le dan forma de modo que resultan fundamentales" (Wertsch, 1998:38). Esta actividad semiótica "se constituye en contextos intersubjetivos y enhebrada a la propia actividad instrumental" (Baquero, 2001) Es posible postular que la actividad instrumental en episodios de conflicto en contextos intersubjetivos, cobra valor semiótico, al verse paradójicamente suspendida su eficacia material instrumental y al ser significada la acción en el contexto intersubjetivo. De este modo, una forma de construcción de normas y valores sería por restricción a la acción instrumental. Los niños actúan con la "intención" de cumplir sus propósitos, de satisfacer sus deseos, etc. En cierto momento su acción es interceptada por la acción de otro/s que también intenta/n cumplir algún propósito y allí se suscita el conflicto intersubjetivo. Durante esta situación, la acción instrumental del niño es significada por otro/s como permitida o prohibida, adquiriendo, además, esa acción una valoración moral. En este punto la actividad instrumental se tornaría actividad semiótica.

Al generarse una suspensión de la meta inmediata y del contexto presente, el sujeto realiza una atribución recíproca de intenciones y efectos sobre las acciones

que cada protagonista del episodio de conflicto desplegó para su resolución y para el logro de las metas perseguidas. Pareciera que el niño hiciese una "abstracción reflexionante" (Piaget, 1975) del "formato de interacción" (Bruner, 1983) aprendiendo cual es la forma válida de actuar según el contexto.

Habría aquí una capacidad de análisis de la actividad propia y de la de los otros según motivos, metas y medios. El niño realizaría "inferencias mentalistas" (Riviere, 1998) en el esfuerzo por llegar a conocer lo que los otros tienen en mente y ajustar su accionar a ello. Esto implicaría una recursividad de las intenciones que se puede estudiar sólo reconstructivamente a partir de la comparación de acciones instrumentales, argumentaciones y procesos comunicativos llevados a cabo en situaciones con formatos análogos con una distancia temporal. Se observa cuando en la participación de un nuevo conflicto regulan su propia acción conforme a los formatos reconocidos como válidos en la interacción anterior.

Cuando cambia la forma aunque no la meta, y se actúa conforme a la forma que fue reconocida como válida en el conflicto anterior; es posible interpretar que ha habido una elaboración progresiva y complejización del sistema normativo-valorativo. En este sentido, Werstch, Mc. Namee, Mc Lane y Budwing (1980) afirman que "el funcionamiento intrapsicológico refleja su génesis, y esta génesis implica el dominio de las pautas interpsicológicas de acción que han surgido en la *regulación a través de otros*".

Esta posibilidad de acceder recursivamente al mundo mental propio y de los otros, habla de la participación en una comunidad histórica, pues actuar conforme a normas válidas garantiza el logro eficaz de sus metas y permite regular la acción de los otros.

Cuando un niño participa en una situación de conflicto, en un acontecimiento particular, debe responder a la pregunta ¿cuál es la acción válida en este contexto? Debe identificar las acciones apropiadas para la resolución de ciertos conflictos intersubjetivos, para autorregular su acción y regular la acción de los

demás. Al decir de Austin (1962) debe comprender las "condiciones de felicidad" de su acción y la de los demás.

Bruner (1997) afirma que "aprendizaje y pensamiento están *situados* siempre en un entorno cultural y dependen siempre de la utilización de recursos culturales". En este contexto, es posible postular que el niño debe descubrir por vía inferencial qué esquemas se aplican en qué circunstancias y cómo ponerlos en práctica de manera efectiva. Aquí es interesante redefinir el concepto de esquema tal como lo hace Bartlett (1932, en Cole, 1998) "los esquemas son prácticas materializadas y estructuras mentales a la vez" Este concepto de esquema permite integrar la actividad mental a la práctica en situaciones intersubjetivas contextuadas (Dewey, 1938; citado en Cole, 1998). Siendo el contexto el todo conectado que entrelaza y da coherencia a las partes (Cole, 1998)

Es posible entender, entonces, los procesos de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas. "Esta reorganización cobra varias características, pero uno de sus rasgos relevantes es el *dominio de sí*, el control y regulación del propio comportamiento por la internalización de los mecanismos reguladores constituidos primariamente en la vida social". (Baquero, 1996:42)

Conclusiones

Se ha querido situar la tradición de investigación que enmarca el estudio psicológico del desarrollo centrado en la situacionalidad cultural, histórica e institucional de la construcción de normas y valores. En este marco el objetivo buscado fue la fundamentación del recorte particular de la unidad de análisis para la indagación empírica del fenómeno.

Cabe recordar que se parte de la premisa de que los distintos modos de relación de los sujetos con las cosas, las "acciones humanas en interferencia intersubjetiva", encierran claves decisivas para la comprensión de la dinámica constructiva de lo moral. Interesa, entonces, comprender el proceso de desarrollo

ontogenético de las relaciones que los niños establecen con las cosas, en interacción con otros niños y con ciertos adultos. Es decir, estudiar la moral tal como es vivida cotidianamente por los niños en el contexto escolar de las clases de educación física.

Priorizar los procesos de construcción ha implicado el reconocimiento de la no existencia de una causalidad final intrínseca y universal al desarrollo individual y de que el contexto no determina el desarrollo del sujeto en forma lineal. Si bien el sistema normativo-valorativo construido culturalmente sería el que determina la tendencia teleológica del desarrollo y que la participación reiterada en situaciones con formatos similares va generando el desarrollo hacia un mismo fin; la dialéctica *inter-intra-trans* iría generando modificaciones que hacen que la dinámica del desarrollo no sea unidireccional.

Ampliamos el concepto de acción teleológica y sentamos su estudio en el encuentro retórico o "concierto polifónico" (Smolta et al, en Bruner 1990:20) y no en términos de intersubjetividad armónica y apropiación de estrategias ya existentes en el contexto sociocultural, pues las relaciones sociales que se dan en la práctica no implican una unidireccionalidad asimétrica en todos los casos, sino que la situación de análisis es más compleja.

Con este fin se ha teorizado acerca de un tipo particular de práctica escolar en relación a los procesos constructivos que promueve. Se ha intentado dar cuenta de las características que asume la ZDP que se produce en situaciones de pedagogía implícita y cómo se desarrollan actividades constructivas (apropiación participativa, mediación e inferencias mentalistas) que promueven el aprendizaje de formatos normativos– valorativos del cuerpo en el seno de sus interacciones cotidianas en las clases de educación física.

Bibliografía citada

- Austin, J. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Baquero, R. (1996): *Vigotzky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- Baquero, R. (1998), "Tensiones y paradojas en el uso de la psicología sociohistórica en educación": Carretero, Castorina y Baquero (comp.), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- Baquero, R (2001). "Ángel Riviere y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo": Rosas y Baquero, *La mente reconsiderada: en homenaje a Angel Riviere*, Santiago. de Chile, Psykhe.
- Bruner, J. (1983): *EL habla del niño*, Barcelona, Paidos, 1990.
- Bruner, J. (1990): *Actos de significado*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- Bruner, J (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor
- Coll, C (1998) La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula: Castorina, Coll, y otros (1998) *Piaget en la educación*, México: Paidós (15-52).
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989): *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
- Piaget, J. & García, R. (1982): *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI.
- Riviere, A. (1998): *La mirada mental*, Bs. As. Aique
- Rogoff, B. (1997): "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje": Wertsch, Del Río y Álvarez (comp.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J. (1998): "Un enfoque socio-cultural de la acción mental": Carretero M. (comp.) *Desarrollo y aprendizaje*, Bs. As., Aique.