

Educación inclusiva y didáctica de la Educación Física

Aportes desde el *enfoque didáctico* para una educación de calidad

Gómez, Raúl

FaHCE-UNLP

pedagogiadela motricidad@gmail.com

Gronchi, Leandro

FaHCE-UNLP

leagronchi@gmail.com

Hirsch, Emmanuel

FaHCE-UNLP

memohirsch@gmail.com

Scarnatto, Martín

FaHCE-UNLP

Scarnatto@gmail.com

Resumen.

En el marco de un proyecto de investigación denominado “Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: la construcción de un modelo de enseñanza de los juegos deportivos que promueva la inclusión” nos proponemos, como tarea de una fase exploratoria, indagar y comprender distintas dimensiones para el análisis y la construcción de una Educación Física Inclusiva.

Analizando las propuestas y los debates circulantes sobre las características de una Educación Inclusiva de calidad y de analizar cuáles serían las posibilidades y las dificultades de una didáctica de la Educación Física que se enmarque y – en la medida de lo posible- amplíe dicha perspectiva, intentaremos construir una propuesta para la enseñanza de los juegos deportivos tomando como referencia al enfoque didáctico (Brousseau, 1998/2007; Chevallard 1998/1985).

A nuestro criterio se puede reflexionar y construir una propuesta de enseñanza para una Educación Física inclusiva y democrática, que no solo se focalice en la transmisión de saberes técnicos y tácticos sino también en la formación de personas autónomas, responsables, respetuosas, solidarias, asertivas, capaces de reconocer, respetar y ejercer sus derechos y los derechos de los demás, buscando propiciar prácticas más justas, más equitativas, más dignas y formar sujetos comprometidos con la transformación social.

Palabras Clave: Educación Inclusiva – Enfoque Didáctico – Modelo Reflexivo – Juegos Deportivos.

1. Educación e inclusión: historia y perspectivas

“La educación inclusiva implica [...] respetar, entender, aceptar y apoyar la diversidad de perfiles, circunstancias, expectativas, necesidades y estilos de los estudiantes como fuente para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes y de la adquisición de competencias ciudadanas y de vida” (Acedo y Opertti, 2012: 23).

En este apartado intentaremos sintetizar algunos aspectos principales que hacen a la configuración, el desarrollo y los debates referidos al movimiento de la Educación Inclusiva, como mapa general en el que se inscriben los planteos de nuestro trabajo.

Si bien desde la conformación de los sistemas educativos modernos se pensó en la importancia y la necesidad de garantizar a todos la educación, configurándose así un primer enfoque de lo que podría llamarse una educación para todos, en realidad la pretensión inclusiva respondía allí más a una necesidad de los Estados-Nación en formación, que a un reconocimiento de los derechos de los ciudadanos.

Siguiendo los aportes de Acedo y Opertti (2012) intentaremos trazar un camino del devenir histórico de la Educación Inclusiva a lo largo del siglo XX. Un antecedente destacado por los autores en este recorrido corresponde con la

Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, identificando a este documento como el primer reconocimiento internacional de la educación como un derecho de todos los seres humanos, entendiéndola como indispensable en el desarrollo de cada persona. Otro reconocimiento fundamental en esta perspectiva de derechos, se da hacia fines de la década del '80 con la Convención sobre los Derechos del niño, en la que se expresa claramente el derecho a la inclusión de todos los niños y jóvenes en una educación que no los discrimine por su condición étnica, religiosa, social, etc.

A comienzos de los '90 se celebra en Tailandia, con representantes de más de 150 países, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, dando como resultado un documento de compromiso internacional al que denominaron Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Allí se enfatiza la importancia de garantizar la universalidad de la educación para todos, reconociendo a ciertas poblaciones vulneradas en este derecho (como las mujeres y las personas con discapacidad). Los acuerdos producidos en esta conferencia y plasmados en el documento mencionado, resultaron un pilar fundamental para la conceptualización y el desarrollo de la Educación Inclusiva, pese a no haber usado específicamente esa denominación (Ainscow y Miles, 2008; Acedo y Operti, 2012).

En este marco general de reconocimiento a específicas poblaciones vulneradas en sus derechos a la educación común, y a partir de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993) y la Declaración de Salamanca (1994), comienza a configurarse una perspectiva de abordaje para la educación de personas con necesidades educativas especiales. Cobra impulso allí la perspectiva para la integración, a partir de la cual se propone la necesidad y el derecho de todos los niños y niñas a ser educadas en instituciones comunes y no segregadas en escuelas diferenciadas o peor aún excluidas del sistema. Si bien este movimiento significó un importante avance en los debates por una educación más justa e inclusiva, es importante diferenciar este enfoque para la integración del enfoque para la inclusión al que adscribe nuestro trabajo. Mientras que en el

modelo para la integración se pretende incorporar a las poblaciones vulneradas –especialmente a las personas con discapacidad- a las instituciones comunes a través de una serie de estrategias de apoyo y compensación para que la persona con necesidades especiales pueda integrarse al sistema pero sin ninguna transformación profunda de las condiciones en las que acontece el proceso educativo; el modelo para la inclusión parte desde la interpretación de los aprendices como sujetos de derechos y se aleja de la noción de personas con necesidades especiales para focalizarse en la multiplicidad de dimensiones que constituyen el proceso educativo, procurando identificar y transformar aquellas que se convierten en barreras para garantizar una educación de calidad que respete y valore la heterogeneidad característica de los sujetos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Ríos Hernández, 2009).

El modelo para la integración pone el foco en las supuestas falencias individuales de los aprendices, identificando aquellas que representan un impedimento para el desarrollo “normal” de la enseñanza escolar e intentando desarrollar estrategias para compensar las necesidades especiales de cada alumno. Por el contrario, el modelo para la inclusión reconoce y valora la diversidad característica de los sujetos aprendices y busca detectar cualquier aspecto (legal, curricular, institucional, metodológico, grupal, personal, etc.) que pueda representar una barrera para la participación y el aprendizaje (Ríos Hernández, 2009). Mientras que la idea de necesidades educativas especiales pone énfasis en las características individuales del aprendiz y se convierte en una categoría que etiqueta y discrimina, la noción de barreras de aprendizaje propia del modelo para la inclusión resulta fundamental para poder reconocer – y superar- las distintas falencias e injusticias del sistema, asumiendo que las necesidades y/o dificultades no son –simplemente- del alumno. Por lo tanto, en esta última perspectiva, progresar hacia una Educación Inclusiva implica un proceso complejo y multidimensional que involucra el análisis crítico y la transformación de las diferentes dimensiones constitutivas del sistema, para garantizar la equidad y la calidad educativa de todas las personas.

Los debates que continuaron en las dos décadas siguientes pusieron énfasis en ampliar la mirada de la educación inclusiva a otros grupos considerados en situación de marginalidad y se centraron también en la discusión sobre la calidad, entendiendo que no puede haber efectiva inclusión sin calidad educativa, corriéndose de la mirada tradicional preocupada fundamentalmente por garantizar el acceso. Y para mediados de la primera década del siglo XXI, se enfatiza la importancia de analizar todas las dimensiones constitutivas del sistema para producir las transformaciones necesarias que garanticen la equidad educativa.

Entendemos que esta apretada síntesis es un resumen muy esquemático e insuficiente de la complejidad y los debates que condensa el enfoque de la educación inclusiva. Las convenciones y los documentos con acuerdos internacionales siguieron sucediéndose.¹ Desde el punto de vista de la ampliación de derechos y la formulación de criterios y marcos de actuación para hacer del sistema educativo una realidad más justa e inclusiva, mucho se ha discutido y consensuado. Sin embargo, las prácticas escolares siguen poniendo en evidencia procesos de discriminación, segregación, desigualdad, reproducción, dominación y exclusión. Probablemente a causa de una insuficiente circulación y difusión de estos documentos oficiales o quizás también por el peso de las tradiciones y la falta de convicción inclusiva en las culturas institucionales. Sin negar la factibilidad de dichas posibles causas, y reconociendo la complejidad que reviste su investigación, nos focalizaremos aquí en la dimensión didáctica de las prácticas educativas con la intención de aportar, en el marco de estos debates generales, algunos elementos para pensar una didáctica de la educación física que propicie la inclusión.

¹ Foro Mundial sobre Educación, Marco de Acción de Dakar (2000); Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2005 y 2009); Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006); 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008); Seguimiento de la conferencia sobre la Declaración de Salamanca (2009); Informe de Seguimiento de la EPT de la UNESCO (2010); entre otros.

Sin caer en la visión acrítica del optimismo pedagógico, pero reconociendo que la “educación encierra un tesoro”², creemos que un valor fundamental de una educación inclusiva radica en la convicción inquebrantable para asumir que todas las personas, sin distinción ninguna, tienen el derecho a una educación común de calidad. En el apartado siguiente intentaremos analizar algunos argumentos que nos permitan pensar a la Educación Física en el marco general de la Educación Inclusiva.

2. Educación Inclusiva y Educación Física

Llegado el punto de considerar la inclusión educativa desde la Educación Física, nos pareció pertinente, por lo menos metodológicamente, preguntarnos: ¿cuáles serían las acciones potencialmente excluyentes que pueden darse en el marco de nuestra disciplina? O dicho de otra manera ¿de qué puede excluir una Educación Física no inclusiva? Y para ello nos resulta fundamental analizar ¿cuáles serían las barreras³ que pueden aparecer en la enseñanza de la Educación Física en general y de los deportes en particular? A su vez nos interesa analizar en qué dimensiones de las prácticas podrían plasmarse esas barreras como obstáculos para la inclusión, la democratización y la equidad educativa.

En el estado actual de las indagaciones que atraviesa el grupo, creemos que podrían considerarse los siguientes tipos barreras para la construcción de una Educación Física inclusiva: político-ideológicas, teórico-epistemológicas, socioculturales, profesionales, pedagógico-didácticas, situacionales-

2 Recuperamos aquí a la metáfora elegida por Jacques Delors para titular el Informe realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (UNESCO), que le tocó presidir en 1996.

3 En el sentido original en que lo plantearon sus creadores (Booth y Ainscow, 2002) al referirse como “las dificultades de aprendizaje surgidas de las interacciones entre alumnos y contexto”. Concepto que intentó superar el planteo de necesidades especiales, vinculado con la integración educativa, que centra el problema inherentemente en la persona y no en la complejidad toda de la realidad educativa.

intervinculares. Caben aquí dos aclaraciones, por un lado que estas dimensiones están siendo analizadas y puestas a discusión por el equipo y que su presentación reviste un carácter abierto y en construcción. Es importante mencionar que no deben ser entendidas como categorías aisladas, por el contrario se van entrelazando de forma compleja en la realidad de las prácticas. Por otro, un análisis pormenorizado de cada una de ellas bien ameritaría todo un trabajo específico que excede el marco de esta presentación. De modo muy sintético podemos mencionar, por ejemplo, que en términos político-ideológicos no serán similares las pretensiones de una Educación pensada desde una perspectiva liberal y preocupada por el desarrollo de competencias, que una Educación enmarcada en una perspectiva de derechos como la que atraviesa los lineamientos curriculares vigentes en nuestro país actualmente. En el marco de esa misma dicotomía, pero en un plano más teórico-epistemológico, una de las barreras más evidentes y resistente es la propia tradición de la disciplina. Recuperando los planteos de Aisenstein (2009) en relación a la consideración de un Educación Física productiva⁴ la autora analiza el discurso de la Educación Física y sostiene que en él se han cristalizado componentes homogeneizadores y disciplinantes, mediante la transmisión de la cultura corporal. En dicha perspectiva la Educación Física está orientada por el manejo de prácticas motrices ligadas al imaginario de la modernidad, es decir un cuerpo homogéneo y productivo tomado como la norma desde la cual se valoran, se discriminan, se sancionan y se excluyen (de ser necesario) los cuerpos que no se ajusten a ella.

En relación con las barreras socio-culturales pueden mencionarse los procesos de hegemonía, dominación, violencia simbólica, entre otras, que dan fundamento y sentido a un gran abanico de prácticas y discursos desde las cuales se producen o perpetúan situaciones de desigualdad y exclusión. En la actualidad, los debates propiciados desde el campo de los estudios de género son vinculables a este tipo de barreras. Por su parte, las barreras profesionales remiten a las características de la formación inicial como así también a las

4 En contraposición a las tradición reproductivista.

posibilidades y las condiciones de inserción laboral y de capacitación permanente de los docentes para configurar, revisar y perfeccionar su desempeño profesional. En estrecha relación, las barreras pedagógico-didácticas se refieren tanto a las concepciones de educación, enseñanza, aprendizaje, que circulan en las prácticas educativas, como así también a las formas y las estrategias que son empleadas por los educadores en sus procesos de enseñanza. Es decir, remiten más al saber didáctico que al saber disciplinar de los docentes. Por último, nos parece apropiado considerar las barreras situacionales e intervencionales que remiten a las condiciones institucionales y grupales en las que se sitúan los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Del mismo modo y en el mismo contexto de reflexión que venimos desarrollando, entendemos oportuno analizar estas barreras anclándolas en una serie de dimensiones o ejes desde los cuales se pueden revisar las prácticas con la pretensión de indagar y determinar su carácter inclusivo y democrático. Estas dimensiones o ejes podrían ser a nuestro criterio: el acceso, la participación, el aprendizaje, la calidad, el reconocimiento y la autonomía. Sin ninguna voluntad de abrir un abanico de categorías abstractas, creemos que podrían resultarnos heurísticas para pensar y analizar los problemas que nos estamos planteando.

Una Educación Física enmarcada en la educación inclusiva, que tome las diferencias en las interacciones sociales como insumo para la reflexión de los diseños y las prácticas de intervención no puede dejar de considerar los obstáculos para su desarrollo. Por lo tanto nos parece muy oportuno, realizar una primera aproximación al problema de la Educación Física inclusiva, reflexionando sobre las barreras que pueden obstaculizar y/o impedir prácticas democráticas y equitativas.

3. Aportes del *enfoque didáctico* para una Educación Física inclusiva

Según Gómez (2017) pueden reconocerse en la actualidad dos tradiciones de estudios relacionadas con la investigación didáctica en Educación Física. Por un lado la tradición MBP por su denominación en inglés *models based practice*, que remite entre otras a la obra de Metzler (2005) y su propuesta de los modelos de instrucción; por otro, la tradición francesa *didactique* o enfoque didáctico cuyos referentes principales son Chevallard (1998/1985), Brousseau, (1998/2007) y en el campo de la Educación Física sobre todo por Amade Escot (2000).

Nuestro trabajo se enmarca en los planteos generales del enfoque didáctico. Dicha perspectiva, se origina con los planteos de la transposición didáctica de Chevallard y la didáctica comparada de Brousseau. En ese marco, se entiende a la enseñanza como un proceso caracterizado por una relación dialéctica entre tres elementos fundamentales: enseñantes – aprendices - saberes. Un elemento destacado de este enfoque remite a la propuesta de considerar a los saberes como un elemento determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es, las relaciones entre quién enseña y los que aprenden se encuentran configuradas por los saberes a enseñar. Tal como afirma Amade-Escot (2000) el sistema didáctico remite a una relación ternaria que vincula a enseñantes, aprendices y saberes. En este marco, resulta muy importante comprender los procesos a través de los cuales los saberes se configuran, se significan, se transmiten, se negocian, se enseñan y se aprenden. Así el proceso de transposición didáctica que explica Chevallard (1998/1985), implica tanto una dimensión epistemológica como una que remite a la interacción humana en las prácticas.

En esta perspectiva, y remitiendo fundamentalmente a la dimensión de las interacciones humanas, en el marco de la cuales se reconfiguran los saberes que se enseñan y que se aprenden, el enfoque didáctico nos ofrece una categoría que entendemos de suma importancia para las indagaciones y los análisis en las que nos encontramos. Esa categoría es lo que Amade-Escot (2000) denomina el contrato didáctico. Según la autora “el contrato didáctico traduce la dinámica evolutiva de las expectativas recíprocas frente a la puesta

en juego cognoscitiva que hay que enseñar y hay que aprender” (2000: 44). A su vez aclara que dicho contrato “depende estrictamente de los saberes en juego” (2000: 45). Por tales motivos, y con la pretensión de construir argumentos teóricos para pensar y repensar la didáctica especial de nuestra disciplina, nos resulta sumamente interesante ahondar en los planteos del enfoque didáctico y sus implicancias para la construcción de un modelo de enseñanza de los juegos deportivos que promueva la inclusión.

Dado que el enfoque didáctico plantea al proceso de transposición didáctica como un complejo compuesto por la combinación de una problemática epistemológica que remite a la transposición descendente y una problemática referida a las interacciones humanas, que refiere a la transposición ascendente, entendemos que una profundización de la perspectiva inclusiva no será (únicamente) por el análisis epistemológico de los saberes a enseñar, sino fundamentalmente por la revisión y reconfiguración de los procesos de interacción social de/en las prácticas.

Retomando los planteos del enfoque didáctico y vinculando estos argumentos con el modelo reflexivo que propone Gómez (2009), nos planteamos el propósito de comenzar a pensar, discutir y diagramar un modelo de enseñanza de los juegos deportivos que no rehuya al complejo pero impostergable desafío de propiciar y profundizar la inclusión de los aprendices en la cultura corporal y deportiva contemporánea, siempre procurando respetar los procesos de emancipación y con la firme voluntad de colaborar con la transformación de la realidad hacia una sociedad cada vez más justa y democrática.

Nos queda mucho camino por recorrer, muchos aspectos por ampliar y discutir, pero el rumbo está planteado: hacer de las prácticas de la Educación Física una realidad cada vez más en sintonía con los debates y los criterios de la Educación Inclusiva.

4. Referencias

- Acedo, C. & Operti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos. En Rambla, X. (coord.) *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas*, 14(1), 5-34.
- Ainsstein, A. (2009). La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices. En Gómez, R. & Martínez Álvarez, L. (coords.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Amade Escot, C. (2000). *Didáctica de la educación física y el deporte*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Brousseau, P. (1998). *Theorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevillard, Y. (1997). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Buenos Aires.
- Gómez, R. & Martínez Álvarez, L. (coords.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Gómez, R.H.; Scarnatto, M.; Gronchi, L. (2015). El enfoque comparativo en la investigación en didáctica de la educación física: Objetos de saber y problemas de trasposición. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7259/ev.7259.pdf.
- Gómez, R.H. (2017). La investigación de la enseñanza y el aprendizaje en educación física: núcleos problemáticos en la perspectiva de la didáctica comparada. Crisorio, R. & Escudero, C. (Coord). *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, educación y sociedad). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Educación Física de calidad. Guía para los responsables políticos. París, Francia.
- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.