

Infraestructura educativa como agente de inclusión de la cultura física

Leiva Benegas Samuel J.
Universidad Nacional de Tucumán
leivabenegassamuel@yahoo.com.ar

Resumen

El cuerpo es nuestro enlace con la experiencia y la apropiación de conocimientos y saberes, tanto formales como informales, es nuestro punto de partida para cualquier relación con un objeto u otro individuo. Esta relación efectuada con el entorno, a su vez es la que constituye el cuerpo, creándose una relación causal donde se modifica el entorno como así también el mismo cuerpo. El movimiento es la expresión del cuerpo y como tal depende de las experiencias acaecidas en la educación obligatoria que como tal es a veces el único acceso a este tipo de cultura física. Poniendo de relieve la Ley de Educación Nacional y lo referido a la inclusión se esgrime los condicionantes estructurales que pueden vedar una práctica física inclusiva. Pero la inclusión no sólo se remite a un grupo de población específico, sino a todo el espectro posible, debiendo las instalaciones circunscribirse a una diversidad amplia de experiencias motrices, para que todos según sus posibilidades puedan practicar. Además, deben pensarse los espacios no sólo como exclusivos de la educación sino de la comunidad en general permitiendo una relación que pueda constituir un espacio abnegado por el crecimiento urbano o bien las altas rentas para su uso.

Palabras claves

Movimiento; inclusión; infraestructura; Educación Física

Introducción

El siguiente trabajo se inscribe en dos ejes esenciales, por un lado la relevancia del movimiento para cualquier ser humano y por otro lado, en la relevancia de contar con

Leiva Benegas
1

una infraestructura pertinente a nivel educativo para que la permita. Contar con una infraestructura apropiada permite lo abogado por la Ley de Educación Nacional, en cuanto a la inclusión. Así mismo no debe pensarse la inclusión como un mero mecanismo para la participación de una población con necesidades educativas especiales, sino también para las particularidades inherentes de cada sujeto. Paralelamente los espacios deben proyectarse para la inclusión de la comunidad en general, creándose lazos necesarios que permitan el acompañamiento y el continuo desarrollo.

Entender la infraestructura educativa como algo más que la educación formal en cuanto a la cultura física, es dotarla de una plusvalía que no sólo beneficiara a los alumnos de la educación, sino a todos, con sus particularidades. Arraigar la infraestructura al valor de pertenencia de la comunidad, no sólo se direcciona a brindar espacios de esparcimiento y aprendizaje de una cultura física sino que permite la valoración y el cuidado de las mismas, ya que no se constituye como algo ajeno sino como algo propio.

Cuerpo y movimiento en la experiencia motriz supeditada

Sin lugar a dudas, nuestra relación con el otro y el entorno se ve efectuada a través de nuestro cuerpo, representando este el punto de partida para cualquier análisis sobre el sujeto, ya que sin él no existiría una relación con la realidad, por lo menos no como la conocemos. Pero nuestro cuerpo no se da como una espontaneidad divina exenta de un antecedente, sino que es constituida y conformada como un constituyente que se crea y se recrea a sí mismo. Los primeros enfoques dirigidos al cuerpo nos hablan de una dicotomía existente, encontrándose el soma y el psique. Esta dicotomía se basaba en la inmortalidad del alma y lo efímero y perecedero del cuerpo, visión propia de Platón que fue el paradigma reinante durante mucho tiempo y que posteriormente tomo tanto la teología como la medicina incipiente. Desde la teología la visión fue concordante, encontrándose cierta amnistía temporal, aunque con un claro contradicho en la reencarnación. La medicina también tomo lo dichos entendiendo el cuerpo como un relación química y mecánica cuestión que dio un fundamento para las teorías mecanicistas del cuerpo. La concepción del cuerpo fue cambiando de acuerdo a las concepciones reinantes, y son en sí los aportes de diferentes disciplinas que dieron al

cuerpo una posición menos ecuánime y configurada a su entorno. Desde Foucault (2015) el cuerpo se torna en un todo manipulable capaz de alcanzar las proyecciones que se tienen de él, a su vez alejándola sistemáticamente de todo comportamiento considerado nocivo. El cuerpo se configura como una suerte de masilla a la cual puede manipularse a gusto y necesidad de quien la moldea, es decir "...el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone" (Foucault, 2015: 160). El hábito se estructura a partir del control y la rectificación (disciplina) a diferencia de Bourdieu (2013) que se establece como una estructura proveniente del acervo cultural de procedencia. El control se establece en medidas sutiles y casi imperceptibles, estructurándose como microfísica de poder, asegurando una adhesión política y prácticamente total del cuerpo. Bourdieu (2013) por su parte demuestra como las estructuras culturales iniciales dan una clara subordinación a la persona, encontrándose en cierta manera supeditada a estas esferas.

El cuerpo desde esta perspectiva toma un significado distinto asumiendo no solo la unidad sino la historia de si marcada en su ser. Entonces nuestro cuerpo aunque orgánico y real es el que nos permite relacionarnos, es un cuerpo social, encontrando en esto una estructuración que lo lleva a ser lo que es. Pudiéndose entender el cuerpo como una entidad biológica, psíquica, social e histórica, que está adaptándose constantemente a una realidad ponderante.

Este cuerpo es tomado desde la Educación Física como medio, direccionándolo y educándolo para el movimiento. La fundamentación de la Educación Física se basa en este principio, ya que los movimientos investidos por esta, expresados a través de ejercitaciones, repercutirán positivamente en cuerpo. El movimiento se torna en hegemónico en cuanto a la relación con su entorno, cuestión que dimensiona su estado y su condición para cada sujeto.

Desde un estado inicial el movimiento se constituye como parte de nuestra relación con el entorno. Piaget (2009) hace clara referencia a esta, en las primeras etapas, definiéndola como sensorio-motriz, donde el reconocimiento a través de los sentidos es la forma primaria de conocimiento, creándose así la base para los conocimientos ulteriores. Esto indica que parte de nuestros primeros movimientos están determinados por los estímulos de los sentidos, tanto los que brindan información del medio externo, como los que brindan información del medio interno. Los movimientos se constituyen

para resolver diferentes situaciones, dando consigo el origen de procesos cognitivos. Este aprendizaje motriz, como lo que vienen posteriormente, se efectúan a través del mecanismo descrito por Piaget (2009) como asimilación y acomodación. Pero la relevancia de la motricidad no se concibe solo como un mero intermediario de la relaciones sino además como una experiencia que nos permite apropiarnos del entorno concretando la supervivencia como así también el cambio del entorno. Meinel y Schnabel (2004) demuestran desde una perspectiva amplia y antropológica, como el movimiento se constituye en la fuente principal de trabajo dedicado a la supervivencia, modificando consigo capacidades funcionales necesarias.

El movimiento desde esta impronta implica una clara posibilidad para el trabajo, encontrándose sus adaptaciones a favor del mejoramiento del rendimiento en este sentido. Esta primacía en el movimiento sobre el trabajo, se vio influenciada por los diferentes cambios sociales que dieron en sí un rumbo nuevo a la necesidad de movimiento y al dinamismo del trabajo. Parte de la posmodernidad trajo consigo un trabajo más sedentario en cuanto a la movilidad necesitada para el mismo, aparejando problemáticas impensadas siglos atrás, como ser la obesidad. De hecho parte de la movilidad en Educación Física se plantea en la actualidad como uno de los pilares para combatir esta patología. En sí la Educación Física se constituye como una escaramuza con el fin de combatir la obesidad temprana, y siendo en algunos casos fuente única de acceso a esa movilidad y cultura del movimiento de algunos niño y jóvenes. El hecho de considerarla como una escaramuza, implica que la actividad física escolar (primaria y secundaria) con sus pocas horas no puede comprenderse como una solución plena, no puede ser vista desde la perspectiva de panacea. Se necesita rever hábitos alimentarios y actividades arraigadas propias del sedentarismo. La Educación Física al brindar esa movilidad en la posmodernidad "...tiene una importancia trascendental porque sin el ejemplo humano, sin ese apoyo y estimulación incansable del adulto, sería imposible que el niño lleve a cabo en pocos años un desarrollo" (Meinel y Schnabel, 2004: 41). Este apoderamiento de la cultura corporal implica una dedicación, que debe ser dedicada a través del tiempo personal, no puede extrapolarse, ya que la configuración del movimiento es tan personal que los ejercicios aunque parezcan similares son producto del acervo personal. Desde esta perspectiva el compromiso motor, implica una exigencia que debe superar umbrales mínimos, permitiéndose

adaptaciones a nivel orgánico, no es una mera movilidad supeditada al placer, como hacen referencia Meinel y Schnabel (2004), sino una actividad comprometida que como tal tiene exigencias. Esta preparación a través del movimiento debe permitirle al niño y al joven un cumulo de experiencia, como así una preparación de las capacidades condicionales que predisponga su desarrollo pleno de la corporeidad. Aún más, teniendo en cuenta la referencia que hace Bourdieu y Passeron (2013) sobre la cultura y su supeditación, es inminente que sea concebida la cultura del movimiento impartida en la escuela, como posiblemente la única que recibirá el sujeto, necesitándose sentar las bases para su interiorización, como así también su independencia. En palabras de Bourdieu y Passeron (2013) “Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza”. (Bourdieu y Passeron, 2013:37). Cualquier omisión de esta cultura corporal, presentara limitaciones motrices (implícitas y explícitas) que se acentuaran notablemente al pasar los años y con más razón si el sujeto tomo una actitud sedentaria con respecto a la actividad física. Entonces deben comprenderse que los movimientos y destrezas deben guardar una concreción cultural más que basta implicando consigo una gran diversidad y variedad. Diversidad de gestos que comprometan consigo diferentes grupos musculares y capacidades condicionales, como a su vez una variedad de las actividades a nivel de actividad física, actividad predeportiva y actividad deportiva. Esto implica en sí, ponerle en conocimiento al sujeto, diferente opciones de movimientos que no solo mejoraran su cultura corporal, sino que creara adeptos para la continuación de las mismas, una vez terminada la educación obligatoria.

Pero el movimiento adquiere una visión aún más comprometida con el cuerpo, entendido como un todo incumbiendo sin lugar a dudas la esfera social. La relación del movimiento no implica solamente conocimiento y experiencias sino una relación con otro, reinventándose a partir de esta relación. El movimiento con otro se torna para la ejercitación en una relación de oposición o colaboración, implicando esto no solo el desarrollo de destrezas y capacidades condicionales, sino un relación que imprime en ella las costumbres y los hábitos de una sociedad. Este movimiento es entendido como una socialización como una forma de expresarse y crear lazos afectivos que permiten consigo una relación integral del sujeto. Las actividades físicas prevén a través del

movimiento no solo el aprendizaje motriz sino también una relación, que implica conocer a ese otro y respetarlo, reconociéndose los límites del comportamiento como así también el cuidado de la integridad física.

La inclusión como propuesta, circunscripta a una infraestructura

Incluirse es poder participar activamente de las actividades y pautas culturales del grupo de pertenencia y del grupo social. Para poder concretar esto cada sujeto debe obtener saberes significativos para la comunidad en general y desarrollar habilidades que le permita insertarse en la sociedad como un sujeto activo y participante. Lográndose esto únicamente si el sujeto se encuentra en un medio adecuado a sus necesidades o bien facilitador, como lo plantea Winnicott (2011).

Desde la implementación de la nueva Ley de Educación Nacional 26.206 una de las posturas más comprometidas en su narrativa es la inclusión. Ahora bien nada se puede dar si no se dan las condiciones previas. Para esto uno de los pasos previos y vitales es la aceptación de las diferentes comunidades educativas, la cuales obviamente no tomarán todo al pie de la letra sino que las recrearán de manera que sea más fácil su asimilación, como señala Gimeno Sacristán (2007).

De hecho todo curriculum, está dado en un contexto histórico y social que lo circunscribe a un sistema educativo de un determinado país, atendiendo a sus características particulares. La política con respecto a lo curricular gobierna las decisiones, poseyendo un orden jurídico y administrativo formando un condicionamiento para la implementación del mismo (Gimeno Sacristán, 2007). Ahora bien estas políticas no pueden inyectarse a manera de recetas ajenas a la sociedad y la cultura en las que se intervendrá. Las acciones que no son inherentes para subsanar las problemáticas planteadas, quedan sólo en recetas inocuas en su potencialidad, ya que carecen de significación en el contexto. “Como son recetas trasplantadas, no nacen del análisis crítico de su propio contexto, resultan inoperantes, no fructifican, se deforman en la rectificación que les hace la realidad”. (Freire, 2013:46)

Una vez que las adaptaciones se han concretado, la tarea es adaptar las características de la institución no sólo para la democratización de la enseñanza, como así también para la accesibilidad de todos los alumnos, únicamente de este modo, se puede hablar de inclusión y no de una mera integración. Este punto es crucial, ya que los materiales y la infraestructura dispuesta en la actividad, marca las limitaciones establecidas en su

conformación, es decir que condicionan la población de práctica física. Por ende las edades y características morfológicas del ámbito biológico de los individuos que puedan usarlos para la práctica de actividades físicas, quedan supeditadas a las mismas características de los materiales y la infraestructura, al menos que estos contemple sus diferencias. Los materiales deportivos como la infraestructura están en su generalidad hechos para un rango de normalidad o bien un rango especificado de condiciones morfofuncionales. Es decir que existen características en cada sujeto, tanto en su morfología como en su funcionalidad que crean limitaciones para el uso de los materiales de las prácticas físicas que potencializan o bien inhiben la práctica de la misma.

Cuando hablamos de inclusión como derecho de todos, hacemos implícitamente inclusión de las personas con algún tipo de discapacidad. Si bien existen numerosos tipos de capacidades diferenciadas que nos hacen tener más o menos probabilidades de destacarnos, existe limitación que dan el marco para una discapacidad, es decir una no capacidad para determinado aspecto, ya sea cognitivo, social o funcional. Este sujeto que posee una discapacidad para determinado aspecto, como cualquier sujeto "normal" es producto de factores biológicos, psicológicos y sociales que lo crea y recrea en un determinado lugar y época. Como señala Morin (1990) es menester entenderlo al sujeto desde la complejidad, como una organización compleja, que está tejido en un conjunto, enraizado de constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados.

La discapacidad, no constituye una diferenciación, sólo una reducción en cuanto a las posibilidades, y este límite se encuentra condicionado por el entorno, un sujeto con discapacidad es un ser complejo, como cada uno, pudiendo construir conocimiento y desarrollándose de una manera única y peculiar pudiendo aprender sin que esto esté prefijado como sostiene Colatto (2013)

Es muy importante lo que señala Perilli (2007) sobre la barreras que tiene que sortear a diario las personas con discapacidad, hace un claro hincapié a las barreras arquitectónicas que plantea la sociedad en su deho, agrandado además, las barrera de transporte, urbanas, entre otras. (Perilli 2007). Estas barreras que esgrimen una verdadera imposibilidad del transcurso de una vida diaria, impregnan una complicación que genera un sentimiento de marginación y aislamiento. La percepción de esto puede vislumbrarse con mayor profundidad cuando uno posee alguna discapacidad o bien

cuando algún familiar o amigo cercano la sufre. Entonces aunque no parezca obvio en la mayoría de las veces, la infraestructura también limita o crea condicionantes para la persona que posee alguna discapacidad, sobre todo en el ámbito de las motoras. La educación si ha de encontrarse en un paradigma de inclusión, debe crear condiciones que la acompañen, siendo además la democratización el acompañamiento del paradigma dominante, debe inevitablemente permitir el acceso a todos por igual. La perspectiva acompaña lo que dice Pineau (2008) de comprender a la educación como un derecho, implicando la comprensión del otro como sujeto de derechos. Entendiendo que la razón de ser de la educación es de brindar herramientas, experiencias, saberes, entre otras; en un marco social de inclusión, que permita su inserción social. Como señala Arendt (1974) y acompaña Pineau (2008), las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el derecho a tener derechos, la educación debe ser entendida como un derecho que da derechos. Esto nos conecta con lo referido a la Ley de Educación 26.206, donde se hace alusión al acceso y permanencia donde lo planteado debe acompañarse con una propuesta pedagógica rica en oportunidades, que no se presente como una mera ubicación espacial sino que den una educación completa e integral a cada alumno. Sobre este punto, también hace alusión TentiFanfani (2011), señalando que uno de los motivos de producción y reproducción de desigualdades sociales y escolares, son los dispositivos institucionales y pedagógicos de la escuela. La visión del autor va más allá de la inclusión y se torna, desde una perspectiva política y marxista donde “responsabiliza” a la institución educativa y sus métodos por reproducir sistemas de desigualdad social, instaurándose la desigualdad de oportunidades según el extracto social de procedencia. Visión acompañada además por Bourdieu y Passeron (2013) tomando como punto de partida el dictamen de cuna, entendiendo a este como un constructo que favorece o entorpece la adquisición de conocimientos. En su vasto análisis sobre los estudios universitarios, establecen que “...el origen social es sin dudas el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” (Bourdieu y Passeron, 2013:23). Es decir que su análisis remite a las posibilidades educativas que tiene cada sujeto según sus matrices de aprendizajes primarias. Lo novedoso de este análisis, que crea en si un distanciamiento con el de Marx, es que las posibilidades no se remiten a solo una cuestión económica, sino de aptitudes que se configuran a través del tiempo como potencializadoras o detractoras

de un determinado acervo cultural. Esta perspectiva, sin duda crítica, se posiciona en contra de lo esperado por la educación y lo planteado, en cierta manera utópica, desde las regulaciones legislativas, ya que la diferencia está y existe¹ y en este caso se traduce en lo más primordial para la enseñanza que es los materiales y el espacio para la misma como su adecuación a las características de todos los alumnos.

Lo planteado nos abre una perspectiva significativa sobre la inclusión, en parte la comprensión del sujeto discapacitado y sobre la relevancia que tendría para la educación el acompañamiento pertinente de los materiales y la infraestructura adecuada. Ya que para este sujeto, sin lugar a dudas, es menester el desarrollo de estrategias metodológicas y didácticas necesarias para la correcta práctica de la enseñanza. No se debe considerara un distanciamiento de la educación ordinaria sino un constructo de apoyos y ayudas que acompañen la escolarización de algunos alumnos que necesitan de las mismas para su mejor inserción. Esta complementariedad traducida en apoyos debe constituir parte de la dinámica de la enseñanza- aprendizaje, sin la necesidad de crear distanciamientos, que lo único que producen es la autoexclusión. “El reto para la escuela y en particular, para la educación física es si es posible trabajar en y con la diferencia. Esto implicaría trabajar sobre la posibilidad de que el otro pueda expresarse en todo momento tal cual es, en tanto cuerpo, en tanto identidad, en tanto diferente.” (Beer 2008: 171)

Por último hay que tener en cuenta que los espacios creados a través de infraestructuras específicas para la práctica motriz educativa puede servir para la comunidad en general recreándose lazos que permita la participación de esta. La inclusión se sobredimensiona para la comunidad en general que ha perdido espacios para la práctica motriz y la cultura física. Es decir que los espacios pertinentes para la práctica motriz pueden disponerse no solo para la inclusión general de los alumnos, sino además la inclusión de la familia como de la sociedad en general que por el crecimiento demográfico ha perdido espacios para la práctica. La inclusión no solo radica en un aspecto educativo, sino recreativo, recuperándose una educación participativa para todos los que deseen participar donde las puertas no se encuentran vedadas solo para

¹La simple diferenciación social como de oportunidades laborales actuales, por simple derivación nos hace pensar que las políticas educativas de homogenización de oportunidades a través de la educación no han alcanzado el éxito esperado, ya que de ser así, las diferencias no serían tan notorias con respecto a los extractos sociales.

el horario escolar, sino para que la sociedad puede participar activamente en una expresión motriz siendo participe de una cultura física que no solo brinda distracción y placer sino que se configura como un valor agregado para la salud y ataca el avance hegemónico del sedentarismo.

Consideraciones Finales.

Después de lo brevemente expuesto se denota una clara relevancia de la infraestructura escolar como un agente condicionante del acceso a la cultura física, sobre todo si se tiene en cuenta como señala Bourdieu y Passeron (2013) que en algunos casos la escuela es la fuente exclusiva de acceso a la cultura. Además debe considerarse que la infraestructura es parte crucial de la inclusión de poblaciones con necesidades educativas especiales. Así mismo la infraestructura se carga de un valor agregado, si se piensa en las potencialidades que tiene para la práctica física de la comunidad circundante.

La educación es parte inherente de la sociedad, y la sociedad se constituye por medio de la educación. La escuela por ende no debe ser pensada en el marco de una institución ajena a los avatares de la sociedad, debe conformarse como parte activa, trascendiendo la formalidad. Desde este enfoque puede plantearse una escuela abierta que brinde además un servicio activo a la sociedad en general. El mismo espacio e infraestructura pueden dotar un valor agregado a la comunidad extrapolándose actividades de diferente índole destacándose las que corresponden a la Educación Física, pero en un claro contexto de recreación y esparcimiento.

Bibliografía

- Arendt, H. (1974) *Los orígenes del Totalitarismo*. Madrid. Taurus
- Beer, D. (2008) Visiones y discursos en la educación física de la escuela primaria, en Morgade y Alonso (compiladoras). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*.
- Bourdieu, P. (2013) *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2013) *Las estrategias de la reproducción social*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P.; Passeron J, C. (2013) *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Colatto, A Y co. (2013) *Experiencias en educación especial: hacia una mirada constructivista*. Buenos Aires. Letra Viva
- Foucault, M. (2015) *Vigilar y Castiga: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Freire, P. (2013) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Madrid.
- Gimeno Sacristán J. (2007) *El curriculum: reflexiones sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.
- MeinelKurt y SchnabelGünter (2004) *Teoría del Movimiento, motricidad deportiva*. Argentina: Editorial Stadium.
- Morgade G. y Alonso G. (compiladoras) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós
- Morin E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona Editorial Gedisa
- Perilli H. y Rocha M. (2007) *Vivir en la discapacidad: Estructura subjetiva e imaginario social*. Editorial UNR.
- Piaget J. (2009) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Critica
- Pineu, P. (2008) *La educación como derecho*. Buenos Aires. FeyAlegria documento entregado en el marco de la capacitación Nuestra Escuela por el ministerio de Educación de la República Argentina
- TentiFanfani E. (2011) *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Winnicott D, W. (2011) *El hogar, nuestro punto de partida: ensayos de un Psicoanalista*. Buenos Aires. Paidós