



UNIVERSIDAD NACIONAL DE
AVELLANEDA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

“La trayectoria educativa en el nivel secundario de estudiantes con discapacidad en la asignatura Educación Física, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Distrito Escolar 10”

MAESTRANDO: LIC. PABLO DANTE MARÍN

DIRECTORA LILIANA PANTANO

CODIRECTOR: LUCIANO CENTINEO

MAYO 2025

| | |
|--|----|
| Índice | |
| 1 Título: | 2 |
| 2 Resumen de la propuesta de intervención: | 2 |
| 3 Introducción:..... | 3 |
| 4 Definición del problema: | 12 |
| 4.1 Estado de la Cuestión | 14 |
| 5 Objetivos | 20 |
| 5.1 General..... | 20 |
| 5.2 Específicos | 20 |
| 6 Antecedentes: | 21 |
| 6.1 Marco Teórico: | 21 |
| 6.1.1 El surgimiento de la Escuela Moderna y el origen de la Educación Especial, aproximación a los procesos históricos de la inclusión..... | 22 |
| 6.1.2 Políticas de Integración en Argentina | 28 |
| 6.1.3 La Discapacidad: Modelos, Concepciones y Paradigmas | 31 |
| 6.1.4 Modelos, paradigmas y epistemes desde lo pedagógico..... | 33 |
| 6.1.5 Modelos explicativos y conceptuales de la discapacidad | 34 |
| 6.1.6 Conceptos de Normalización, integración e inclusión..... | 37 |
| 6.1.7 Educación Inclusiva | 43 |
| 6.1.8 Resolución CFE N° 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” | 46 |
| 6.1.9 Trayectorias escolares..... | 51 |
| 6.1.10 Prácticas Corporales en el nivel secundario..... | 53 |
| 6.1.11 Formación docente y discapacidad | 62 |
| 6.2 Caso/Institución. Proyecto de Intervención | 66 |
| 7. Propuesta de Intervención..... | 69 |
| 7.1 Fundamentación..... | 69 |
| 7.2 Planificación..... | 71 |
| 7.3 Aspectos metodológicos..... | 72 |
| 7.4 Detalle y fundamentación de actividades: | 73 |
| 7.6 Cronograma de trabajo:..... | 80 |
| 7.7 Metas y factibilidad:..... | 81 |
| 7.8 Evaluación y monitoreo: | 82 |
| 8 Conclusiones y/o recomendaciones..... | 87 |
| 9 Bibliografía | 91 |

1 Título:

La trayectoria educativa en el nivel secundario de estudiantes con discapacidad en la asignatura Educación Física, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Distrito Escolar 10.

2 Resumen de la propuesta de intervención:

La presente propuesta tiene como objetivo principal analizar la trayectoria educativa en la asignatura Educación Física de adolescentes con discapacidad, matriculados en escuelas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, específicamente en el Distrito Escolar 10. El eje central de la intervención será la capacitación docente y el intercambio de experiencias a través de talleres vivenciales, entendidos como herramientas clave para promover prácticas inclusivas.

A partir de datos recolectados a través de experiencias personales, entrevistas a dirigentes deportivos y supervisores del área en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se ha identificado una escasa participación de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física. Esta situación evidencia, por un lado, la ausencia de datos oficiales sistematizados y, por otro, la falta de formación específica por parte del cuerpo docente, entre otras variables significativas que motivan y fundamentan este proyecto.

El presente trabajo se sustenta en el marco normativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en la Resolución Ministerial N.º 311/16, que define a la educación inclusiva como un derecho fundamental de las personas con discapacidad, y plantea la necesidad de repensar las prácticas educativas, especialmente a través de la formación docente.

La escuela secundaria constituye un espacio social clave en la vida de los y las adolescentes, y la Educación Física representa un pilar esencial en el desarrollo de capacidades sociomotrices, de autonomía y de acceso a la cultura corporal. En este contexto, surgen preguntas fundamentales que orientan el proyecto: ¿Por qué las personas con discapacidad no participan regularmente en las clases de Educación Física? ¿Se las sigue considerando sujetos enfermos o se las exime por default, negándoles el acceso a una experiencia educativa integral?

Estas inquietudes conforman el punto de partida del presente trabajo, que busca dar respuesta mediante la acción, la reflexión y la transformación de las prácticas escolares.

3 Introducción:

Pareciera ser que el tema de la discapacidad se despersonaliza cuando se lo analiza únicamente a partir de sus definiciones. La discapacidad no es un concepto abstracto, sino que atraviesa siempre a una persona que siente, que está presente, que se corporaliza, muchas veces, en aquello que falta, que está dañado, que limita, que entorpece, que excluye. Todo ello conduce a repensar las prácticas docentes.

Estas personas, y particularmente los y las adolescentes en condición y situación de discapacidad, han sido históricamente excluidos del sistema educativo común o, mejor dicho, nunca fueron tenidos en cuenta desde una concepción educativa normalizadora, moralizadora, higienista e, incluso, hasta no hace mucho tiempo, desde las concepciones de la llamada "nueva escuela".¹ (Katz, 2014,2010); (Naranjo, 2018). A partir del diagnóstico realizado, el presente proyecto de intervención toma como eje de análisis la concientización y la capacitación docente en relación con las prácticas corporales inclusivas.

El lector encontrará en el marco teórico una revisión de los inicios de la educación especial, con el objetivo de comprender qué dispositivos médicos atravesaron e influenciaron los enfoques pedagógicos. Asimismo, se incluirán aportes sobre la formación docente en relación con la discapacidad, basados en el trabajo del profesor Héctor Ramírez en el Servicio Nacional de Rehabilitación, quien ha sido pionero en estos temas y cuya impronta sigue vigente.

La formación docente y la disponibilidad de herramientas pedagógicas inclusivas en relación con la discapacidad constituyen una deuda pendiente de la Educación Física. Por esta razón, se ha concebido el diseño de un proyecto de intervención que permita revisar las prácticas pedagógicas de las y los docentes de nivel secundario de la

¹ La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la Escuela Tradicional, y gracias a profundos cambios socio – económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de instancias de capacitación e intercambio de experiencias.

Este proyecto se enmarca en los nuevos modelos de abordaje de la discapacidad, desarrollados en la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 311/16, la cual establece la práctica pedagógica inclusiva como un derecho. La resolución establece que cada jurisdicción debe elaborar normativas que garanticen la trayectoria educativa de los y las estudiantes con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo. (Consejo Federal de Educación, 2016).

Sobre la base de esta normativa, la capacitación docente se concibe como una configuración de apoyo², destinada a que los y las docentes en ejercicio cuenten con herramientas inclusivas. Asimismo, se busca que quienes ya tienen experiencia en la temática puedan disponer de un espacio para democratizar esas prácticas y revisarlas a la luz de los nuevos modelos pedagógicos inclusivos. En este sentido, se vuelve necesario actualizar la mirada respecto a los y las estudiantes con discapacidad, quienes, como señaló un supervisor: “En la mayoría de los casos, se exime de Educación Física a los estudiantes con discapacidad” (Supervisor, 10 de julio de 2017).

A continuación, se contextualizará la idea del proyecto, por lo que se relatará brevemente una experiencia en primera persona, ya que forma parte de mi trayectoria personal y profesional.

Mi experiencia laboral ha estado atravesada por el análisis y la práctica en ámbitos que exigen una reflexión profunda sobre la problemática de la discapacidad. Desde el año 1991, fui convocado como entrenador por la organización de los “Primeros Juegos Paralímpicos para Personas con Discapacidad Intelectual”. Este hito marcó el inicio de mi formación y capacitación en el área, permitiéndome asumir, en el año 2004, la responsabilidad de coordinar la participación de jóvenes con discapacidad en los “Juegos Interescolares Nacionales”. A partir de esa experiencia, fui convocado por la organización de los “Juegos Evita”, dando lugar a la inclusión de jóvenes con discapacidad a partir del año 2005.

Estos espacios me permitieron integrarme a la Dirección de Discapacidad de la Secretaría de Deportes de la Nación, desde donde brindé capacitaciones en distintas

² Una configuración de apoyo se entiende como un conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para ser posible la inclusión de alumnos con discapacidad

regiones del país. Paralelamente, en el año 2003, ingresé como docente a la Universidad Nacional de Luján, a cargo de una asignatura vinculada a la discapacidad y la inclusión.

Este espacio académico resultó fundamental para profundizar la formación que sostenía mis intervenciones pedagógicas. En el transcurso de las capacitaciones, muchos y muchas docentes de distintas jurisdicciones relataban las múltiples barreras que enfrentaban los estudiantes con discapacidad: la falta de accesibilidad, la carencia de espacios de formación específicos y, a su vez, la manera en que el propio sistema educativo limitaba o impedía la participación de estos estudiantes en las clases de Educación Física. En el año 2016 fui convocado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, para formar parte de la Dirección Nacional de Educación Física y hacerme cargo del área de Discapacidad. Desde mi trabajo en esta dirección (EF)³, he asistido a las “Mesas Federales de Educación Física” que se organizaron, como referente de la educación inclusiva y la discapacidad, cargo que me permitió pensar, idear y definir este proyecto.

Es importante mencionar que la Dirección Nacional de Educación Física recuperó su espacio de funcionamiento dentro del Ministerio de Educación y Deportes a partir del Decreto N.º 265/16 (Ministerio de Educación y Deportes, 2016), por medio del cual se creó la Subsecretaría de Educación Física, Recreación e Infraestructura. En ese contexto, fue designado como director nacional el Profesor Víctor Bloise, quien impulsó un espacio de trabajo en el que se planificó un programa de intervención denominado “Profesor Integrador”. Dicho programa estuvo bajo mi dirección y constituyó una fuente de inspiración para el presente proyecto.

El programa tenía como eje central la capacitación docente, llevada a cabo desde las direcciones provinciales de deporte, y, al mismo tiempo, promovía la conformación de una mesa de trabajo con referentes de cada nivel educativo. Según la modalidad, se buscaba establecer intervenciones inclusivas que posibilitaran a los y las estudiantes con discapacidad una trayectoria educativa continua y con sentido.

³ Fui director del Programa Nacional Profesor Integrador, el cual trabajaba desde la Dirección Nacional de Educación Física, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, en conjunto con los Directores de Educación Física Provinciales, se realizaba una toma de datos y una capacitación docente con mesas de trabajo para supervisores y directores de nivel.

La Dirección Nacional de Educación Física dejó existir en el año 2018 luego que el Ministerio de Educación y Deportes, se convirtiera nuevamente en Ministerio de Educación. Durante los años 2015,16 y 17 fue un espacio institucional que funcionó en la Secretaría de Deportes de la Nación.

La Dirección Nacional llevó adelante mesas federales integradas por los y las directoras de Educación Física de cada provincia, con el fin de abordar diversas problemáticas del área. Estos encuentros, de gran valor para el desarrollo de políticas públicas inclusivas, no fueron documentados oficialmente por los organizadores. Por tal motivo, en este proyecto se recuperan a través del testimonio y la sistematización de mi propia experiencia. El programa “Profesor Integrador”, que, como ya se mencionó, tenía como eje central la inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física, se desarrolló entre los años 2016 y 2018, período en el que cesé en mis funciones. Sin embargo, convencido de los efectos beneficiosos de la práctica impulsada, retomo esa experiencia con convicción en el presente proyecto.

Como objetivo central, el programa buscó, en una primera instancia, mejorar la situación de la inclusión educativa en relación con la discapacidad. Durante su implementación, se evidenció la falta de acuerdos entre los distintos niveles educativos, así como la escasa información sistematizada sobre la temática. A pesar de los esfuerzos y del trabajo ya iniciado en algunas provincias a partir de sus referentes, se constató que no existían datos específicos y actualizados vinculados con la inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física.

La ausencia de información sistematizada también fue una dificultad al momento de confeccionar el presente proyecto de intervención, tal como se ha señalado anteriormente. En los anexos de este trabajo se han sintetizado las jornadas de capacitación que se realizaron durante los años 2017 y 2018, como parte del programa “Profesor Integrador”, cuyo objetivo principal fue la inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física. Estas jornadas fueron diseñadas para capacitar a los y las docentes en cada jurisdicción, con el fin de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en el ámbito educativo.

No obstante, a finales de 2018, con la disolución de la Dirección Nacional de Educación Física, mi cargo se vio afectado. Como consecuencia, se suspendió la función que desempeñaba como director del programa y, a su vez, se canceló la financiación de los recursos destinados a las jurisdicciones para continuar con las intervenciones previstas. Esta interrupción en la continuidad del programa marcó un desafío importante, ya que afectó tanto la planificación a largo plazo como la sostenibilidad de las políticas inclusivas impulsadas en el marco de dicho programa.

A pesar de este contexto, la experiencia acumulada durante estos años de trabajo y las lecciones aprendidas durante las jornadas de capacitación siguen siendo fundamentales para el diseño de este proyecto de intervención. La falta de continuidad en la política pública resalta la necesidad de replantear estrategias que aseguren la permanencia y la estabilidad de los programas inclusivos, con el fin de garantizar que los avances logrados no se pierdan con el tiempo.

Dado que la propuesta se localiza en la Región 10 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), es fundamental tener en cuenta el contexto sociodemográfico de esta área, que se caracteriza por una alta diversidad poblacional y un contexto urbano con características sociales y económicas complejas. Según los datos obtenidos de la entrevista realizada al supervisor, en esta región, aproximadamente 240 jóvenes con discapacidad participan en las clases de Educación Física en escuelas públicas, aunque no existe un registro escrito que documente su trayectoria educativa. El resto de los estudiantes acreditaban la asignatura de Educación Física a través del "Régimen de Proyecto", conforme a lo establecido por la Disposición N° 031/98 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que regula el procedimiento para la acreditación de materias en el contexto de estudiantes con discapacidad.

La Región 10 incluye importantes centros deportivos y de rehabilitación, como el Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo y el campo de deportes del Servicio Nacional de Rehabilitación, instituciones clave en la promoción del deporte y la inclusión de personas con discapacidad. Estos espacios son estratégicos para la implementación del proyecto, dado que la región posee una infraestructura deportiva que podría facilitar la participación de los estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física.

La elección de esta región responde a su particular configuración geográfica y a la concentración de recursos institucionales relacionados con la discapacidad. A pesar de los avances en estos ámbitos, se observa una persistente desigualdad en el acceso a una Educación Física inclusiva y de calidad, especialmente para aquellos estudiantes que no forman parte de los espacios de alto rendimiento o rehabilitación.

En este sentido, es importante situar la Educación Física en el contexto de la Región 10, donde la diversidad socioeconómica de los estudiantes y la concentración de

recursos en áreas específicas (como el deporte de alto rendimiento y la rehabilitación) marcan una diferencia significativa en las oportunidades de acceso a una Educación Física inclusiva. A partir de este marco, tomaremos los aportes de Osvaldo Ron (2006), quien sostiene que la Educación Física es un campo dinámico, determinado por lo pedagógico, pero históricamente incierto para la discapacidad, dado que la rehabilitación ha sido el único espacio al que las personas con deficiencias han tenido acceso.

Estos datos sociodemográficos son esenciales para el diseño de esta propuesta de capacitación, que tiene como objetivo mejorar la situación de la inclusión educativa en la región y permitir que los estudiantes con discapacidad participen de manera activa en las clases de Educación Física. Para abordar este desafío, se utilizará el concepto de capital cultural en relación con la discapacidad como lineamiento teórico, puesto que es evidente que la población con discapacidad en la región enfrenta una situación de vulnerabilidad social, lo que la posiciona en sectores marginales de la comunidad.

Tomamos como presupuesto, siguiendo la propuesta teórica de Pierre Bourdieu (1991), que la posición de una persona en el espacio social está determinada por su trayectoria social, la cual se forma a partir de su trayectoria escolar, y por sus propiedades corporales, ya sean estas socialmente elogiadas o estigmatizadas.

En este sentido, podemos asegurar que la discapacidad, o más precisamente, la situación de discapacidad implica una desposesión en términos generales de capital simbólico, lo cual se traduce y expresa en la exclusión de las clases de Educación Física.

El tema de este proyecto se enmarcará en el derecho a esa práctica pedagógica, que, en palabras de Bracht (1996), define la intervención docente como un campo relacionado con la discapacidad, un campo que ha sido históricamente desatendido desde el punto de vista epistemológico por la Educación Física.

Este derecho, tomado como una acción ética, no solo está vinculado a obligaciones legales, sino que también implica una responsabilidad ante una libre elección, una "disposición del alma", como lo definiría Aristóteles (1988).

La Educación Física, como disciplina, ha experimentado un cambio paradigmático en las últimas décadas, alejándose de las perspectivas tradicionales centradas en el rendimiento atlético hacia enfoques más inclusivos. Sin embargo, la discapacidad ha

quedado en un segundo plano en términos epistemológicos, lo que ha generado una desconexión que afecta tanto la comprensión como la atención a las necesidades de las personas con discapacidad. Es crucial revisitar y reconstruir la base epistemológica de la Educación Física para incorporar plenamente la discapacidad como un componente esencial. Esta reintegración no solo implica el reconocimiento de la diversidad, sino también una comprensión profunda de las experiencias y habilidades únicas de las personas con discapacidad. Autores como Lave y Wenger (1991) subrayan la importancia de la participación y la inclusión social en el aprendizaje, conceptos que deben ser aplicados de manera inclusiva en el contexto de la Educación Física.

Definir el lugar que ocupa la discapacidad en las clases de Educación Física en el nivel secundario es una tarea indispensable. En este sentido, una variable relevante podría ser la capacitación docente (Katz, 2020).

Desde la lectura de Ron (2006), la tarea de indagar en la Educación Física, examinar sus prácticas, abordar sus lógicas, problemas, propiedades y atributos distintivos en relación con la inclusión, y en particular con la discapacidad, es compleja, dado que la discapacidad siempre ha estado al margen. Esto se debe a la característica deportivizante de las clases de Educación Física, la falta de capacitación, la falta de datos certeros, y la ausencia de un campo de pertenencia en relación con lo deportivo. El listado de razones sería extenso, pero lo claro es que han sido necesarios cambios en las normativas nacionales y jurisdiccionales para garantizar la educación de aquellas personas que son diferentes solo en su condición de funcionamiento.

Pensar en la educación inclusiva implica diseñar una enseñanza obligatoria que ofrezca a todos los estudiantes las mismas posibilidades, independientemente de su posición social, económica, raza, sexo, capacidad o cualquier otra característica individual (Arnáiz Sánchez, 2003).

Para Giroux (1997), evidenciar prácticas pedagógicas que cuestionen los intereses de reproducción de las desigualdades sociales y la dominación hegemónica, podrían poner en acción la transformación tanto de las relaciones educativas como el desarrollo de una conciencia reflexiva y crítica.

Las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsillos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales, formas que puedan utilizarse en otras esferas más directamente implicadas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social (Giroux, 2001, p. 260).

Según los datos del Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (INDEC, 2018), aproximadamente el 30% de los jóvenes con discapacidad asiste a una escuela secundaria común, pero no existen datos sobre el tipo de discapacidad, las características de la trayectoria, la continuidad educativa ni otra información relevante que permita estudiarlos y garantizar, en su totalidad, el derecho a la participación educativa.

Por otro lado, sería necesario discutir si las variables, políticas oficiales, investigaciones y el trabajo de las ONG influyen en las prácticas educativas inclusivas, o si estas dependen más de otras variables, tales como las condiciones de accesibilidad, los espacios de discusión pedagógica, la formación docente, la formación en discapacidad de directivos y supervisores, o las concepciones culturales sobre la discapacidad que emergen en los contextos escolares.

Desde el diagnóstico de situación, hemos podido observar y experimentar de manera directa la inequidad educativa, que se manifiesta más allá de las regiones, los niveles educativos, los docentes y los contextos. La participación en actividades corporales de la población más vulnerable, considerada como parte de la "diversidad", sigue siendo una asignatura pendiente. Esta realidad se evidencia en las entrevistas realizadas y referenciadas en este proyecto.

Tomando en cuenta la información recabada, nos hemos centrado en aquellos docentes de Educación Física que, en sus clases, tienen o han tenido estudiantes con discapacidad. Estos docentes, basándose en los datos proporcionados por el supervisor, solicitaban apoyo en formación para fortalecer su rol docente y poder atender a todos sus estudiantes, incluyendo aquellos que, por su condición de discapacidad, quedaban excluidos de las clases.

En el sistema educativo, aún persiste una contradicción en el tratamiento otorgado a las personas en situación de discapacidad. Esta contradicción es una constante

histórica y refleja las tensiones existentes entre las diferentes concepciones sobre la discapacidad. La consecuencia de este proceso de conceptualización de la discapacidad ha sido un cambio en el modelo educativo, que ha pasado de la educación especial asistencial en centros específicos a un modelo en el que todos los estudiantes, tengan o no discapacidad, puedan acceder a una trayectoria educativa común (Naranjo, 2018).

El proyecto tiene como propósito no solo capacitar a los docentes, sino también proporcionarles herramientas pedagógicas inclusivas que les permitan abordar la diversidad de manera efectiva. Se busca que los docentes no solo adquieran conocimientos teóricos sobre la discapacidad, sino que desarrollen habilidades prácticas que les permitan implementar estrategias adaptadas, fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades físicas y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo. Además, se pretende que los docentes comprendan la importancia de la inclusión como una práctica que va más allá de la adaptación de actividades, involucrando una reflexión profunda sobre sus concepciones pedagógicas y su capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios. Este enfoque busca transformar la manera en que se entiende la Educación Física, haciendo que sea accesible, equitativa y respetuosa de la diversidad. Como señala Ainscow (2009), el concepto de inclusión en la educación no debe limitarse a la participación en el aula, sino que debe abarcar un cambio en las actitudes y las prácticas pedagógicas que permitan a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, alcanzar su máximo potencial.

4 Definición del problema:

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (en adelante, CDPCD) establece que la discapacidad es un concepto en constante evolución y se define como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras en sus entornos que impiden su plena participación en la sociedad (Ley N°26.378, 2008).

La forma de entender la discapacidad ha cambiado a lo largo del tiempo. Este cambio también ha influido en la asignación de los tipos de educación a los que las personas con discapacidad han sido destinadas. A partir del siglo XIX, el modelo médico categorizó a las personas con discapacidad como enfermas y peligrosas, y consideró que no podían ser atendidas en espacios educativos comunes. En lugar de ello, debían ser atendidas en instituciones especializadas y aisladas con el objetivo de "normalizarlas". Estos espacios exclusivos definieron un modelo pedagógico que se basaba en criterios tomados para definir la educación común y la educación especial (Cortese, 2003).

Esta concepción pedagógica persiste aún en la Educación Física, especialmente en el nivel secundario, en todas las jurisdicciones del país. A partir de las Mesas Federales de Educación Física de los períodos 2017 y 2018, hemos recopilado la información más significativa sobre el tema, constatando la falta de datos y, en solo algunos casos aislados, la participación de estudiantes con discapacidad en las clases estaba garantizada (Referencia tomada de las Mesas de Trabajo de la Dirección Nacional de Educación Física).

Dado el contexto expuesto por el supervisor y los referentes entrevistados, hemos decidido llevar a cabo este Proyecto de Intervención en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Al realizar una primera identificación de la problemática, y como mencionamos anteriormente, se detectó que casi el 80% de los estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas secundarias no participaban en las clases de Educación Física. Sin embargo, estos mismos estudiantes realizaban actividades deportivas en diversos lugares de CABA, e incluso algunos de ellos eran federados en deportes adaptados a nivel nacional (según referente del Comité Paralímpico Argentino).

Los datos y referencias sobre los docentes de CABA fueron obtenidos mediante entrevistas realizadas a los supervisores de la región en el año 2016. Para obtener información más precisa, se llevó a cabo una entrevista personal con el supervisor de la región. La referencia respecto de los deportistas con discapacidad que concurren a escuelas de CABA fue tomada de la entrevista realizada a referente del COPAR⁴ en el año 2016. Tuvimos acceso a las planillas de inscripción con los datos de sus deportistas por lo que la información que manifiesta no es una percepción de él, sino que es fiel a lo que reflejan los documentos de inscripción a la práctica deportiva.

En palabras del referente

Al CENARD (Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo ubicado en Núñez, CABA), vienen chicos de capital y de la provincia, estos chicos pasan inadvertidos para el sistema educativo, la escuela primaria, con todos sus defectos les permitió estar, pero en la escuela secundaria, es como que no los entiende, por eso gran parte abandona y los que van, aprueban educación física presentando el certificado de discapacidad.

(Referente 2, 2017)

Estos estudiantes tienen una trayectoria educativa regular continua. Sin embargo, el ámbito donde la respuesta es mayoritariamente asistencialista es en la asignatura de Educación Física, en la cual únicamente se presentaba un certificado médico que identificaba la discapacidad, pero no especificaba la imposibilidad de participar en las clases.

Aunque los docentes de Educación Física en el nivel secundario cuentan con una formación en el ámbito de la Formación Continua Situada, al momento de concebir este proyecto de intervención no existían contenidos específicos sobre discapacidad e inclusión en los programas de formación. Por ello, el objetivo principal de este proyecto es justamente llenar este vacío, ofreciendo herramientas que promuevan la inclusión activa de estudiantes con discapacidad en las clases.

⁴ Comité Paralímpico Argentino. El COPAR es la entidad confederativa que organiza y promueve el deporte adaptado, aquel en el cual las reglas han sido modificadas para que pueda ser practicado por personas que tengan una discapacidad física, intelectual, motora o sensorial.

4.1 Estado de la Cuestión

La implementación de las nuevas normativas educativas (Resolución CFE N° 311, 2016) sobre inclusión escolar y la sanción de la Ley N° 26.206 han permitido que numerosas escuelas reciban a estudiantes con discapacidad, ya sea congénita o adquirida, quienes tienen el derecho de asistir a una escuela común, alineándose con las metas educativas propuestas para el 2021 (OEI, 2008).

La falta de acceso a las clases de Educación Física viola lo establecido en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que señala que los Estados Partes asegurarán que: “a) (...) los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (Ley N° 26.378, 2008).

Entre las características más destacadas de la problemática a tratar, se encuentra la solicitud de apoyo en cuanto a la formación continua de los docentes, ya que muchos desconocen si en sus instituciones hay estudiantes con discapacidad. Otros, aunque registran a estos estudiantes, permiten la acreditación de la asignatura a través del "Régimen de Proyecto" (Disposición N° 031, DAEMyT, 2008).

Con los avances de las leyes, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y los programas del Ministerio de Educación, los docentes se ven presionados a ser inclusivos frente a la discapacidad, pero con frecuencia carecen de las herramientas teóricas y prácticas necesarias. Muchos de ellos no fueron formados para abordar cuestiones vinculadas a la discapacidad, y quienes recibieron formación se enfrentan a contextos exclusivos de trabajo (dato Supervisor, 2017).

Según un informe de la Agencia Nacional de Discapacidad (2017), los familiares de jóvenes con discapacidad que participan en programas deportivos del Servicio Nacional de Rehabilitación señalan que, al buscar instituciones educativas para sus hijos, no se enfocan principalmente en la propuesta académica, sino en la actitud que la escuela adopta frente a la integración de estos estudiantes. Este informe también destaca que las dificultades para acceder a una educación inclusiva están relacionadas

con la falta de vacantes, la ausencia de personal especializado y la carencia de infraestructura accesible en muchas instituciones educativas.

Desde el marco legal, es crucial que el Estado supervise la implementación de las normativas y, mediante políticas adecuadas a los compromisos adquiridos por la firma de las Convenciones Internacionales, capacite a todo el personal involucrado en el ámbito educativo.

Las políticas requeridas al Estado no deben limitarse a un marco normativo basado en los instrumentos internacionales de derechos humanos que protegen a las personas con discapacidad, sino que también deben generar proyectos que fomenten una integración real y efectiva en las escuelas, evitando que se convierta en un simple formalismo (Agencia Nacional de Discapacidad, 2017).

A continuación, para contextualizar el proyecto de intervención, expondremos detalles del Distrito 10 referidos a la educación secundaria que fueron dados en la Dirección de Educación Física de CABA y referidos por los entrevistados.

Los datos obtenidos por medio de los supervisores del nivel son aproximadamente sobre 260 estudiantes, con Certificado Único de Discapacidad (CUD) en escuelas secundarias de gestión estatal (dato Supervisor, 2017).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con veintiún (21) regiones educativas, cada región está a cargo de un Equipo de Supervisores que depende de la Dirección de Educación Media del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Las funciones de los Supervisores son: orientación, coordinación, estímulo, evaluación, perfeccionamiento técnico y administrativo de las escuelas.

Cada equipo de Supervisores diagnostica, planea e implementa un Proyecto Regional en sintonía con las líneas del Plan Estratégico de la Dirección del nivel. Cada Región reúne entre 10 y 15 escuelas secundarias (dependiendo de la región), que comprenden aproximadamente a 1.500 docentes y 12.000 alumnos y está a cargo de tres Supervisores, dos de ellos pedagógicos y un tercero curricular en el área de Educación Física.

Al realizar el diagnóstico respecto de cómo es la trayectoria educativa en el nivel secundario de escuelas de gestión estatal de estudiantes con discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires, nos encontramos que de los 21 (veintiún) distritos educativos, en 18 de ellos hay estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, dando un total

de 260 estudiantes de ambos géneros de entre 13 a 18 años, de los cuales el 70 % tienen una limitación por deficiencia motora mientras que el 30% restante tiene una limitación visual que le provoca discapacidad (dato Supervisor, 2017).

En la Ciudad de Buenos Aires hay 12 (doce) Supervisores de Educación Física que tienen a su cargo los 21 distritos. Al momento del diagnóstico se encontraban en función 870 docentes del área y del nivel (dato Supervisor, 2017).

Durante el año 2016, la Dirección Nacional de Educación Física llevó a cabo un relevamiento sobre el estado de situación de las escuelas secundarias y sus docentes, en el marco de las jornadas de capacitación establecidas por calendario escolar. Como resultado de esos encuentros, se constató que solo aproximadamente el 25% de los docentes en ejercicio en el nivel secundario se encontraba en condiciones de implementar procesos de inclusión educativa en consonancia con las nuevas normativas. Entre las variables más significativas que dificultaban dicha inclusión, se identificaron: la falta de formación específica en discapacidad e inclusión, la ausencia de una política educativa inclusiva a nivel institucional, y la carencia de condiciones de accesibilidad en los espacios destinados a las prácticas corporales. Estos aspectos están en tensión con lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 24 señala que los Estados deben asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, garantizando la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones (Ley N.º 26.378, 2008).

La población con discapacidad relevada al momento del diagnóstico no participaba, en su mayoría, de las clases de Educación Física. Las razones identificadas fueron diversas: problemas de accesibilidad, desconocimiento por parte del docente, la sola presentación del Certificado Único de Discapacidad (CUD), y otros factores poco definidos. Como consecuencia, muchos estudiantes acreditaban la materia automáticamente o a través del denominado “Régimen de Proyecto”, tal como se mencionó anteriormente.

Para situar adecuadamente el análisis del problema, se realizaron entrevistas con supervisores, encuestas a docentes, se recogieron relatos de estudiantes y se observaron clases de Educación Física en distintos distritos. El abordaje se centró, en una primera instancia, en la institución escolar como unidad, y luego se enmarcó la

problemática en el contexto de las políticas educativas jurisdiccionales. Esta doble perspectiva permitió diseñar una intervención enfocada en el nivel más cercano (supervisores, docentes, estudiantes y clases), con el objetivo de avanzar, en una segunda etapa, en la construcción de herramientas de política educativa que acompañen y fortalezcan las normativas vigentes.

En este sentido, Bolívar (2001) sostiene que, superadas las miradas tradicionales del campo educativo, los esfuerzos de mejora deben centrarse en el currículo y en los procesos de enseñanza, los cuales deben ser sostenidos mediante políticas educativas consistentes y apoyados por agentes de cambio tanto internos como externos a las instituciones.

A partir del análisis realizado, el proyecto centra su atención en los y las docentes que tienen a su cargo estudiantes con discapacidad y que, sin embargo, los excluyen de la participación en clase, aun cuando éstos acreditan la materia.

Durante la entrevista al supervisor de Educación Física tomado como referente, surgió de manera recurrente el desconocimiento por parte del docente respecto a la discapacidad. En sus palabras: *“En muchos casos, los docentes en ejercicio no han recibido una formación inicial adecuada en la temática; además, muchos sostienen aún un paradigma tradicional de la discapacidad.”* A ello se suma: *“Las limitaciones edilicias y la falta de materiales específicos para el desarrollo de actividades físicas inclusivas son una constante en la mayoría de los espacios destinados a la Educación Física.”* (Entrevista a Supervisor, 2017). Entre las muchas variables mencionadas en la entrevista, continúa: *“Muchas veces el desconocimiento de las normativas inclusivas por parte de las autoridades institucionales hace que el estudiante con discapacidad no tenga vacante o sea derivado a otra institución”* (Entrevista a Supervisor, 2017).

Estos datos evidencian que la problemática excede el ámbito exclusivo del conocimiento docente, e involucra también cuestiones estructurales, institucionales y normativas.

Los nuevos paradigmas en torno a la discapacidad, abordados en el marco teórico, exigen enfoques actualizados y transformadores. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad siguen siendo excluidos de las clases de Educación Física, ya sea por la falta de participación o por la inexistencia de espacios de práctica adecuados. No acceden a clubes, ni participan de encuentros deportivos que permitan vivenciar los

deportes adaptados. En este contexto, los planteos de una educación de calidad quedan relegados, lejos de alcanzar los estándares deseables (Aguerrondo, 1990).

Estos datos demuestran que nuestro tema tiene componentes centrales que se necesitan resolver, más allá del conocimiento de los docentes. No se trata solo de falta de voluntad, sino de una carencia estructural en cuanto a formación y acompañamiento institucional. En este sentido, resulta relevante considerar lo señalado por la UNESCO en su *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2020)*, donde se afirma que la capacitación docente es fundamental para generar ámbitos inclusivos. La falta de preparación en educación inclusiva suele estar asociada al desconocimiento de los docentes sobre pedagogías específicas y otros aspectos clave de la inclusión. Esta afirmación refuerza la necesidad de construir propuestas de formación permanente que acompañen a los y las docentes en el desafío de garantizar el derecho a la Educación Física inclusiva. La capacitación de los docentes puede abarcar diferentes temáticas, que van desde las técnicas pedagógicas y la gestión del ámbito educativo, hasta los equipos interdisciplinarios y los dispositivos de evaluación del aprendizaje. Es fundamental, entonces, que cualquier propuesta formativa contemple las necesidades reales de los y las docentes, incluyendo aspectos variados de la enseñanza inclusiva para todos los estudiantes. En esta línea, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2014) señala la importancia de ofrecer un seguimiento continuo que acompañe al profesorado en la incorporación efectiva de nuevas habilidades pedagógicas dentro de las prácticas de aula. Este tipo de acompañamiento no solo favorece la construcción de prácticas inclusivas sostenidas, sino que también fortalece la autonomía profesional del docente ante contextos diversos y complejos.

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020), el 61 % de los 168 países estudiados ofrece algún tipo de formación docente en inclusión. Este informe destaca que, a pesar de los avances, sigue existiendo una brecha significativa en la capacitación de los educadores en temas de inclusión educativa. En términos regionales, América Latina y el Caribe se posicionan como las áreas con mayor compromiso hacia la formación en inclusión, seguidas por Europa y América del Norte. No obstante, el informe también señala que solo el 27 % de los países con formación inclusiva ofrecen una capacitación que abarca de manera

integral la enseñanza inclusiva, cubriendo tanto las competencias pedagógicas como las necesarias para abordar las barreras sociales y de acceso.

El informe de la UNESCO subraya además que, en muchos países, a pesar de contar con políticas nacionales que promueven la educación inclusiva, la implementación efectiva de estas políticas a nivel local sigue siendo un desafío. Esto se debe en parte a la falta de recursos adecuados, a la escasa formación de los docentes, y a la insuficiencia de materiales pedagógicos adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

De manera preocupante, una encuesta global realizada por expertos en educación inclusiva para personas con discapacidad reporta que un tercio de los docentes entrevistados no habían recibido ninguna formación sobre cómo llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas, ni antes ni durante su carrera profesional (Pinnock y Nicholls, 2012). Este dato resalta una de las principales barreras para una educación verdaderamente inclusiva, ya que los docentes carecen de las herramientas necesarias para identificar y abordar la diversidad en sus aulas de manera efectiva.

En contextos de recursos limitados, la situación se complica aún más. Education International (2018) informa que, en países con economías más desfavorecidas, ofrecer programas de formación docente de calidad se convierte en una tarea ardua. En estos países, la capacitación docente en materia de inclusión educativa es aún una prioridad no atendida, lo que limita el acceso y la calidad de la educación para las personas con discapacidad.

5 Objetivos

5.1 General

Diseñar un proyecto de intervención para mejorar la trayectoria educativa de la asignatura Educación Física de adolescentes con discapacidad que se encuentran matriculados en escuelas secundarias de Educación Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el Distrito Escolar N° 10.

5.2 Específicos

1. Explorar como es la participación de estudiantes con discapacidad a las clases de Educación de adolescentes con discapacidad que se encuentran matriculados en escuelas secundarias de Educación Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el Distrito Escolar N° 10
2. Proponer un espacio de formación docente en relación con la discapacidad y la Educación Física inclusiva.
3. Generar espacios de reflexión entre los docentes involucrados a partir de la normativa vigente y de las herramientas conceptuales disponibles entre la bibliografía específica y actualizada.
4. Generar un espacio de intercambio pedagógico con los supervisores de Educación Física en relación con la Educación Física y la discapacidad.

6 Antecedentes:

6.1 Marco Teórico:

A partir del planteamiento del proyecto de intervención, procederemos a un resumido análisis histórico de la incorporación de estudiantes con discapacidad al sistema educativo. Desde el inicio y origen de la escuela como escenario de exclusión.

En el marco del presente trabajo se ha considerado pertinente la utilización de bibliografía con una antigüedad superior a 20 años. Esta decisión responde a diversos criterios académicos y epistemológicos que sustentan su relevancia.

En primer lugar, dentro del campo de la Educación Física y, particularmente, en el área de la discapacidad, existen producciones teóricas, marcos conceptuales y fundamentos pedagógicos que han marcado hitos en el desarrollo disciplinar y continúan siendo vigentes para comprender los enfoques actuales. Textos clásicos de autores que sentaron las bases del pensamiento crítico sobre la inclusión, la corporeidad, el movimiento y la accesibilidad constituyen referencias obligadas para cualquier trabajo serio que aspire a dialogar con la historia del conocimiento en este campo.

En segundo término, muchos de los marcos normativos, metodológicos y epistemológicos actuales se construyen en relación dialógica con dichas producciones previas. Ignorar estas fuentes sería reducir la comprensión del proceso histórico, político y educativo que ha dado lugar a los debates contemporáneos sobre la discapacidad, la educación inclusiva y el derecho al deporte y a la actividad física. Asimismo, la bibliografía de más de dos décadas permite recuperar perspectivas que, aunque no siempre presentes en los discursos hegemónicos actuales, ofrecen aportes valiosos para el análisis crítico, la problematización de supuestos y la construcción de propuestas contextualizadas e innovadoras.

Por último, cabe destacar que la inclusión de fuentes antiguas no implica una falta de actualización, sino una lectura situada y crítica que articula pasado y presente con el objetivo de enriquecer el análisis académico y profesional. Estas referencias se utilizan de forma complementaria a bibliografía reciente, actualizada y específica, garantizando un abordaje integral del objeto de estudio.

6.1.1 El surgimiento de la Escuela Moderna y el origen de la Educación Especial, aproximación a los procesos históricos de la inclusión.

Según los planteos teóricos de Camilioni, (2007) la educación se moldea según los contextos, la cultura y las concepciones de hombre que le hacen de sustento, este sustento hizo que la discapacidad quedara por fuera del sistema educativo desde sus raíces hasta la actualidad.

Como ya se dijera, nos ocuparemos del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, a partir de cambios no sólo en el currículo de Educación Física, sino de las concepciones de los docentes como componentes del dispositivo escolar para la educación de los cuerpos, entendiendo el concepto de dispositivo a un conjunto de prácticas y enunciados que integran relaciones de poder que producen efectos identificables en los cuerpos (Foucault, 1979).

Para poder entender desde donde se produce la exclusión es necesario revisar esas prácticas a la luz de los procesos históricos de conformación de la escuela como escenario social de las desigualdades.

Hacia finales del siglo XIX y comienzo del XX, se funda la escuela pública en Argentina, como proyecto político de formación de la población hacia la identidad nacional, los contextos fundacionales del sistema educativo en Argentina, surgidos con la Ley N° 1420 de 1884, se sostuvieron casi sin transformaciones radicales hasta fines del siglo XX (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

El rol civilizador y alfabetizador del sistema educativo se desplegó a partir de las perspectivas de las clases dominantes, es decir, la burguesía agraria y la financiera-comercial fundamentalmente. Este rol se basaba en darle a este sistema educativo una función disciplinaria uniforme. (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

La promoción de un cuerpo sano, bello y saludable fueron colonizadas en la educación a partir de la medicina y el higienismo, la pedagogía funcionaría como instancia de delimitación, como discurso ordenador de lo que puede pensarse, nombrarse y hacerse, este discurso escolar que la escuela pública implementó desde el proyecto nacional comenzó a trazar un dispositivo de exclusión ya que los alumnos/as diferentes eran separados de los demás para conformar los grupos especiales. (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

A partir de la corriente normalizadora desarrollada por el higienismo, una corriente médica y sociológica creada en la Argentina como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla de fines del siglo XIX, le da espacio a un grupo de médicos argentinos vinculados a los grupos de poder dentro del estado que se impusieron en el sistema educativo de la mano de José Ramos Mejía, el cual presidía el Consejo Nacional de Educación desde 1903 (Puiggros, 2003).

Ramos Mejía planteaba que hacían falta dos generaciones de mestizaje para que se regenerara la raza que había sido influenciada por la inmigración. Mejía produce en 1908 un informe titulado “La educación común en la República Argentina”, que deja en claro la propuesta escolar del positivismo normalista, comprometido con el nacionalismo oligárquico (Puiggros, 2003).

Desde este paradigma médico educativo, acompañaron a Mejía, Emilio Coni, y Guillermo Rawson, quienes describían un universo ideológico que creía en la transformación social bajo el lema de “orden y progreso”.

Tomar los postulados de estos tres higienistas se debe a que pueden ser considerados como referentes de una generación de médicos que fue protagonista y responsable de una biopolítica de la educación siendo ellos codificadores, ordenadores y legisladores, concibiendo las leyes y las instituciones como pilares fundamentales del Estado Nacional.

Los diferentes organismos que se sucedieron en el sistema educativo orientados por el dispositivo médico escolar ejercieron eficazmente la selección de los estudiantes, implantando normas de conducta.

La penetración en la vida cotidiana del higienismo desde el sistema educativo produjo rituales, discursos de maestros y la aplicación concreta de la discriminación y la promoción. Todo el escenario escolar se construyó en base a la salud, los pupitres escolares fueron seleccionados para prevenir la escoliosis y garantizar que las manos limpias reposen ordenadamente para evitar los contactos sexuales; los guardapolvos eran *impecablemente* blancos,

los libros, desinfectados. La escuela se convirtió en un gran mecanismo de adaptación a las normas (Puiggrós, 2003, p. 63).

El discurso médico-higienista, desarrollado por las clases oligárquicas penetró en el cuerpo social al que, por otra parte, ese mismo discurso afirmaba como enfermo. Se generó de esta forma una nueva relación que vinculaba el orden con la moral y la salud. (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

La raíz científica de este discurso le dio al poder estatal una serie de medidas higiénicas cargadas de preocupaciones por la presencia incontrolada de inmigrantes, de enfermedades, pestes, pobres y miserables. Desde este discurso se generó la imagen del otro como antípoda a la modernización, al progreso, a la vida civilizada, el otro pasaba a ser alguien a quien temer, era lo desconocido, era peligroso.

Coni (1984) comienza a desarrollar el primer circuito diferencial de la educación desde el Consejo de Educación con el objetivo de *regenerar la infancia* y crea, basado en un modelo de Bruselas, el primer *Cuerpo Médico Escolar*, en 1884, que como misión tenía la tarea de supervisar y garantizar las condiciones higiénicas edilicias, entre las medidas propone como práctica obligatoria es la gimnasia higiénica, a partir de la confección de una ficha antropométrica de cada alumno.

Es en este momento en que la educación determina una categoría de alumno denominada “niño débil”, para nuestro trabajo es muy importante este concepto dado los aportes de Butler (1990), al definir los procesos de construcción de la subjetividad como indisolublemente ligados a un conjunto de normas, para la autora las distintas subjetividades se van preformando en la imposición histórica de estas normas, que operan distinguiendo quiénes serán en cada momento producidos y reconocidos como sujetos educativos, y quiénes no.

Podríamos pensar en esta nueva “ontología corporal” donde el cuerpo no aparece ya como un sustrato, sino que se transforma en objeto activo de análisis y estudio, a partir de las significaciones sociales construidas como nacimiento de una nueva biopolítica del saber (Butler, 1990).

En 1909, a partir de la gestión de Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación argentino, se inauguran en Capital Federal las dos primeras “Escuelas para Niños Débiles”, datos que hemos obtenido desde los registros históricos de la revista “El

Monitor de la Educación”. Esta nueva política educativa demanda de parte del sistema educativo la detección de este niño débil, para que se lo trate en la misma escuela común con clases especiales o se lo derive a las “Escuelas para Niños Débiles” (Carli, 2002).

En este tiempo este tipo de escuelas tenía un período de estadía que era determinado por el Consejo Médico Escolar, luego de ese tiempo el alumno/a volvía a la escuela común. Estas escuelas no eran lo que se conoció a partir del siglo XX como “Escuelas Especiales”, dado que los llamados “niños débiles” tenían un tratamiento de refuerzo de la escuela común. Asimismo, como se indicó anteriormente, las escuelas para Niños Débiles tenían un formato complementario, acompañando las trayectorias en las escuelas comunes: las estadías eran variables y dependían de como respondían los niños al régimen del establecimiento, quienes luego de este tratamiento volvían a la escuela común. (Carli, 2002).

Para nuestro trabajo no vamos a profundizar en las medidas médico-pedagógicas que se desarrollaron durante este período, pero vamos a contextualizar la figura del *anormal*, que aparece en el contexto educativo, haciendo especial mención en que la discapacidad no aparece en los registros históricos de ese momento, por eso la importancia de destacar las diferentes figuras ontológicas que se determinan a partir de las políticas higienistas de la época.

Según De la Vega (2010) el Dr. Coni en 1917 propone al Consejo Nacional de Educación la incorporación de la Educación Física en la escuela común basada en el proyecto higienista y eugenésico que se venía desarrollando.

Los cuerpos fueron blanco de este dispositivo médico escolar, sosteniendo la medicalización de la escolaridad (Foucault, 1996), iniciando de esta forma el camino de la segregación del que se consideraba menos apto, en palabras de De la Vega, el débil, el tullido, loco, idiota, quedaban por fuera del sistema educativo común. Había una visión de esta infancia miserable como desestabilizadora del cuerpo social (De la Vega, 2010).

Es en ese momento que aquellos considerados *anormales* fueron destinados a esos espacios exclusivos denominados *Escuela Especial*, la escuela pública desde sus orígenes mostró una insistente preocupación por la anormalidad, deficientes, atrasados

escolares, niños débiles fueron interpelados por el discurso educativo para especificar los límites del proyecto integrador (De la Vega, 2010).

Siguiendo los aportes de De la Vega (2010) los niños que tenían algunas anomalías, pero eran más cercanas a la categoría de normalidad no habían sido objeto de estudio, con lo cual no se habían organizado instituciones destinadas a ellos, aquellos espacios destinados a los niños débiles comenzaron a desaparecer.

Según Cheli (2011) la obligatoriedad de la escolaridad, marcó el inicio de nuevas subjetivaciones en la infancia, por un parte, los niños/as que no pueden cumplir con la obligatoriedad, llamados, nómades urbanos, que serán incluidos en la categoría de la “infancia delincuente” y, por otro lado, estaban los que asistían a la escuela, pero sin adaptarse a las normas y reglamentos, y sin asimilar los aprendizajes quedarían etiquetados en la categoría de “infancia anormal” (Cheli, 2011).

Recién en 1934 de la mano de la Dra. Tobar García nacen las primeras escuelas especiales, atravesadas por el discurso médico, el psicológico, el de la escuela activa y otros que la Dra. García traía desde EE. UU. Se hace necesario destacar la labor de la Dra. Tobar García, dado que en nuestro país fue quién articuló el discurso médico con el pedagógico en el campo de la discapacidad, a partir de sus estudios en higiene mental que había recibido en EE. UU. A partir de su trabajo como inspectora general de escuelas en el Consejo Nacional de Educación, se la nombró directora de la primera Escuela de Adaptación en 1942, y directora del Instituto Neuropsiquiátrico Cecilia Estrada de Cano en la Liga de Higiene Mental.

También dirigió el Gabinete Psicopedagógico del Hogar Santa Rosa. Además, dio clases como profesora titular de Pedagogía Diferencial en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires. Entre 1931 y 1932 viajó a América del Norte para estudiar el problema de la deficiencia mental en el Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia, donde elabora la teoría de la pedagogía terapéutica, teoría que articula la medicina con las ciencias de la educación.

A nuestro entender, analizar los aportes de la Dra. García a la luz de las nuevas teorías pedagógicas en relación a la discapacidad puede hacernos ver un modelo de trabajo educativo equivocado, pero debemos entender que los niños y las niñas con discapacidad en ese entonces no eran considerados desde ningún campo educativo sólo eran confinados a espacios médicos, encerrados, ocultados, invisibilizados.

Son estos los primeros indicios de lo que irá sucediendo en la educación argentina respecto de la discapacidad, más allá de las leyes y normativas, es decir la matriz social de la atención a la discapacidad será replicada durante décadas siguiendo este discurso médico pedagógico (Lus,1995).

Nuestro nivel educativo desde donde se plantea el Proyecto de Intervención es el nivel secundario, para lo cual la desde la búsqueda bibliográfica no se encuentran datos del nivel en relación a los inicios, los historiadores de la educación ,Adriana Puiggrós, Juan Carlos Tedesco, Gregorio Weinberg y Enrique Dussel, coinciden en señalar el surgimiento de las escuelas medias como escuelas preparatorias para la Universidad, es decir, el nacimiento mismo de la escuela media es producto de un proceso de diferenciación de los estudios universitarios producido durante el siglo XIX a la par de la organización del sistema educativo moderno (Lus,1995).

De esta manera, el acceso a la escuela de nivel medio estaba reservada al género masculino, de familia de *buen nombre* y que debía demostrar aseo y buena conducta. La escuela media suponía, a fines del siglo XIX, una escolarización destinada a un número reducido de jóvenes que se proponían, además, continuar sus estudios en la Universidad. Transitar la escuela media supuso, desde el comienzo, un contrato pedagógico que solo algunos podían cumplir (Lus,1995).

Podemos inferir que la educación especial en sus inicios no contemplaba el desarrollo de las personas en situación de discapacidad para el nivel secundario, dada la matriz conceptual y el paradigma médico que sostenía el abordaje del tema.

Según Lus (1995), la educación especial en Argentina se desarrolló desde el paradigma de la separación, escuelas diferentes para el tratamiento pedagógico más reducidos, para un mejor cuidado, abordaje interdisciplinario, por esto suponemos que el nivel secundario no respondía a las posibilidades de atención.

Pero un punto a destacar es que una vez que el estudiante terminaba la escolarización en la escuela especial, no había certificado analítico para continuar estudiando.

La controversia instalada entre la educabilidad y la rehabilitación desde los aportes de la Dra. Tobar García mantienen las discrepancias actuales entre quienes defienden los espacios exclusivos y quienes se enmarcan en la educación inclusiva.

Pasaremos a describir y analizar las políticas educativas en relación con el tema de la discapacidad, pues esta variable determina no solo la trayectoria educativa de los estudiantes, sino la formación docente relacionada.

6.1.2 Políticas de Integración en Argentina

En nuestro país se encuentran antecedentes de integración escolar desde antes de la instauración de estas políticas, desde el año 1970. Tomando los aportes de Lus (1995) se destacan experiencias con estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motora, que no formaban parte de un plan general, nacional o jurisdiccional, sino que eran acciones tomadas desde algunas instituciones como hechos aislados, en donde se trataba de integrar al niño/a desde el interior del aula de la escuela común.

Hay registro de integraciones espontáneas llevadas a cabo en el interior del país, a partir de las actas del III Congreso Panamericano de Ciegos, que se realizó en Buenos Aires en el año 1960, donde se menciona por primera vez de la integración y discapacidad visual a la escuela común.

Estos registros, son parte de los relatos que la Profesora Elina Tejerina de Walsh describe en una entrevista a Lus (1995), en donde la Escuela para Ciegos y Disminuidos Visuales de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, lleva a cabo una tarea de apoyo y orientación para los primeros egresados del nivel primario de la Escuela Normal N°3 de esa ciudad, estas experiencias quedan registradas también en las actas de las IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Asistencial desarrolladas en la provincia de Córdoba en el año 1967, relato que menciona la asistencia de estos estudiantes a la escuela común y en contra turno a la escuela especial en trabajo coordinado con un maestro nexo entre la escuela y la familia.

La reforma educativa de 1993 marca el inicio de las políticas de integración a partir del “Plan social educativo”, creado por el Ministerio de Cultura y Educación producto de los cambios sociopolíticos de los 90 y especificado en la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993.

A partir de esta Ley se cambia el enfoque de las definiciones y concepciones de la educación especial, producto de los movimientos pedagógicos de integración, dicho

paradigma promueve la articulación de los sistemas común y especial, estableciendo sistemas de apoyo mutuos que serán reflejados en un acuerdo marco años más tarde.

Se destaca en la Ley el Capítulo VII destinado a la educación especial:

ARTICULO 29. La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico (Ley N° 24.195, 1993).

Cabe mencionar que, en ese momento histórico, existían centros de atención educativa para personas con discapacidad fuera del ámbito formal, como centros de día, servicios de rehabilitación, talleres protegidos, clubes exclusivos para personas con discapacidad, es decir los niños, niñas y jóvenes tenían un espacio de desarrollo educativo, del ocio y tiempo libre, pero en espacios exclusivos, basados en el modelo médico hegemónico, de separación de la población sin discapacidad.

Es para nosotros fundamental mencionar que, en CABA, el desarrollo de los espacios de actividad física y deportiva para jóvenes con discapacidad se iniciaron en los años 60 en el Servicio Nacional de Rehabilitación, a partir del trabajo del Dr. Cibeira. Para tal fin desarrollaremos más adelante un apartado específico para comprender las bases de la Educación Física en relación con la discapacidad y su paradigma de exclusión (Ferrante, 2014).

Estas instituciones generan espacios exclusivos en base a pensar a las personas con discapacidad como portadoras de rasgos y características *especiales* que necesitan de un tratamiento enmarcado en prácticas discriminatorias (Ferrante, 2014).

La Declaración de Salamanca realizada en el año 1994, la tomamos como iniciadora de un cambio educativo a nivel internacional, dicha declaración se produce en base a las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencias de España y la UNESCO. En Latinoamérica es tomada como marco teórico para la revisión de los argumentos educativos de integración y los diseños curriculares que se venían trabajando.

En nuestro país se genera un cambio en la terminología que se venía utilizando en la educación de personas con discapacidad, donde sólo aparecía la palabra especial, surge desde la Declaración de Salamanca el concepto de Necesidades Educativas Especiales, que los países británicos utilizaban desde los años setenta en base al informe Warnock.⁵

La filosofía educativa de la Declaración de Salamanca entiende que las necesidades educativas no sólo pertenecen al campo de la discapacidad, sino que hay otras razones por las que una persona necesita un apoyo, por eso destacamos:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños *discapacitados* y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (UNESCO, 1994, p. 59).

Todas las acciones en política educativa de integración a partir de la declaración se realizaron en el nivel primario. No tenemos referencias de acciones en el nivel secundario, no hay datos en relación con normativas o acciones referidas a la

⁵ El Informe Warnock es un documento que fue elaborado por la Comisión de Educación británica. Se encargó en el año 1974 por el secretario de Educación de Reino Unido a la comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, y fue publicado en 1978. Este comité se creó con el fin de «estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales, en referencia a las necesidades educativas especiales de los niños.

integración de jóvenes con discapacidad, más allá que en Salamanca se plantea un cambio de paradigma en enseñanza primaria, secundaria y superior (Bersanelli, 2008).

En Argentina, según Bersanelli (2008), el impacto de la Declaración de Salamanca sirvió para que cada jurisdicción del país desarrolle normativa específica de modo de establecer un marco de base para el desarrollo de los proyectos de integración en el nivel primario, pero en diferentes trabajos de campo en relación a la integración de estudiantes con discapacidad en esos años, las normativas no llegaron a las escuelas comunes, sino que reforzaron los trabajos pedagógicos desarrollados en las escuelas especiales. Es como si el nivel secundario no hubiera sido un espacio pedagógico de estudio de lo que en ese momento era la integración, dejando un vacío legal en relación al nivel.

Por eso, para nuestro proyecto tomamos como punto clave de desarrollo la Normativa 311/16 que fue promulgada por Consejo Federal de Educación en consonancia con las políticas internacionales de derechos de personas con discapacidad, la cual será analizada en un apartado más adelante.

6.1.3 La Discapacidad: Modelos, Concepciones y Paradigmas

No podemos avanzar en este trabajo sin analizar la variable relacionada con los modelos de intervención en discapacidad que han surgido en cada época, pues estos modelos definieron gran parte de la política educativa.

Por otro lado, se hace necesario definir el concepto de discapacidad, pues está vinculado a los modelos imperantes

Al querer definir la discapacidad, nos encontramos con algunos obstáculos, debido a que no hay una definición universalmente aceptada, y las que existen se prestan a debate pues abren la puerta a cuestiones como igualdad, justicia social, discriminación, opresión y participación (Cardona, Rodríguez, y Rodríguez, 2010).

La definición de discapacidad que se utiliza en muchos documentos de la Argentina está tomada desde el discurso hegemónico imperante (modelo médico)⁶, esta definición contiene una mirada subjetiva que podría generar un estigma por condición.

⁶ Modelo Médico; se explica en el apartado de paradigmas y modelos.

Se considera *persona* con discapacidad a toda persona (sic) que padezca una alteración funcional permanente, transitoria o prolongada, motora, sensorial o mental que, en relación con su edad y medio social, implique desventajas considerables para su adecuada integración social o laboral (Ley N° 24.901, 1997).

Para ser más claros, la discapacidad es una condición de una persona. No un valor. La terminología es determinante para poder entender y hablar correctamente sobre el tema, es por eso que tomamos de reciente aparición en el orden jurídico, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (CDPCD) que fue aprobada en diciembre de 2006 por los estados miembros de la ONU, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de personas con discapacidad que en la Argentina fue incorporada al ordenamiento jurídico en junio de 2008, a través de la Ley N°26.378. Esta convención pone sobre la mesa el escenario social de la discapacidad.

Para Palacios, (2008) la CDPCD no puede ser interpretada en forma aislada, sino que debe tomarse como una tendencia a nivel mundial, respecto de la visibilidad del tema de la discapacidad, en tanto sujetos portadores de derechos.

Vamos a tomar el concepto de discapacidad de la Convención, para poder tener un eje desde donde posicionarnos respecto de que se entiende por discapacidad:

La Convención reconoce, por un lado, en el Preámbulo, que:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Asimismo, entiende, según el artículo 1, que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ley N° 26.378, 2008).

Nuestro posicionamiento es un modelo en donde la discapacidad debe ser entendida desde el componente del déficit, el componente corporal, la patología y a su vez el

conocimiento de las características de la persona, y las características del entorno respecto de la construcción social de la discapacidad.

Es, quizás, un punto determinante en la elaboración de un proyecto de capacitación docente respecto de la discapacidad, describir y analizar los modelos de intervención que han dado marco a los diferentes abordajes pedagógicos. A partir de los aportes de Agustina Palacios, es que estos modelos colonizaron las prácticas pedagógicas, sosteniendo una trayectoria escolar dividida en quienes podían ir a una escuela común y quiénes no.

6.1.4 Modelos, paradigmas y epistemes desde lo pedagógico.

En relación con la discapacidad desde el punto de vista pedagógico, es necesario explicitar desde qué enfoque abordamos la discapacidad y cuál es el más adecuado. Estos enfoques se denominan modelos de intervención en relación con la discapacidad, pero algunos autores hablan de paradigmas. Según Díaz Velázquez, (2008) en el ámbito de la discapacidad ha habido una confusión terminológica en relación con modelos o paradigmas.

Foucault describe una serie de condicionantes sociales que denominó epistemes. El concepto de episteme está íntimamente vinculado a lo que significa el paradigma para Kuhn, con la diferencia que, para Foucault, este espacio de discusión no solo se produce en la comunidad científica, sino que son atravesados por otras variables sociales que tienen que ver con luchas de poder y con un discurso hegemónico que sostiene con fuerza de verdad lo que es útil para un determinado momento histórico. Esto quiere decir que la episteme es más abarcativa, pues toma lo científico social y en cambio el paradigma es solo científico. Igualmente, tanto la episteme como los paradigmas sostienen un determinado marco teórico o imaginario social que produce discursos considerados como verdad en determinados momentos históricos (Aguado Díaz, 1995).

Los modelos explicativos y conceptuales de la discapacidad se nutren de las epistemes del momento histórico, nutriéndose de respuestas a determinados problemas o temas de la sociedad.

Es por eso por lo que es necesario describirlos para entender cuáles fueron las verdades sostenidas desde cada uno y cómo influyeron en las ciencias pedagógicas generando un cumulo de dispositivos que, según lo que conviniera, estarían sostenidos por el saber de ese momento.

6.1.5 Modelos explicativos y conceptuales de la discapacidad

No vamos a realizar una descripción histórica de los diferentes modelos que fueron desarrollándose en torno al tema de la discapacidad, sino un análisis de los principales que a nuestro parecer están más relacionados con la Educación Física dado que tienen una línea en el tiempo que coincide con las descripciones que realizaremos a continuación.

Según Palacios y Bariffi, (2007) hubo una evolución histórica en relación con los modelos, que estuvo vinculada al desarrollo de la ciencia, de la cultura y de la forma de entender la discapacidad para estos autores hay tres modelos en relación a la discapacidad que han ido desarrollándose de manera contextual y que influyeron en la educación.

Estos modelos serán descriptos brevemente tomando los aportes de Palacios y Bariffi, (2007) para poder interpretar en cuál de ellos la educación se ha sostenido, sea de una forma consciente, sea de una forma inconsciente.

a. El modelo de la prescindencia

Este modelo es el que sostiene las intervenciones religiosas de conmiseración y lástima, que se desarrolló en la antigua Grecia y Roma, no consideran a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, sino como receptora de toda una serie de dispositivos religiosos de beneficencia y caridad.

Este modelo ha evolucionado y se ha enmascarado de diferentes formas, pero la base de este modelo es la creencia de que los dioses (judíos y cristianos), han castigado al propio individuo o a sus ascendientes por haber obrado mal.

Actualmente este modelo no se ve como castigo, sino que justifica la beneficencia y caridad, no dejando que las personas con discapacidad tengan los mismos derechos y obligaciones que las personas sin discapacidad.

Podríamos decir que la prescindencia (no contar con algo), colonizó la educación en tanto que las personas con discapacidad no fueron tenidas en cuenta para el desarrollo pedagógico. La Educación Física recién en estos años está tomando el tema de la discapacidad, pero la mayoría de los institutos de formación docente no tienen dentro de su formación como contenidos el desarrollo de las actividades adaptadas.

b. El modelo de la rehabilitación

Tomamos la definición de Lara, (2007) quien define en este modelo (paradigma) que la discapacidad es un problema del individuo, en donde los campos de intervención son la rehabilitación mediante la acción de especialistas según la discapacidad y el objetivo principal es normalizar y adaptar a las personas con discapacidad a la sociedad.

Dentro de este modelo se encuentra el modelo médico que es el más estudiado por la impronta que marcó en las prácticas pedagógicas y en la mirada social que se tiene de la discapacidad.

c. El modelo médico

Este modelo pone el acento en la patología de la persona, según Oliver, (1998) las respuestas sociales a la discapacidad solamente estarían dentro del campo de la cura, el tratamiento y la prevención, es decir “enfoca la discapacidad como un problema personal causado por una enfermedad” (Jiménez Lara A , 2007).

Oliver (1998) plantea que este modelo es hegemónico y que sostiene el posicionamiento social dentro del capitalismo, otorgándole a la persona con discapacidad, la única posibilidad de realización a través de la cura y la normalización, alejándola de los espacios de participación social como son la escuela, el trabajo, el ocio y tiempo libre, el deporte y otros ámbitos de desarrollo personal.

En este modelo la persona es portadora como identidad de una deficiencia y esto lo convierte en discapacitado, no en una persona con discapacidad, es decir ubica la condición discapacidad por sobre la condición de persona. La persona con discapacidad es considerada como desviada de un estándar de normalidad que marca la cultura dominante y la coloca en determinado campo social producto de esa deficiencia (Palacios y Buffini, 2007).

Este modelo es el que sostiene la práctica pedagógica colocando a las personas con discapacidad en lugares exclusivos (escuelas especiales, centros de rehabilitación).

La Educación Física combinó el modelo de la prescindencia con el modelo médico, creando espacios exclusivos dentro de los centros de rehabilitación para el ocio, el tiempo libre y los deportes (Ferrante, 2014).

Lo que tendría que haber evolucionado hacia lugares comunes de participación (plazas, clubes, escuelas, etc.) se fue cerrando más y más formando especialistas que solo tienen el saber como herramienta de poder y generando espacios de formación docente dentro de esos mismos lugares de exclusión planteando un discurso (como verdad) de sostenimiento de este modelo a través de la práctica de la actividad física y la recreación (Ferrante, 2014).

Este modelo es un dispositivo de control que tiene como objetivo principal la exclusión de las personas con discapacidad de los espacios comunes a todos.

La intervención médica y sanitaria es necesaria y positiva para el área de la discapacidad, pero no pueden ser base de referencia de los análisis sociológicos y pedagógicos.

d. El modelo de la autonomía personal

Este modelo es, según Jiménez Lara (2007), aquel en que la persona con discapacidad no es el núcleo del problema, sino el entorno social, que genera espacios de dependencia generados en el proceso de rehabilitación.

Dentro de este modelo se desarrolla el modelo social, que junto al modelo médico son los más estudiados. En este caso porque las propias personas con discapacidad han generado una serie de estudios y análisis de la falla de la sociedad por comprender y aceptar la discapacidad como una condición particular de una persona.

e. El modelo social

Este modelo pone el foco de la cuestión en la integración de las personas con discapacidad a la sociedad, considerando que la discapacidad es un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales están originadas o agravadas por el entorno social (Jiménez Lara, 2007).

Este modelo coloca a la discapacidad en el ámbito de los derechos humanos, no niega que hay un sustrato biológico, una patología que atender, pero considera que lo más importante son las características del entorno, que es el que define a la persona como inferior por tener una discapacidad. (Oliver, 2008)

Autores como Barton (2008) entienden la discapacidad desde el campo de la sociología y lo ligan a movimientos sociales en torno a la discapacidad, como el movimiento de vida independiente. Dentro de este modelo se han generado los *Disability Studies*, generados desde una organización sin fines de lucro que promueve el estudio de la discapacidad en contextos sociales, culturales y políticos, la cual busca aumentar la comprensión de la discapacidad en todas las culturas y períodos históricos para promover una mayor conciencia de las personas con discapacidad y promover el cambio social.

Tomados como disciplina académica, constituyen un conjunto heterogéneo de estudios críticos sobre la discapacidad, que surge en los años setenta, en el mundo anglosajón, a partir de la unión entre ciencias sociales y activismo. Tomando los planteos de la sociología de Goffman, respecto a la construcción del estigma, y de Robert Scott en relación con la producción de la dependencia por parte de la profesión médica, este grupo de trabajos señala que la discapacidad es una producción social.

La educación ha generado en base a este modelo unos parámetros de normalidad en los cuales aquellos alumnos/as que no respondan a estos parámetros se encuentran fuera de los ámbitos de participación (Barton,2008).

La mirada de este modelo acierta en que muy pocos docentes entienden la discapacidad teniendo en cuenta las limitaciones para poder desarrollar herramientas positivas. En otras palabras, entender cada discapacidad sabiendo de qué se trata, para poder incluir a esa persona a las actividades de cada clase.

Una vez entendido el concepto de discapacidad y los modelos imperantes relacionados con la educación, vamos a analizar las variables educativas que llevaron a lo que se entiende hoy por inclusión.

6.1.6 Conceptos de Normalización, integración e inclusión

El primer concepto que vamos a discutir es el de normalización, el cual dio comienzo a la educación de niños y niñas con discapacidad intelectual en las escuelas comunes en el Reino Unido.

Bank-Mikkelsen, en Escandinavia, a finales de los años cincuenta siendo director del servicio danés para personas con deficiencias mentales, propone un cambio en el

paradigma de atención educativa y social de ese colectivo, tomando como concepto la normalización, entendida como la posibilidad de que las personas con discapacidad mental lleven una vida lo más próxima a la normalidad como sea posible (Bank-Mikkelsen, 1975).

Este principio quedó incorporado a la legislación danesa en 1959 y modificó la forma de comprender y entender la discapacidad en relación a la educación, por otro lado, Bengt Nirje como director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados es quien profundiza este principio diez años más tarde expresándolo como: “Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (Nirje, 1994).

Por su parte Dunn (1968) en Estados Unidos, luego de un trabajo de evaluación de adolescentes que egresaban de las escuelas especiales en relación a su inserción social toma las ideas de Bank- Mikkelsen para un cambio de estrategia en la enseñanza no ya como parte de un programa, sino como filosofía de vida, proporcionando a las personas con discapacidad la dignidad completa que le correspondía por derecho (Dunn, 1968).

En el año 1972 el Dr. Wolf Peregrin Joachim Wolfensberger a partir de los trabajos de campo realizados en Canadá y en el Instituto de Psiquiatría de Nebraska publica el libro “El principio de normalización en los servicios humanos” donde profundiza esta filosofía definiendo la normalización como ““la utilización de medios tan normativos de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vive la persona” (Toledo González, 1981).

El modelo de normalización se extiende por los países de Europa y Norte América, desde donde Nirje plantea que la normalización es aquello que hacemos todos, levantarse de la cama a determinada hora, vestirse, salir para la escuela o el trabajo, como lo hace el promedio, hacer proyectos, almorzar a la hora normal, planear el fin de semana, tener diversas oportunidades de escoger, la mayor aportación de la normalización es que se centra no en la situación de las personas que tienen una discapacidad, sino en la relación entre estas personas y todas las demás (Toledo González, 1981).

La normalización aparece desde el modelo médico, instando a la persona con discapacidad que se normalice, es decir que realice las mismas actividades que lo hacen quienes no tienen limitaciones funcionales. Este principio no tuvo en cuenta que la sociedad no contempla adecuaciones, adaptaciones, para que la persona que tiene una limitación funcional pueda realizar la misma actividad que quienes no tienen limitaciones, entonces normalizarse va por cuenta de quien no cuenta con todos los recursos funcionales (Palacios, Bariffi, 2007).

A partir del principio de normalización aparece el concepto de integración en el ámbito de la discapacidad, es decir una vez que la persona se normalice luego de los procesos de rehabilitación, está en condiciones de integrarse totalmente a la sociedad.

Los términos de normalización e integración fueron los núcleos conceptuales de la educación especial tomados de los autores citados, quienes no concebían la educación para personas con discapacidad como espacios segregados (Palacios, Bariffi, 2007).

Según Pérez de Lara (1998), Wolfensberger planteaba un cambio radical en la forma de entender la educación de personas con discapacidad y la necesidad de cuestionar las ideologías propias y que los profesionales revisen las prácticas segregadas y plantea que la normalización no se reduzca a una visión simplista del término, como algo estadístico, sino que para que se realice una verdadera normalización debía haber un cambio radical en las instituciones educativas y en los profesionales dedicados a la educación especial. Esta forma de entender este principio ponía en debate la integración sostenida desde el modelo de la rehabilitación.

Se entiende entonces que la normalización la realiza la persona con discapacidad en un esfuerzo por adaptarse a las reglas compartidas por el resto de las personas que no tienen limitaciones luego, podrá integrarse a la sociedad una vez superada la limitación.

La formulación del principio de normalización abrió una etapa de discusión de conceptos relacionados al mundo de la discapacidad y de las políticas educativas relacionadas al área, la consecuencia de este movimiento fue la aparición en el Reino Unido de un documento llamado "Informe Warnock", donde aparece por primera vez la palabra integración como término a utilizar en el ámbito educativo y lo que marcará de aquí en adelante a los estudiantes con discapacidad como portadores de una necesidad educativa especial.

El concepto de ‘necesidad educativa especial, tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica” (Warnock, 1987,p.46).

A partir del informe el concepto de integración se comenzó a utilizar en el ámbito social, laboral etc. Tomando el significado de la incorporación de un individuo a un grupo propio.

La primera definición de integrar en el diccionario de la Real Academia Española es dicha de las partes: Constituir un todo. Otro significado de integrar en el diccionario es completar un todo con las partes de un todo. El sustantivo se refiere como la acción y resultado de integrar o integrarse, en completar un todo con las partes que faltaban, constituir un todo un elemento, cosa o persona, hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo y fusionar dos o varios elementos o conceptos divergidos entre sí.

Nos detendremos en el análisis de los que se identifica social y académicamente respecto de la integración, pues para nuestro proyecto tomamos variables de trabajo generadas por este concepto.

La integración, se desarrolló en base a los paradigmas de normalización, los autores citados toman esta normalización sosteniendo que, para el contexto educativo, la escolarización debía tener en claro que no se podía llevar a cabo en espacios reclusos, es decir, cuestionaban las escuelas especiales como lugares de educación exclusiva.

Recordemos que estamos en los años setenta, en la Argentina todavía no existía la rama de educación especial por lo que no hay registros de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, pero en Estados Unidos, Italia e Inglaterra comienzan a aplicar la integración escolar.

Una de las primeras referencias respecto de la integración, es la de Birch (1974), quien introduce el concepto de *mainstreaming* que significó inicialmente el paso progresivo de niños con discapacidad de las escuelas especiales a las escuelas comunes en Estados Unidos. Este autor lo definió como un proceso que pretendía unificar la educación común y especial según las necesidades de los niños.

Según lo que plantea Pantano, la integración es uno de los sustantivos más adjetivados dentro de los discursos científicos, sociales y educativos. Desde cualquier

situación social que plantee la presencia de un otro diferente, aparece la palabra integración (Pantano, 2012).

Las posibilidades de participación muchas veces están definidas culturalmente y esto no depende tanto de lo que la persona está en condiciones de ofrecer sino de las oportunidades que la comunidad ofrece, según lo que plantea Pantano (1993), la integración en el interior de un grupo es un fenómeno que provoca acomodación y ajuste recíproco generando en cada miembro una conciencia de identificación con el grupo. Este proceso es dinámico, continuo y tiene características particulares en los distintos ámbitos sociales (Pantano, 2013).

A partir de estos conceptos de integración, pueden distinguirse dos aspectos que colaboran en la integración a la sociedad de las personas con discapacidad. Por un lado, la permeabilidad de la sociedad para incorporar a aquellas personas que no se acercan al prototipo esperado, y por otro lado el desarrollo de otras capacidades por parte de las personas con discapacidad para responder a las necesidades sociales del medio imperante (Pantano, 1993).

La aparición de barreras sociales y arquitectónicas interfiere en la plena participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales, esto nos permite acercarnos a un cambio conceptual para introducir la idea de inclusión, en donde ya no se centra solo en los aspectos patológicos del sujeto, sino en una perspectiva contextual donde la discapacidad no se reduce a un aspecto funcional de limitaciones sino a una dinámica potencial de las personas.

Entender la discapacidad desde una perspectiva contextual cambia el eje de análisis tomando a la persona con un déficit no ya como un problema individual sino como un problema social que debe dar respuestas a las particularidades de las limitaciones funcionales como podría ser desde la accesibilidad para personas que están en silla de ruedas, hasta un currículo en una escuela generado a partir de estudiantes con diferentes ritmos y formas de aprendizaje.

La inclusión, entonces no se centra en el tipo o grado de la patología de la persona, sino en qué prácticas según el contexto hay que armar, deconstruir, adecuar para poder dar respuestas a lo heterogéneo.

Uno de los debates más profundos respecto de la integración e inclusión, se da en el ámbito educativo. En el año 1988 la Dirección Nacional de Educación Especial del

Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, dio inicio en 1988 al denominado Plan Nacional de integración, asegurando que existía una realidad de desigualdad de oportunidades en lo concerniente a estudiantes con discapacidad, desde entonces, lo que era una acción esporádica con algunas deficiencias visuales en escuelas medias, comenzó a hacerse extensiva a alumnos con otras dificultades (Ricci, 2022).

A partir de la Ley de Educación N° 24.195 sancionada en abril de 1993, se propone entre los objetivos más destacables en relación con la educación especial “Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción” (art. 28, Inc. b). El art. 29 indica: “La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico” (Ley N°24.195, 1993).

Esta Ley es abarcadora con relación a las prácticas de integración que se proponían en ese momento, pero la realidad era que las escuelas seguían negando el acceso a estudiantes con discapacidad a la matrícula de las escuelas comunes (Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005).

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ámbito de nuestro trabajo de campo, en el año 1997 se produjeron varios documentos referidos a la integración escolar, por ello citaremos los fundamentos señalados en la Disposición N°1 (1997) de la Secretaría de Educación, que refiere a la importancia de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los vecinos, atendiendo a la diversidad, que ello implica preparar para cada uno la mejor oferta educativa, en el ámbito más adecuado y que en muchos casos, un recurso óptimo para lograrlo es la integración educativa. (Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 1997)

En todas las fundamentaciones tomadas en la normativa se deja en claro el papel del estado en la garantía de integración de estudiantes con discapacidad, como una de las posibilidades de abordaje de la educación, pero que no podía aplicarse a todos los casos.

Uno de los puntos más destacables de esta normativa era la conformación de equipos de trabajo que se organizaban desde el área de educación especial, pero en concordancia con los equipos de docentes de las escuelas comunes. Consideramos que este es uno de los fundamentos más importantes, dada la novedad del trabajo entre las dos ramas de la educación, que funcionaban en ámbitos separados.

Hasta aquí el concepto de integración era el que aportaba los fundamentos de las normativas y las leyes. El término educación inclusiva surge a partir del Foro Internacional de la Unesco en 1990, en la Conferencia Internacional de Jomtiem, Tailandia, (UNESCO, 1990).

Diversas disciplinas como la pedagogía, la psicopedagogía y la psicología abordan el concepto teórico de inclusión, el cual hace referencia a la respuesta educativa que debe darse a la atención a la diversidad (Peña Herrera y Cobos, 2011; Sánchez-Teruel y Robles, 2010).

El concepto de inclusión surge en la década de 1990 como una evolución del término integración, utilizado hasta entonces en el ámbito educativo. A diferencia de esta última, la inclusión se basa en una perspectiva de derechos humanos y promueve una educación que valore, reconozca y respete la singularidad de todo el alumnado, independientemente de sus condiciones sociales, funcionales o de cualquier otra índole. En este sentido, la educación inclusiva busca garantizar la participación plena y el aprendizaje de todos los estudiantes. A partir de esta concepción, que constituye el eje teórico de nuestra propuesta, tomamos como marco normativo la Resolución CFE N.º 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” (Consejo Federal de Educación, 2016).

6.1.7 Educación Inclusiva

Dada la dinámica y los objetivos del Proyecto de Intervención, consideramos fundamental explicitar qué entendemos por educación inclusiva. Esta precisión no solo orienta el enfoque teórico y metodológico de nuestra propuesta, sino que también permite establecer criterios claros para evaluar el grado de inclusión de las prácticas educativas actuales. En este sentido, resulta necesario identificar las variables que permiten definir indicadores concretos y observables, que sirvan para distinguir entre

aquellas acciones que promueven genuinamente la inclusión y aquellas que, aunque bien intencionadas, pueden reproducir esquemas de exclusión o segmentación.

El concepto de inclusión que adoptamos se basa en las Orientaciones para la inclusión: Apoyar el acceso y la participación de todos (UNESCO, 2005), documento que plantea que la educación inclusiva no se limita a la mera integración física de estudiantes con discapacidad en las aulas comunes, sino que implica una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas escolares para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin discriminación alguna. Desde esta perspectiva, la inclusión se convierte en un principio rector que orienta todas las dimensiones del quehacer educativo y promueve el reconocimiento y la valoración de la diversidad como un recurso enriquecedor para el aprendizaje.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2013)

La educación inclusiva ha ingresado en las agendas educativas de muchos países, produciendo una revisión a nivel global de los principios pedagógicos imperantes.

Según Miles y Ainscow, (2009) los sistemas educativos a nivel mundial están dejando de lado a los niños y niñas con discapacidad generando una forma de exclusión que repercute directamente en la calidad de vida.

Si bien el concepto de educación inclusiva refiere a todos los grupos marginados, el grupo de personas con discapacidad es uno de los más perjudicados. Según las Naciones Unidas (ONU, 2013), de cuatro formas de escolarización que existen actualmente para las personas con discapacidad, tres resultan discriminatorias: la exclusión, la segregación y la integración.

La educación inclusiva representa la única modalidad educativa que garantiza plenamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En este sentido, no se trata únicamente de una perspectiva pedagógica, sino de un enfoque fundado en los derechos humanos. Son las personas con discapacidad quienes detentan el derecho a que el sistema educativo se transforme para garantizar su inclusión, y no las escuelas las que deben decidir arbitrariamente a quiénes educar.

Uno de los dispositivos más relevantes conquistados por el movimiento de personas con discapacidad, en términos de reconocimiento de derechos, es la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2008), firmada por Argentina en 2006 y ratificada en 2008. En su artículo 24, este instrumento internacional compromete a los Estados parte a desarrollar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, y a garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación (Palacios y Bariffi, 2007; Pérez Bello, 2015).

Cabe destacar que la Convención no entiende la educación inclusiva como sinónimo de integración, segregación ni exclusión, sino como un proceso transformador del sistema educativo en su conjunto. Desde esta perspectiva, inclusión implica que todos los niños, niñas y adolescentes —con o sin discapacidad— tienen el derecho de aprender juntos, compartiendo los mismos espacios y oportunidades educativas, sin importar sus características personales o sociales (Ainscow, 2004, 2008)

La CDPCD establece, de esta manera, a los Estados parte a transformar sus sistemas educativos en inclusivos, tomando como indicadores de discriminación a los formatos escolares que sostienen la exclusión educativa o derivación de un alumno a una escuela especial a causa de su discapacidad.

Es la escuela la que debe modificarse en función de las características de sus estudiantes y no el alumnado el que debe adaptarse a la institución o, en caso de no conseguirlo ser derivado, excluido, segregado (Pérez Bello, 2015).

La educación inclusiva se basa fundamentalmente en el respeto y el reconocimiento de la diferencia en los estudiantes para orientar las acciones a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad.

El reconocimiento de la diversidad debe tomarse como una identidad personal irrenunciable, y como un derecho del individuo que ha de ser contemplado y alentado en la institución escolar. Todo esto supone un salto cualitativo que supera modelos anteriores, en los que todos los individuos debían ir homogeneizándose, generando conjuntos e individuos sin identidad.

Según diversos estudios académicos sobre educación inclusiva (Barton, 1998; Ainscow, 2002, 2004, 2008), documentos como el Index para la Inclusión (Ainscow y Booth, 2000), el Estudio Temático sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación del Informe Anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, así como informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General, entienden la educación inclusiva como la incorporación de todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, al sistema educativo común.

Entonces podemos decir que la educación inclusiva no es el traslado de un estudiante de un contexto educativo a otro sin recursos ni planificación, sino más bien, la construcción de espacios y comunidades educativas que aseguren la participación plena de todos sus miembros y la efectivización del derecho a la educación en una lucha constante contra la exclusión.

A partir de los autores citados podemos inferir que la educación inclusiva atraviesa a toda la comunidad educativa, cambia dispositivos educativos para pensar una escuela para todas las personas, donde no se construyan mecanismos de selección, derivación, segregación ni discriminación de ningún tipo, donde las etiquetas no sean necesarias (Cobeñas, 2018).

6.1.8 Resolución CFE N° 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”.

Como parte de las diversas acciones que lleva adelante el Ministerio de Educación de la Nación, para dar cumplimiento a los compromisos asumidos internacionalmente, en

el 2016 el Consejo Federal de Educación adoptó la Resolución 311/16, que tiene como objetivo:

Artículo 1.- Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

Artículo 2o.- Aprobar el documento Anexo I “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” y los anexos II, III y IV que forman parte de la resolución.

La Resolución 311/16 realiza un cambio sustancial en la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad en todos los niveles. Dado que nuestro trabajo se basa en el nivel secundario es que realizaremos un análisis segmentado hacia este nivel.

La resolución mencionada se basa en los fundamentos de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y destaca el artículo 24 de dicha convención, en donde se manifiesta de manera expresa el derecho de toda persona con discapacidad a recibir una educación en igualdad de oportunidades, es decir, en la escuela (no especial) que le corresponda por su elección o lugar geográfico, no pueden ser excluidos del sistema general de educación.

Los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo

académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (ONU, 2006).

La clave de la resolución es que propone a las jurisdicciones que desarrollen apoyos necesarios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las estudiantes con discapacidad, profundizando la cultura inclusiva.

En el artículo 17 de la Resolución 311/16, se especifica la gestión por parte de las instituciones educativas de la solicitud de herramientas pedagógicas de apoyo, las cuales deben ser brindadas por los diferentes actores del sistema educativo general.

Por eso, nuestro proyecto se genera desde la Dirección de Educación Física para poder brindar esos apoyos a los docentes a partir de la capacitación.

Un elemento que propone la Resolución es la construcción de un Proyecto Pedagógico Individual (en adelante PPI) el cual se construye en función de las necesidades del estudiante, dicho PPI es responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes deben informar a la familia y al estudiante de los ajustes razonables que se realizarán para la acreditación del espacio curricular.

Por “ajustes razonables” se entiende a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006).

Cabe destacar que los ajustes razonables en relación a la educación refieren a la accesibilidad del currículum, no a los contenidos del mismo. Lo referente a los contenidos se encuentra reflejado en el PPI.

Como vemos, la Resolución 311/16 es un documento público que garantiza la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad, a continuación, presentaremos algunas realidades que no indican la necesidad de nuestro proyecto.

La Dirección Nacional de Educación Física, en julio de 2017 relevó información sobre los obstáculos para la implementación (UNICEF, 2020) en las 24 jurisdicciones obteniendo como resultados que “no informan” (11 provincias), “dudas en la aplicación” (7 provincias), “dificultades en el cambio de paradigma que implica la resolución” (5

provincias), “falta de articulación” (2 provincias), “dudas en la certificación” (1 provincia). (Dirección Nacional de Educación Física, 2017).

Luego de analizar esas observaciones y a más de ocho años desde la ratificación por parte de Argentina de la Convención (Ley N° 26.378), los jóvenes con discapacidad siguen enfrentando barreras estructurales que impiden su asistencia, aprendizaje y participación en escuelas secundarias comunes, sin que se produzca información básica que dé cuenta adecuada de la trayectoria escolar y de las barreras y los obstáculos que tienen (UNICEF, 2020).

No existen políticas educativas que promuevan y garanticen el derecho a la educación inclusiva, y que reviertan las múltiples situaciones de discriminación estructural que enfrentan los adolescentes con discapacidad (UNICEF, 2020).

Como se verá a continuación, este colectivo sigue siendo discriminado en el acceso a la educación común, tanto en escuelas públicas como privadas.

No obstante, los serios problemas metodológicos de los relevamientos realizados por el Estado Nacional para medir la asistencia de estudiantes a escuelas comunes y especiales observamos que el sistema educativo argentino actual continúa segregando sistemáticamente a las personas con discapacidad, al generar numerosas y profundas inequidades, obstáculos y barreras a su trayectoria educativa en la educación común. Su transformación en un sistema educativo inclusivo requiere indefectiblemente de un plan y una política integral, que aborde las diferentes prácticas y políticas educativas que generan la exclusión con miras a su reforma estructural (UNICEF, 2020).

Esto podría sugerir repensar los currículos, las políticas de formación docente inicial y en servicio, los sistemas de inscripción, los materiales educativos, los edificios y las instalaciones, los estudiantes que, debido a su discapacidad, son excluidos del sistema común y segregados en escuelas de educación especial. Ello encuentra su fundamento en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) norma contraria a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en tanto fortalece un sistema educativo segregado donde la única variable para discriminar es la discapacidad, al mantener vigente y como modalidad principal para personas con discapacidad la educación especial y al no incorporar las obligaciones estatales previstas en el artículo 24 de dicha Convención (UNICEF, 2020).

Según el Relevamiento Anual 2021 de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, actualmente existen 209.553 alumnos con discapacidad matriculados en establecimientos educativos del país. De este total, 101.107 asisten a establecimientos de educación especial, mientras que 108.446 están incluidos en escuelas comunes. Esta distribución refleja un avance hacia la inclusión educativa, ya que más del 50% de los estudiantes con discapacidad cursan sus estudios en escuelas comunes. Sin embargo, aún persiste una proporción significativa de estudiantes en instituciones segregadas, lo que indica que la plena inclusión educativa sigue siendo un desafío pendiente.

Para cerrar este apartado de la Resolución 311/16, se ha construido un andamiaje legal para la educación inclusiva que no se ha acompañado con medidas pedagógicas claras para dicha inclusión.

En palabras de la UNICEF (2020) esta resolución representa un cambio significativo en la legislación sobre inclusión educativa, aunque es necesario señalar que es amplia y exige una transformación en la forma de pensar para su implementación completa, la resolución en sí misma no es suficiente para orientar el cambio necesario, ya que requiere una transformación profunda del sistema educativo con una dirección clara y acciones correspondientes.

Un ejemplo concreto de esta necesidad de cambio es la identificación de resistencia por parte de diversos actores, destacando la importancia de ampliar las capacitaciones en educación inclusiva como un requisito esencial. Estas capacitaciones deben adaptarse a los diferentes roles, especialmente considerando el nivel de desconocimiento que aún existe, especialmente entre profesores, docentes y padres, según revela este estudio.

La perspectiva recomendada para estas capacitaciones es integral, abordando módulos temáticos que traten la complejidad de la propuesta. Esto incluiría espacios técnicos, prácticos y vivenciales para sensibilizar sobre el tema, al tiempo que moviliza recursos y acciones para abordar continuamente las necesidades identificadas. Se sugiere comprometer a la comunidad educativa, incluyendo docentes y directivos, en un mínimo de capacitaciones anuales para construir una formación adecuada en el área

y compensar, al menos parcialmente, la falta de formación docente reconocida por ellos mismos.

En consecuencia, se proponen dos acciones específicas derivadas de estas conclusiones: en primer lugar, establecer instancias de formación continua para los docentes en ejercicio, y en segundo lugar, modificar los planes de estudio de los profesados existentes para incorporar materias que aborden la atención a la diversidad como principio y método (UNICEF, 2020).

6.1.9 Trayectorias escolares

Tomamos los aportes de Terigi (2008) en relación a entender que las trayectorias teóricas enuncian recorridos de los sujetos en el sistema que siguen una progresión en forma lineal que está prevista a partir de los tiempos marcados por una periodización estándar. Podemos ver tres rasgos del sistema educativo que son especialmente relevantes para la organización de las trayectorias teóricas: la sistematización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2008).

Por otro lado, analizando las trayectorias de estudiantes se suma el concepto de trayectoria educativa real, el cual se acerca al concepto de trayectoria teórica, pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese camino, a lo que la autora denomina, “trayectorias no encauzadas”, caracterizadas por modos heterogéneos de transitar la educación. Ciertamente, la evolución de la mirada sobre el tema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas.

Es necesario señalar que la centralidad de la trayectoria teórica oculta aspectos de las trayectorias reales cuyo conocimiento y atención podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa. Así, por ejemplo, solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar de los niños, adolescentes y jóvenes coinciden, desconociendo diferentes locus de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales descuidando estos espacios de construcción de contextos de aprendizaje (Borzese y García, 2003).

Entendiendo que la trayectoria teórica es sólo uno entre los muchos itinerarios posibles y reales en el sistema escolar, la gran mayoría de los desarrollos didácticos con que contamos se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica.

Tres atributos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción, características que son independientes una de otra.

La organización por niveles, la gradualidad y la anualización permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema. En relación con estas trayectorias, el ingreso se produce en forma ineludible a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que transitan los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales, es decir, el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también “trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008).

Sabemos que los adolescentes y jóvenes con discapacidad tienen mayores dificultades para ingresar al nivel secundario, permanecer en él y aprender; pero no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas, comúnmente desarrolladas en circuitos de escolarización que no les han asegurado los aprendizajes que la escuela secundaria da por establecidos en quienes asisten a ella en calidad de alumnos.

Entendemos que el propósito político supone una trayectoria escolar continua y completa, pero dentro de un sistema educativo homogeneizador lo variable suele identificarse con el desvío o el fallo a corregir.

En relación con las trayectorias educativas de personas con discapacidad, Cobeñas (2018) aborda en su tesis de maestría las experiencias de jóvenes mujeres con discapacidad inscritas en diversas dinámicas de escolarización. En su análisis, señala que, en el grupo estudiado, una característica común a todas las participantes es la

discontinuidad y fragmentación de sus trayectorias escolares. Esto resalta las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo, evidenciando la necesidad de políticas inclusivas que favorezcan trayectorias más continuas y completas.

En relación a las trayectorias educativas en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no hay documentación oficial que nos permita analizar las características de dicha trayectoria, es por eso que la información obtenida en las diferentes entrevistas la tomaremos como referencia.

Desde el área de Educación Física, solamente un supervisor pudo darnos algunos datos en relación a la trayectoria educativa en las clases de Educación Física, es decir que la trayectoria educativa en Educación Física del nivel secundario no está garantizada a estudiantes con discapacidad por las razones mencionadas anteriormente.

Hemos visto como un componente significativo de la garantía de la trayectoria escolar es la formación docente inicial y en servicio, por lo que realizaremos un desarrollo conceptual en relación con la discapacidad.

6.1.10 Prácticas Corporales en el nivel secundario

Para poder enmarcar teóricamente las prácticas corporales relacionadas con la discapacidad debemos hacer algunas aclaraciones conceptuales respecto de lo que sucede en la Educación Física del nivel secundario, particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Tomando los aportes de Pineau (2001), la modernidad toma a la escuela como institución reproductora de la cultura dominante en la cual se supone y se espera que ocurran procesos intencionales característicos de la educación hegemónica.

Se trata de una institución que construye determinados dispositivos educativos resistentes a los cambios que ocurren en el contexto extraescolar, parece ser que su eficacia reside en lo que sucede al interior del campo escolar. Tal es así, que determinados elementos característicos guardan una extraña similitud en todo el mundo, entre los que podemos destacar, el uso del espacio y el tiempo, el docente como ejemplo de conducta, relación asimétrica entre docente y alumno/a, la existencia

de determinados dispositivos de disciplinamiento, la descontextualización del contenido académico, los sistemas de acreditación y evaluación escolar (Pineau, 2001).

Por otro lado, la escuela, desde la mirada sociológica, es la encargada de la socialización, es decir de la internalización de las normas y reglas que regulan la vida en la sociedad de las nuevas generaciones (Legarralde, 2015), en palabras de Bourdieu (1991) se trata de uno de los lugares donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar, en relación directa con la familia. En consonancia con esta línea teórica de pensamiento, desde la Educación Física la escuela aportó y aporta a la construcción de un orden corporal que lleva implícito determinadas reglas, prácticas y saberes (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

Respecto de la escuela secundaria, en nuestro país, se crea con un rol de formadora de elites, dado el carácter selectivo del modelo institucional. A partir de la masificación de la escuela media, se produce una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea, que gesta un determinado dispositivo de distribución social de valores y conocimientos en donde cada uno recibe la educación necesaria para ocupar un lugar en la estructura social (Tedesco, 2012).

Según Tenti Fanfani (2003), la escuela secundaria en Argentina ha experimentado una expansión significativa en los últimos años, particularmente a partir de 2006, cuando se promulgó la Ley Nacional de Educación, que estableció su carácter obligatorio. Esta transformación ha sido un avance importante en términos de inclusión, sin embargo, también plantea nuevos desafíos. A pesar de la mayor cobertura educativa, el sistema sigue enfrentando una profunda fragmentación. En este sentido, Tiramonti (2004) argumenta que la disolución de la organización estatal centralizada permite pensar en la sociedad y la educación como un conjunto de fragmentos dispersos, sin una totalidad común que los coordine. Esta visión crítica sugiere que, aunque el acceso a la educación se haya ampliado, la falta de una estructura cohesiva y equitativa puede perpetuar desigualdades estructurales.

Es importante problematizar este planteo: si bien la obligatoriedad de la educación secundaria ha sido un paso clave, la fragmentación del sistema educativo podría estar contribuyendo a una segregación aún más acentuada. En este sentido, Tiramonti (2004) señala que los estudiantes con mayores recursos materiales y simbólicos continúan teniendo una ventaja en el acceso a experiencias formativas de calidad,

mientras que los sectores más desfavorecidos se ven relegados a una educación de menor calidad. Esta monopolización de los bienes culturales a través de la segregación educativa refuerza las brechas sociales existentes y pone en evidencia que la expansión de la educación no ha sido acompañada de un proceso real de inclusión. Por tanto, la obligatoriedad de la educación secundaria, aunque necesaria, no garantiza por sí sola la equidad en los aprendizajes ni la superación de las desigualdades estructurales del sistema educativo.

En este entramado estado de situación hasta ahora planteado, a partir de la obligatoriedad del nivel secundario, se pone en crisis el contrato fundacional del nivel dedicado a la formación de las élites, dada la característica de educación para todos/as, es decir supone la escolarización de estudiantes que no pertenecen a los grupos sociales para los cuales inicialmente estaba dirigida, moviendo estructuras simbólicas determinadas (Braslavsky, 1995; Terigi, 2008; Tiramonti, 2009).

Esta característica tensiona el ingreso y permanencia de estudiantes con alguna discapacidad en el nivel secundario, más allá de la masividad de la escolarización de jóvenes de diferentes estratos sociales, la discapacidad todavía no es parte de este movimiento (Katz S. , 2020).

Si pensamos en la asignatura Educación Física, a partir del nacimiento y la consolidación del Estado, en los siglos XIX y XX desde los diferentes niveles educativos, tuvo una instrumentación con diferentes objetivos que adherían a corrientes pedagógicas específicas, recordemos el higienismo que contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica y patriótica, moralmente correcta, saludable y bella (Scharagrodsky, 2011).

Para Aisenstein, (2006) la Educación Física colaboró a este tipo de Estado con intenciones macro políticas en la conformación de un determinado ciudadano a partir de las prácticas corporales desarrolladas en la escuela.

Consideramos la Educación Física como una disciplina escolar a partir de lo que plantea Ron (2010), en todas sus dimensiones, social, política, cultural, educativa, normativa, epistemológica, es decir, reproductora de un determinado tipo de dispositivos socioculturales. Por otro lado, ha sido tomada abarcando las actividades pedagógicas que tienen como tema el movimiento corporal y tienen lugar en las instituciones escolares. No se trata de cualquier movimiento, sino del “movimiento

humano con determinado significado/sentido que, a su vez, le es conferido por el contexto histórico-cultural” (Bracht, 1996).

La entendemos como una práctica pedagógica relacionada a lo corporal, al movimiento, al ser humano en toda su totalidad, no como una práctica aislada, sino como una expresión de las sensaciones, de todo el ser humano moviéndose en el mundo contextual con saberes diferentes del cuerpo y del movimiento de los actores (Bracht y Crisorio, 2003).

En la Argentina refiere a una disciplina pedagógica escolar que enseña a partir del deporte, el juego, la vida en la naturaleza y la gimnasia, desde lo psicomotor, lo cognitivo, lo emocional, las capacidades expresivas, la relación con los demás, contribuyendo a la formación integral, la prevención y promoción de la salud y el uso activo del tiempo libre (Fotia, 2015).

El Diseño Curricular del Nivel Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destaca el papel de la Educación Física en la formación integral de los estudiantes, enfocándose especialmente en su desarrollo corporal y motriz. Esta disciplina no solo promueve la apropiación de los saberes relacionados con la cultura corporal, sino que también abarca una variedad de prácticas que incluyen actividades lúdicas, gimnásticas, expresivas y deportivas, así como el contacto con el entorno natural y social. A través de estas experiencias, se busca que los estudiantes no solo adquieran habilidades motrices, sino que también valoren y disfruten de estas prácticas en el contexto escolar y en su vida diaria, contribuyendo a su crecimiento físico, emocional y social. Este enfoque integral reconoce la importancia de la Educación Física como un espacio formativo que va más allá del desarrollo de capacidades físicas, abarcando aspectos más amplios de la formación humana.

Asimismo, se subraya que el objetivo de la asignatura es permitir que cada alumno explore y conquiste la disponibilidad de su cuerpo, promoviendo una relación más profunda y consciente con su propio ser. Este proceso implica el conocimiento y la interacción del estudiante con su cuerpo, su entorno físico y social, favoreciendo la construcción de un vínculo armónico tanto consigo mismo como con los demás. Este enfoque subraya la importancia de la Educación Física no solo como una actividad física, sino también como un espacio donde se fortalecen los aspectos relacionales y de autoconocimiento, creando un puente entre el individuo y su entorno social.

Podemos ver que la concepción que se tiene desde el estado de la Educación Física es de una disciplina pedagógica, entendida desde lo corporal como práctica social, que tiene su origen en las prácticas corporales escolares, contexto en el que se consolida tanto dentro como fuera de la institución escuela. Las prácticas corporales en el nivel en el que se presenta el Proyecto de Intervención plantea una serie de discusiones alrededor de la relación entre la Educación Física escolar y el deporte, discusión que excede al nivel, pero que en la escuela secundaria las prácticas deportivas son la base de todas las planificaciones, tomamos los aportes de Aisenstein, Ganz y Perczyk (2001) desde donde los autores debaten en torno al porqué y el cómo de su incorporación al currículum, pero en relación a la discapacidad no han habido debates académicos que nos permitan tomar posición respecto del tema más allá de los aportes de Katz (2013) y Naranjo (2018).

La legitimación deportivista en las clases de Educación Física del nivel secundario fue acompañada por el auge del deporte de masas, las prácticas deportivas colonizaron la institución escolar (Gómez, 2009).

Esta interacción entre deporte y escuela tuvo su crítica en los años sesenta a partir de las repercusiones de Escuela de Frankfurt y luego a partir de los postulados teóricos de Bourdieu, Foucault, Giroux y Apple. Asimismo, la crítica de Giroux fue una reacción frente a las representaciones empíricas y técnicas sobre el currículum dominante. A su vez Apple, es quien impulsa la crítica neomarxista a las teorías tradicionales del currículum (Da Silva, 2001).

La propia experiencia y los datos obtenidos a partir de la descripción de las actividades de la Dirección Nacional de Educación Física, en relación con la recopilación de datos nacionales respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, es que sostenemos que, en el escenario actual, quienes tienen algún tipo de discapacidad no participan de las clases de Educación Física.

En el marco del sistema educativo argentino, y particularmente en el nivel medio, persiste una segmentación estructural que diferencia a los estudiantes en función de la presencia o no de una discapacidad. Esta segmentación no solo vulnera el principio de igualdad, sino que contribuye a una lógica de discriminación encubierta que, como advierte Braslavsky (1985), reproduce las desigualdades sociales preexistentes. Esta

situación se hace especialmente visible en el área de Educación Física, donde aún coexisten circuitos educativos diferenciados, que ofrecen oportunidades desiguales de acceso y participación en las prácticas corporales. Esta desarticulación evidencia un sistema que no logra garantizar condiciones de equidad real para todos los estudiantes, reforzando jerarquías simbólicas y materiales que afectan particularmente a quienes presentan mayores niveles de vulnerabilidad. En este contexto, la supuesta universalidad del derecho a la educación inclusiva queda cuestionada, y exige una revisión profunda de las estructuras, prácticas y supuestos que sostienen dicha fragmentación.

A partir de los aportes de Mattone y Oldenburger (2020) se debe tomar en consideración que la discapacidad no representa un saber para el campo disciplinar de la Educación Física. Si bien no consideramos como un parámetro fiel del campo al currículum escolar, sí lo traemos como ejemplo, y este no hace mención alguna a la discapacidad como un contenido a ser trabajado. La forma de entender la Educación Física implica un modo de concebir el cuerpo, las prácticas corporales y su relación con la sociedad; y trae consigo la coherencia en todas sus dimensiones, desde lo epistemológico a lo pragmático. Asimismo, la discapacidad no forma parte de un saber universal para la Educación Física, sino que se traduce como parte de la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que refieren a la interseccionalidad que atraviesa la forma de pensar el campo disciplinar.

Continuando con el análisis de las características de la Educación Física en el nivel secundario, coincidimos con Gómez, (2009) respecto de la deportivización del currículum y a la condición del deporte como contenido hegemónico.

Este modelo de currículum hizo que las personas con discapacidad no accedieran al espacio de las prácticas corporales, lo evidencian los espacios físicos destinados a la práctica de la Educación Física del nivel y la formación docente respecto de la asignatura que sostiene dicha práctica, llamada didáctica del nivel secundario o didáctica especial (UNICEF, 2020).

Este modelo ubica al cuerpo discapacitado, impedido de valerse por sí mismo, encerrado en su casa, donde se observan los efectos de una cultura discapacitante (Ferrante, 2008).

Siguiendo a la autora, se ve con claridad, que son las estructuras del espacio social, las que “moldean los cuerpos al inculcarles, por medio de los condicionamientos asociados a una posición en el espacio social, las estructuras cognitivas que dichos condicionamientos les aplican” (Bourdieu, 1999).

El modelo dominante de práctica corporal en Educación Física produce un orden jerárquico que responde a un determinado habitus socialmente construido. Este habitus, entendido como un conjunto de disposiciones que sedimentan en el cuerpo y orientan la acción, imprime en la geografía corporal una metáfora del mundo. Así, el cuerpo no es solo un soporte físico, sino una construcción simbólica en la que se inscriben significaciones sociales, culturales y políticas. Desde la fenomenología de Merleau-Ponty (1975), esta inscripción no clausura la experiencia, sino que permite, desde la corporalidad individual, la recreación de un mundo propio entre todos los posibles. En esta línea, Ferrante (2008) señala que las prácticas corporales no son neutrales: configuran sentidos y posiciones sociales, a partir de las cuales se establece quién puede participar plenamente y quién queda relegado.

Las personas con discapacidad, entonces, se ven expuestas de forma desigual en estos espacios. Su cuerpo es interpelado y condicionado por una lógica normativa que define la legitimidad de ciertas presencias corporales y excluye otras. Esta exposición no es solo simbólica; se manifiesta en carne viva, produciendo un habitus corporal que internaliza formas de dominación, invisibilización y dependencia. En palabras de Ferrante (2008), más que limitar funciones orgánicas específicas, lo que se ve afectado es la función vital: la posibilidad de existencia ampliada a través de la apropiación del mundo y de nuevos hábitos se ve constreñida por la descalificación social del cuerpo diferente.

Merleau-Ponty (1975) profundiza esta idea al afirmar que la discapacidad se vuelve visible no solo por la diferencia funcional, sino porque el cuerpo portador de esa diferencia es socialmente inhabilitado. Esta inhabilitación no remite únicamente a barreras físicas, sino a estructuras simbólicas que condenan la posibilidad de nuevos modos de ser y estar en el mundo. En el caso específico de la Educación Física, Sosa (2008) advierte que el campo parece resistirse a la presencia de cuerpos que se alejan del ideal normativo. La diferencia corporal, lejos de ser reconocida como parte de la diversidad humana, se convierte en un marcador de exclusión. El cuerpo con

discapacidad es percibido como inhabilitado, sin lugar ni reconocimiento en las dinámicas de la práctica pedagógica tradicional.

La Educación Física, históricamente atravesada por modelos higienistas, desarrollistas, psicomotricistas y fuertemente influida por el paradigma deportivista, ha construido un marco normativo de la corporalidad que tiende a la homogeneización y a la exclusión de las diferencias. No obstante, diversos autores latinoamericanos contemporáneos (Bracht, 1996; Gómez, 2002, 2007; Rozengardt, 2011; González, 2016, 2019; 2017; Da Silva, 2018) han problematizado estas tradiciones hegemónicas, proponiendo una resignificación de la Educación Física desde una perspectiva humanista y sociocultural, que habilite otras formas de pensar y practicar la enseñanza del cuerpo y el movimiento.

Este enfoque renovador, inspirado en el Movimiento Brasileño de Renovación de la Educación Física en los años 80, propone comprender la Educación Física como una práctica pedagógica que no se limita a la técnica y la performance, sino que abarca múltiples expresiones de la cultura corporal: el juego, la danza, el deporte, la expresión, y el vínculo con el ambiente. Gómez Smyth (2020) retoma estos aportes para construir una mirada que pone en el centro la identidad corporal, es decir, el reconocimiento de cada sujeto en su singularidad, como portador de una historia corporal única y legítima.

Sin embargo, este nuevo paradigma encuentra tensiones profundas cuando se confronta con la realidad de las personas con discapacidad, quienes históricamente han sido excluidas de las expresiones culturales corporales propias de la Educación Física. Como señala Ferrante (2014), el campo de las prácticas corporales ha confinado a las personas con discapacidad al ámbito de la rehabilitación, construyendo una separación tajante entre lo terapéutico y lo pedagógico. En esta lógica, el cuerpo "defectuoso" es expulsado simbólicamente de la cultura corporal y reducido a un objeto de intervención médica, negándole su dimensión expresiva, lúdica y social.

Desde esta perspectiva crítica, el desafío de una Educación Física inclusiva no radica simplemente en adaptar contenidos o metodologías, sino en transformar profundamente el modo en que concebimos el cuerpo, la normalidad y la participación. El Proyecto de Intervención que aquí se plantea se ancla justamente en este punto: la necesidad de una capacitación docente que permita construir un nuevo capital corporal docente, capaz de romper con los prejuicios y las lógicas capacitistas, y de habilitar

procesos educativos centrados en la identidad corporal de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad. Esto implica un cambio de paradigma que no solo promueva la disponibilidad corporal, sino también el reconocimiento de los múltiples modos legítimos de habitar y expresar el cuerpo en el contexto escolar.

Es desde la capacitación docente que se puede repensar la forma de planificación de las clases de Educación Física en el nivel secundario, cuando asista un estudiante con discapacidad, generar un proyecto pedagógico, en relación no sólo a la discapacidad, sino también en función de la posición pedagógica personal.

Por eso es tan importante la capacitación, para que cada docente incorpore el modelo inclusivo, que sepa reconocer prácticas hegemónicas del modelo médico relacionado con las prácticas corporales.

Por supuesto que esta forma de planificar las clases pone en juego no sólo la ideología del docente, sino el conocimiento que se tiene de la discapacidad a partir de la concepción de los derechos humanos, tomada en los últimos documentos internacionales y nacionales.

Tomando los aportes de González, (2019), la Educación Física tiene, como disciplina, una responsabilidad hacia el abrodaje de las diferentes manifestaciones de la cultura corporal y plantea una serie de objetivos entre los que destacamos el análisis de los prejuicios, identificar y recrear valores a partir de los sujetos que participan de las clases, formular y utilizar estrategias para resolver desafíos, trabajar hacia el reconocimiento de las prácticas corporales desde la identidad cultural, comprender la multiplicidad de patrones de desempeño, analizar críticamente los modelos impuestos desde los medios de comunicación (Gonzalez, 2019).

Esto implica tomar partido en los diseños curriculares para que las clases tengan un sentido cultural y social, es decir que construyan ciudadanía.

Uno de los objetivos centrales de este Proyecto de Intervención es generar los que González (2019) denomina mapeo de conocimientos desde la Educación Física.

Este posicionamiento supone generar proyectos de prácticas corporales y motrices que tengan relación directa con los sujetos que al apropiarse de estas prácticas generen una identidad corporal propia (Gómez Smyth, 2020).

En línea con los aportes de Gómez Smyth (2020) y González (2019) se podrían organizar los conocimientos disponibles en tres grandes ejes o conjuntos:

- Posibilidades del movimiento humano.
- Prácticas corporales vinculadas al ocio y tiempo libre.
- Conocimientos sobre las estructuras y representaciones sociales relacionadas con las prácticas corporales y motrices.

Estos ejes pueden ampliarse en subtemas que sean apropiados o puestos en disposición según la ideología y el posicionamiento pedagógico del docente pero siempre pensados desde un proyecto, siendo indispensable un diálogo deliberativo y democrático entre los/as docentes del área y el nivel (Gómez Smyth, 2020).

Los documentos normativos definen las prácticas corporales desde lo cultural, lo social, lo identitario, es por eso que los aportes de autores como Gómez Smyth(2020) y González (2019) se hacen necesarios para repensar, deconstruir, volver a mirar esas prácticas corporales hegemónicas que se han instalado en las clases de Educación Física del nivel secundario y realmente construir una Educación Física de calidad e inclusiva.

Desde esta perspectiva es que las capacitaciones propuestas por el Proyecto de Intervención no están relacionadas sólo con la discapacidad, sino con el sentido pedagógico, cultural y social de la Educación Física.

6.1.11 Formación docente y discapacidad

En las últimas décadas, la formación docente ha sido objeto de intensos debates y revisiones en el campo educativo, especialmente en lo relativo a su impacto en la calidad de la enseñanza. Tal como señala Davini (1995), las reformas curriculares en los institutos de formación docente se impulsaron con la intención de mejorar los saberes y competencias de quienes enseñan. Sin embargo, diversos estudios han puesto en evidencia que estas modificaciones no siempre logran articularse con los desafíos concretos que presenta la práctica docente. Investigadoras como Diker y Terigi (1997), y más adelante Alliaud (2003), observaron una marcada desconexión entre los contenidos que se enseñan en los profesorados y los problemas reales del aula, lo que pone en cuestión la efectividad de la formación inicial en preparar a los futuros docentes para contextos complejos y diversos.

Uno de los aportes clave para entender esta problemática proviene del trabajo clásico de Lortie (1975), quien introduce el concepto de "biografía escolar" como una matriz de socialización profesional que comienza mucho antes del ingreso formal a la formación docente. Según el autor, los futuros docentes acumulan durante años —como estudiantes— una experiencia prolongada de exposición a modelos pedagógicos que, aunque no sean formalmente reflexionados, se sedimentan como referentes implícitos de la tarea docente. Esta etapa formativa previa, que ocurre sin mediación de un lenguaje técnico ni de herramientas teóricas sistematizadas, ejerce una influencia profunda y duradera sobre las prácticas futuras, muchas veces más decisiva que la formación profesional misma. En este sentido, Alliaud (2003) retoma este planteo al señalar que los modelos tradicionales de enseñanza suelen reproducirse en las aulas precisamente por esta impronta biográfica no problematizada.

Complementariamente, Torres (2000) plantea que las biografías escolares de los futuros docentes constituyen claves fundamentales para entender los estilos de enseñanza que desarrollarán, ya que operan como una matriz cultural desde la cual se interpretan las situaciones pedagógicas. Esta matriz, lejos de ser neutral, se construye desde una lógica de reproducción de experiencias previas, muchas veces sin revisión crítica ni apertura a modelos alternativos.

Brizman (1991), por su parte, introduce el concepto de "cronologías de la formación" para dar cuenta de la historicidad de estos procesos, que se configuran a través de relatos personales en los que los docentes reconstruyen sus trayectorias formativas. Desde esta mirada, la formación docente no puede pensarse como un proceso exclusivamente lineal o institucionalizado, sino como una sucesión de fases que, si bien siguen una lógica temporal, se manifiestan en prácticas concretas durante el ejercicio profesional. La biografía escolar constituye así una dimensión estructurante, que condiciona el modo en que se perciben y enfrentan los desafíos del aula.

Una dimensión crítica para señalar es que estas biografías escolares rara vez han incluido el encuentro con la diversidad corporal y la discapacidad. Como señala Katz (2013), los modelos inclusivos no forman parte de la experiencia educativa previa de muchos docentes y, por tanto, no aparecen de manera natural en sus marcos de referencia. La representación de la discapacidad —cuando existe— depende de si en algún momento de su escolaridad compartieron el aula con personas en esta condición.

Esto genera una fuerte desigualdad en la construcción de saberes pedagógicos en torno a la inclusión, ya que no existe una sistematización que garantice que todos los futuros docentes hayan transitado experiencias significativas en contextos inclusivos.

En este sentido, repensar la formación docente desde una perspectiva crítica e inclusiva implica reconocer el peso de estas trayectorias biográficas, pero también la necesidad de generar instancias formativas que permitan resignificar esas experiencias. La intervención pedagógica en clave inclusiva no puede limitarse a incorporar contenidos sobre discapacidad en los planes de estudio, sino que requiere un trabajo profundo sobre las representaciones, los saberes previos y las disposiciones afectivas y éticas que configuran el habitus docente.

La formación docente con relación a la discapacidad tiene su origen en el Instituto Nacional de Educación Física Romero Brest, (INEF N° 1) por parte del Profesor Héctor “Pocho” Ramírez quien, a partir de su trabajo en el Servicio Nacional de Discapacidad, propone en los años 70, la creación de la cátedra Educación Física Especial (EFE) a las propuestas de materias optativas de dicho plan de estudio (Ramírez H. P., 2017).

El desarrollo de esa cátedra marco la formación docente en relación al tema de la discapacidad no con un encuadre inclusivo, sino como parte de la experiencia de actividades físicas y deportivas exclusivas a niños/as y jóvenes con discapacidad que realizaban sus actividades en el campo de deporte del Servicio Nacional de Rehabilitación.

Siguiendo los aportes de Ramírez, (2017) la experiencia de la formación docente inicial en relación con la discapacidad hizo que muchos estudiantes de Educación Física se acercaran al tema y pudieran sumar experiencias reales que les permitían entender las actividades y deportes adaptados.

En el análisis de los planes de estudio de los profesados de Educación Física, tanto universitarios como no universitarios, se observa una presencia marginal de la temática de la discapacidad. En la mayoría de los casos, esta se limita a trayectos optativos o talleres ubicados hacia el final de la carrera, y solo en contadas ocasiones se contempla una asignatura obligatoria específica, también en los últimos tramos del recorrido formativo (Katz, 2013). Esta ubicación periférica revela una lógica que relega la cuestión de la inclusión a un lugar accesorio en la formación profesional, como si se tratara de una competencia secundaria o complementaria.

Este enfoque restrictivo se corresponde con lo señalado por Naranjo (2011), quien, a través de distintos trabajos, advierte sobre el carácter excluyente que aún conserva la formación docente en Educación Física. La inclusión se presenta más como una consigna declarativa que como un contenido sistemático, estructurado y transversal. Según datos obtenidos de la Dirección Nacional de Educación Física en 2017/2018, la discapacidad no aparece como eje vertebrador en el diseño curricular, sino que es abordada tangencialmente dentro de asignaturas más amplias o en contenidos mínimos relacionados con la diversidad educativa. Esta modalidad reproduce una formación que no problematiza las condiciones reales de enseñanza en contextos heterogéneos y excluye a priori la diferencia como parte constitutiva del hecho educativo.

En paralelo, las teorías pedagógicas contemporáneas promueven una concepción del docente como un profesional capaz de enseñar en contextos diversos y cambiantes (Ainscow, 2001). Sin embargo, existe una marcada disonancia entre estos postulados y el diseño efectivo del currículum de formación docente. Las estrategias metodológicas y didácticas que se enseñan, por lo general, responden a un ideal de alumno medio, abstracto y homogéneo, que poco tiene que ver con las múltiples singularidades que caracterizan al aula actual. Esta construcción de la figura docente a partir de una supuesta “normalidad” configura una identidad profesional que excluye de su horizonte la discapacidad y otras formas de diversidad, reforzando un modelo de intervención centrado en la estandarización.

Este diagnóstico refuerza la necesidad de repensar las propuestas de formación continua desde una perspectiva inclusiva y crítica, que no solo aborde la discapacidad como contenido, sino que la incorpore como lente para revisar las prácticas docentes, los marcos epistemológicos y las concepciones subyacentes del cuerpo, el aprendizaje y la diferencia. Es en esta dirección que se orienta el presente proyecto, proponiendo una intervención centrada en la capacitación docente en ejercicio, como estrategia para disputar sentidos, generar nuevas disposiciones pedagógicas y construir colectivamente otros modos posibles de entender la Educación Física.

6.2 Caso/Institución. Proyecto de Intervención

El lugar incierto que ocupan las y los jóvenes con discapacidad en el ámbito educativo, y más específicamente en el nivel secundario, hace necesaria una revisión crítica del campo de la Educación Física.

Desde una perspectiva diacrónica, este subcampo como lo plantea Osvaldo Ron (2006) no consideró a la discapacidad como tema de debate pedagógico hasta la aparición de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006 y ratificada por Argentina mediante la Ley N.º 26.378 en 2008. En sus artículos 24 y 30, la Convención establece el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, así como a participar en actividades recreativas, deportivas y culturales en igualdad de condiciones (ONU, 2006; UNICEF, 2020).

A partir de esta normativa internacional, se vuelve indispensable problematizar cómo las prácticas, estructuras e ideas que configuran el campo de la Educación Física han abordado o, en muchos casos, omitido la cuestión de la discapacidad. En esta línea, los hechos, estructuras y prácticas que se analizan en este trabajo buscan aportar fundamentos en torno al potencial lúdico y educativo que la Educación Física puede ofrecer a todos los estudiantes.

Sin embargo, la realidad indica que la Educación Física en el nivel secundario ha sido históricamente colonizada por prácticas deportivas de corte competitivo y selectivo. Esta hegemonía disciplinar ha consolidado un dispositivo de exclusión, dentro del cual las personas con discapacidad resultan especialmente marginadas (Katz, 2020).

En este marco, es necesario advertir que la relación entre Educación Física y discapacidad ha estado tradicionalmente mediada por una lógica rehabilitadora. Es decir, se ha asociado la actividad física con procesos de recuperación funcional, antes que con propuestas pedagógicas inclusivas. Como señala Ferrante (2014), esta visión restringida ha generado una atención centrada en la rehabilitación, limitando las oportunidades de participación plena y significativa de las personas con discapacidad en las prácticas motrices.

Esta problemática cobra especial relevancia en el ámbito de la escuela secundaria, donde las barreras para la inclusión educativa son múltiples. En este sentido, la Resolución CFE N.º 311/16 surge como respuesta normativa a la necesidad de promover prácticas educativas inclusivas, aunque su implementación todavía presenta desafíos significativos.

Uno de los principales obstáculos ha sido la ausencia de lineamientos curriculares claros en el área de Educación Física respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad. No se ha desarrollado, hasta el momento, un plan o programa específico que oriente a los y las docentes en cuanto a adaptaciones curriculares, accesibilidad o deporte adaptado. Esta carencia deja a los equipos docentes ante un vacío pedagógico profundo, especialmente considerando que la mayoría de los institutos de formación docente no incluyen contenidos vinculados a la discapacidad en sus planes de estudio.

En efecto, según datos del Área de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), recogidos en septiembre de 2016, solo el 30 % de los profesorado en Educación Física incluían una asignatura relacionada con la temática, y en la mayoría de los casos se trataba de materias optativas (INFOD, 2016).

Como resultado de esta falta de formación sistemática y de debate institucionalizado, los y las estudiantes con discapacidad continúan siendo excluidos de las prácticas de Educación Física en el nivel secundario, reproduciendo así lógicas de exclusión que la educación inclusiva busca precisamente erradicar.

El proyecto apunta a explorar la trayectoria educativa de la asignatura Educación Física de adolescentes con discapacidad y a la reflexión sobre el estado de situación y por ende a la concientización y construcción de apoyos hacia el docente, incidiendo directamente en la participación de los estudiantes con discapacidad, impacto que redundara en la mejora de todo el sistema educativo, pues esa participación deberá estar condicionada o debería estar articulada con la elaboración de propuestas inclusivas.

La Dirección de Educación Física de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el organismo desde donde se debería implementar el proyecto, esta dirección es relativamente nueva, dado que forma parte del Ministerio de Educación de CABA desde el año 2016, cuenta con un director y un asesor, de los cuales dependen en el nivel

secundario de 12 Supervisores de área, quienes tienen a cargo 980 docentes. A su vez cuenta con recursos administrativos y materiales que brindan a los docentes.

La dirección se encarga de generar espacios de capacitación, competencias deportivas interescolares y otras acciones del área y funciona en el 4to piso del Ministerio de Educación ubicado geográficamente en Av. Paseo Colón 255.

7. Propuesta de Intervención

7.1 Fundamentación

La capacitación docente es un factor clave para mejorar la calidad de la educación en Argentina. En un contexto educativo en constante evolución, es fundamental que los docentes cuenten con las herramientas pedagógicas y didácticas actualizadas para satisfacer las demandas de una sociedad en cambio y proporcionar una educación de calidad.

La importancia de la capacitación docente ha sido destacada por numerosos autores. Según Fullan (2001), los docentes deben ser aprendices continuos, capaces de adaptarse a los cambios en el entorno educativo y de implementar nuevas estrategias pedagógicas. Además, Darling-Hammond (2017) sostiene que la capacitación docente de calidad es esencial para cerrar la brecha educativa y mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Argentina enfrenta desafíos significativos en su sistema educativo, como la alta tasa de deserción escolar, la brecha de rendimiento entre diferentes regiones del país y la necesidad de mejorar la inclusión educativa. Estos desafíos requieren una capacitación docente efectiva que aborde estos problemas y promueva un enfoque pedagógico inclusivo y equitativo (Gvirtz, 2016).

Los avances en la investigación educativa han generado nuevos enfoques pedagógicos que pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La capacitación debe proporcionar a los docentes conocimientos sobre enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque por competencias y el uso de tecnología educativa. Autores como Hattie (2009) y Marzano (2017) respaldan la eficacia de estos enfoques en el logro de resultados educativos positivos.

La capacitación docente también debe promover habilidades de liderazgo educativo. Según Fullan (2001), esto es crucial para impulsar el cambio y mejorar la calidad de la educación. Los docentes deben ser líderes en sus aulas y en sus comunidades educativas, colaborando con otros actores para lograr una mejora educativa sostenible.

Experiencias exitosas de capacitación docente en otros países pueden servir como referentes para el diseño e implementación de programas similares en Argentina. Por ejemplo, el Programa de Formación Continua para Docentes en Chile, descrito por

Contreras, González, y Vidal (2015), ha mostrado mejoras significativas en el desarrollo profesional de los docentes y en los resultados educativos de los estudiantes.

Es necesario proporcionar a los docentes las herramientas y los conocimientos actualizados que les permitan adaptarse a los cambios, implementar enfoques pedagógicos innovadores y promover el liderazgo educativo. Estas consideraciones teóricas respaldan la importancia de implementar un proyecto de capacitación docente efectivo y centrado en las necesidades específicas de los docentes (Fullan. 2001).

Las actividades planificadas en este proyecto de intervención constituyen un recorte intencionado y reflexivo de mi experiencia personal en espacios de formación docente en Educación Física. Lejos de ser un recorte arbitrario, este conjunto de propuestas surge de vivencias significativas en instancias de capacitación, que han demostrado ser efectivas para promover el diálogo, la reflexión crítica y el desarrollo de prácticas inclusivas relacionadas con la discapacidad.

La legitimidad a partir de la experiencia profesional para diseñar intervenciones pedagógicas encuentra respaldo en los marcos conceptuales contemporáneos sobre formación docente. La UNESCO (2020) subraya que los procesos de desarrollo profesional deben estar contextualizados, ser pertinentes y estar anclados en las necesidades reales del territorio. Además, destaca la importancia de formar a los y las docentes como agentes de cambio, capaces de reflexionar a partir de sus propias prácticas y trayectorias.

Devís Devís (1996) sostiene que la formación docente debe partir del análisis crítico de la práctica, incorporando las tensiones que surgen en el quehacer cotidiano frente a la diversidad de los estudiantes y a los mandatos curriculares. A su vez, Kirk (2010) plantea que formar docentes reflexivos e inclusivos implica revisar los modelos de enseñanza tradicionales para promover una Educación Física socialmente comprometida, centrada en el cuerpo, el movimiento y la justicia educativa.

En este sentido, las actividades planteadas en este proyecto buscan recuperar experiencias concretas y significativas que, en mi recorrido profesional, han propiciado espacios de transformación pedagógica. Estas actividades no solo han demostrado ser pertinentes y contextualizadas, sino que además se alinean con los principios de equidad, inclusión y calidad educativa promovidos por organismos internacionales y referentes disciplinares. De este modo, se plantea una intervención que integra teoría

y práctica, articulando el saber académico con el saber vivencial, y respondiendo a los desafíos actuales de la educación inclusiva.

7.2 Planificación

La planificación de una capacitación o jornada de formación continua constituye mucho más que una simple organización de contenidos y actividades: es una intervención pedagógica que pone en juego los saberes previos, los marcos teóricos de referencia, los valores y los posicionamientos políticos de quienes la diseñan y de quienes participan. Lejos de ser un dispositivo neutro, revela concepciones respecto del aprendizaje, la enseñanza, el rol docente y, en este caso particular, la inclusión de personas con discapacidad en las clases de Educación Física. Como señalan Ferrari y Parodi (2011), la propuesta formativa debe partir del reconocimiento del espacio y la modalidad específica de la capacitación, reflexionar sobre la práctica como eje estructurante, articular los propósitos con los modos de evaluación, y explicitar los debates conceptuales y prácticos que configuran los núcleos problemáticos trabajados.

Desde esta perspectiva, una capacitación que pretenda interpelar las prácticas docentes desde un enfoque inclusivo no puede dissociarse de los marcos críticos sobre la formación profesional. Autores como Davini (1995) y Alliaud (2003) han advertido que muchas propuestas formativas tienden a reproducir lógicas verticalistas o prescriptivas, desconectadas de las experiencias reales de los docentes y de sus contextos. En el caso de la Educación Física, esta situación se agrava por una formación inicial que, como plantea Katz (2013), ha excluido sistemáticamente a la discapacidad como contenido estructurante, ubicándola en espacios marginales del currículum. A esto se suma lo señalado por Naranjo (2011), quien denuncia que las lógicas de normalización aún persisten en los dispositivos formativos, generando una fuerte disociación entre el discurso inclusivo y las prácticas reales.

El proyecto aquí planteado busca disputar estas lógicas mediante un modelo de formación situado, dialógico y transformador. En este sentido, se propone una primera instancia de trabajo articulado con los equipos de supervisión de Educación Física, que actúe como una “mesa de trabajo” inicial. Este espacio permitirá construir colectivamente un diagnóstico que parta de las experiencias concretas, las características jurisdiccionales y los desafíos específicos del contexto institucional. Lejos de imponer temáticas, se trata de abrir un proceso participativo de construcción

del conocimiento, en sintonía con lo que sugiere Ainscow (2001) cuando plantea que las estrategias inclusivas deben surgir de los contextos reales y en diálogo con los actores educativos.

El plan de capacitación se desarrollará a lo largo de cuatro encuentros, distribuidos en un período de dos meses, combinando instancias teóricas y prácticas que permitan no solo el acceso a nuevos marcos conceptuales, sino también la problematización de las propias prácticas pedagógicas. Cada sesión abordará un eje específico relacionado con la inclusión, el cuerpo, las prácticas corporales, los modelos de enseñanza, y las estrategias para pensar una Educación Física que reconozca la diversidad como una dimensión constitutiva del aula. De este modo, se apunta a generar no solo conocimientos nuevos, sino también un cambio en el habitus profesional, tal como lo plantea Merleau-Ponty (1975), entendiendo que las experiencias formativas tienen la potencia de habilitar nuevos modos de percibir, sentir y actuar en el mundo escolar.

Este enfoque dialógico, crítico y reflexivo reconoce que la formación continua no puede pensarse como una mera actualización técnica, sino como una oportunidad de transformación de las prácticas y de construcción colectiva de sentidos, desde un enfoque de derechos y justicia educativa.

7.3 Aspectos metodológicos

La propuesta metodológica combinará presentaciones interactivas, discusiones grupales, talleres prácticos y actividades de aplicación directa en contextos de enseñanza. Esta diversidad de estrategias busca generar espacios significativos de participación y reflexión activa por parte de los y las docentes.

En una primera etapa, se desarrollará una instancia de formación específica en torno a la discapacidad, organizada mediante una dinámica de “jerarquización vertical” de los contenidos. Esta estructura permitirá construir una base conceptual sólida y coherente, que funcione como punto de partida para el posterior abordaje de casos, análisis crítico de situaciones concretas y discusiones grupales (Ramírez J. V., 2002).

El rol del capacitador será concebido como el de un coordinador grupal, responsable de mediar entre el saber teórico y las experiencias prácticas de los/as participantes. A través del análisis de casos reales y devoluciones críticas orientadas al logro de metas concretas, el capacitador promoverá procesos de reflexión pedagógica colectiva. Este

enfoque requiere que quien coordina la capacitación posea no solo conocimientos disciplinares, sino también herramientas de didáctica específica, formación en procesos grupales y manejo de estrategias propias de la formación de adultos (Souto, 2012).

Como dispositivo organizador del trabajo se utilizará la secuencia didáctica, entendida como una unidad estructurante que refleja las decisiones pedagógicas y didácticas del docente, así como su concepción de la enseñanza y el aprendizaje (Ferrari y Parodi, 2011). Esta secuencia permitirá al capacitador construir una lógica interna en el desarrollo del curso, favoreciendo un abordaje tanto inductivo como deductivo de los contenidos.

En este sentido, se adoptará una modalidad de trabajo basada en una “lógica espiralada” (Ferrari y Parodi, 2011), que parte de la práctica para interrogar la teoría, y retorna a la práctica con nuevas herramientas de análisis. Esta metodología posibilita a los/as docentes resignificar sus propias experiencias y consolidar su argumentación pedagógica, propiciando transformaciones genuinas en las prácticas de enseñanza.

7.4 Detalle y fundamentación de actividades:

Las actividades que se proponen a continuación tienen como finalidad generar condiciones pedagógicas, organizativas y formativas que garanticen el acceso efectivo de los y las estudiantes con discapacidad a las clases de Educación Física en el nivel secundario. Para ello, se parte de un enfoque de educación inclusiva, anclado en los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y las normativas nacionales vigentes.

Mesa de Trabajo con Supervisores Regionales

Objetivo: Delinear, de manera conjunta, los lineamientos generales de la capacitación docente, con base en el conocimiento contextual del territorio.

Fundamentación: Esta instancia inicial permite construir colectivamente el diseño de la propuesta formativa, asegurando su pertinencia y adecuación a las características locales. La participación de supervisores resulta clave, dado su rol estratégico en la articulación entre las políticas educativas y las prácticas escolares.

Ejemplo de actividad:

- Reunión presencial con la supervisora o el supervisor de la región seleccionada.

- Diseño de una planilla de relevamiento de datos institucionales, a completar por directivos y docentes, que incluya información como: tipo de discapacidad, edad, género, modalidad de acreditación de la asignatura, participación en clase, uso de apoyos o adaptaciones, entre otros datos significativos.

Relevamiento de Trayectorias Educativas y Prácticas Corporales

Objetivo: Obtener información cualitativa y cuantitativa sobre las trayectorias educativas y las experiencias corporales de estudiantes con discapacidad en la región.

Fundamentación: El relevamiento permitirá construir indicadores situados que sirvan como insumos para el diseño de las capacitaciones. La participación directa de los estudiantes garantiza una mirada desde sus voces y necesidades reales.

Ejemplo de actividad:

- Entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad para recabar datos sobre su biografía escolar, experiencias en Educación Física, barreras encontradas, prácticas corporales fuera de la escuela, intereses y expectativas.
- Análisis de la información recolectada para establecer ejes temáticos prioritarios en la formación docente.

Reunión con Supervisores de Educación Física

Objetivo: Establecer el cronograma de implementación de las capacitaciones y fortalecer el rol del equipo de supervisión en relación con la educación inclusiva.

Fundamentación: Incluir a los supervisores en instancias formativas permite ampliar su capacidad de acompañamiento a las escuelas, asegurando coherencia entre las políticas de inclusión y las prácticas institucionales.

Ejemplo de actividad:

- Taller para supervisores centrado en el análisis de las normativas actuales sobre inclusión educativa (por ejemplo, Resolución CFE N.º 311/16).
- Presentación de recursos y materiales pedagógicos específicos sobre discapacidad y prácticas inclusivas en Educación Física.

Diseño e Implementación de un Cronograma de Capacitaciones Docentes

Objetivo: Capacitar a docentes de Educación Física del nivel secundario en prácticas inclusivas que aseguren el acceso y la participación de todos los estudiantes.

Fundamentación: La capacitación docente continua es una herramienta fundamental para transformar las prácticas de enseñanza y superar lógicas de exclusión. Comenzar por quienes ya trabajan con estudiantes con discapacidad permite aprovechar la experiencia acumulada para construir saber pedagógico compartido.

Ejemplo de actividad:

- Primer encuentro dirigido a docentes que ya tienen estudiantes con discapacidad en sus clases, centrado en estrategias de adaptación curricular, accesibilidad y evaluación inclusiva.
- Encuentros posteriores dirigidos al conjunto de docentes del nivel, que aborden temáticas como diversidad corporal, planificación inclusiva y enfoques pedagógicos no normalizadores.

Diseño de un Programa de Educación Inclusiva en Educación Física

Objetivo: Elaborar un documento orientador que promueva la inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física del nivel secundario.

Fundamentación: Un programa específico permite sistematizar los lineamientos, criterios de evaluación, estrategias de planificación y adaptaciones posibles para abordar la diversidad desde una perspectiva pedagógica.

Ejemplo de contenido del programa:

- Ejes de trabajo: accesibilidad, adaptaciones curriculares, evaluación formativa, prácticas corporales inclusivas.
- Indicadores para el seguimiento de la participación de los estudiantes con discapacidad.
- 6. Encuentros sobre Prácticas Corporales Inclusivas

Objetivo: Promover una concepción amplia de la Educación Física que contemple la diversidad de prácticas corporales, más allá del enfoque exclusivamente deportivo.

Fundamentación: El recorte tradicional de la Educación Física centrado en lo competitivo y lo normativo deja fuera a muchos estudiantes. La inclusión exige ampliar el repertorio de propuestas didácticas y revalorizar prácticas corporales diversas.

Ejemplo de actividad:

- Talleres prácticos con docentes sobre danzas, juegos cooperativos, expresión corporal, yoga, circuitos motrices adaptados, entre otros.

- Producción colectiva de secuencias didácticas que prioricen la participación de todos los estudiantes, con o sin discapacidad.

7.5 Recursos didácticos

Los siguientes recursos didácticos han sido seleccionados e integrados con el fin de favorecer la construcción de saberes pedagógicos situados, promotores de prácticas inclusivas en el campo de la Educación Física en el nivel secundario.

Taller de Sensibilización y Concientización

Propósito: Promover una reflexión crítica sobre los estereotipos y barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el ámbito escolar, particularmente en la Educación Física.

Descripción:

Se trabajará con dinámicas vivenciales y actividades grupales para abordar la noción de discapacidad desde un enfoque social y de derechos.

Se utilizarán fragmentos audiovisuales, testimonios y disparadores conceptuales que promuevan el debate sobre inclusión, accesibilidad y trato digno.

Se buscará generar una actitud empática y activa hacia la diversidad corporal y funcional en el aula.

Análisis de la Normativa Vigente

Propósito: Comprender el marco legal que sustenta la inclusión educativa y su aplicación concreta en el campo de la Educación Física.

Descripción:

Se realizará una sesión de análisis colectivo de las principales normativas nacionales e internacionales: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), Resolución CFE N.º 311/16, y documentos provinciales específicos.

Se guiará a los docentes en la lectura crítica de la normativa, vinculándola con situaciones escolares reales.

Se elaborará un material de consulta que sirva como insumo permanente para la planificación y la toma de decisiones pedagógicas.

Estudio de Casos

Propósito: Favorecer la toma de decisiones pedagógicas basadas en situaciones concretas y diversas.

Descripción:

Se presentarán casos reales de estudiantes con distintos tipos de discapacidad (motora, sensorial, intelectual, psicosocial) en contextos de clases de Educación Física. Se analizarán las estrategias de inclusión utilizadas, las barreras encontradas y las respuestas pedagógicas construidas.

Los docentes trabajarán en pequeños grupos, proponiendo alternativas y adaptaciones posibles, que luego se compartirán en plenario para su validación colectiva.

Observación y Reflexión sobre Prácticas Inclusivas

Propósito: Conocer experiencias reales de Educación Física inclusiva en instituciones educativas de referencia y promover el análisis crítico de las prácticas observadas.

Descripción:

Se organizarán visitas a escuelas que implementan proyectos inclusivos en Educación Física.

Los docentes podrán observar clases, interactuar con los docentes a cargo y dialogar con estudiantes.

Posteriormente, se desarrollará una instancia de reflexión colectiva para identificar buenas prácticas, desafíos y aprendizajes transferibles.

Taller de Diseño de Adaptaciones Curriculares

Propósito: Capacitar a los docentes en la elaboración de adaptaciones curriculares que garanticen el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad.

Descripción:

Se trabajará con secuencias didácticas reales para analizar cómo modificar objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación según las necesidades del grupo.

Se proporcionarán guías prácticas y modelos de planificación inclusiva.

Los docentes diseñarán, en equipos, propuestas adaptadas que podrán implementar en sus instituciones.

Creación de Recursos Didácticos Inclusivos

Propósito: Fomentar la producción colaborativa de materiales y estrategias que respondan a la diversidad del aula en el área de Educación Física.

Descripción:

Los docentes se organizarán en grupos de trabajo y desarrollarán recursos como juegos adaptados, fichas visuales, materiales táctiles, apoyos visuales o sonoros, y propuestas de comunicación alternativa.

Las producciones serán compartidas, sistematizadas y compiladas en un repositorio digital accesible a toda la comunidad docente.

Mesa Redonda con Especialistas en Educación Inclusiva

Propósito: Brindar un espacio de diálogo directo con especialistas del campo de la discapacidad y la inclusión educativa.

Descripción:

Se convocará a referentes académicos, docentes con experiencia en prácticas inclusivas, y profesionales de equipos interdisciplinarios.

Los participantes podrán realizar preguntas, plantear inquietudes y debatir sobre situaciones concretas.

Esta instancia permitirá enriquecer la formación con miradas actualizadas y contextualizadas.

Sistema de Seguimiento y Evaluación Formativa

Propósito: Acompañar el proceso formativo de los docentes, identificar avances y ajustar el programa de manera dinámica y participativa.

Descripción:

Se implementará una bitácora digital compartida para el registro de experiencias, dudas, logros y propuestas.

Se organizarán instancias de retroalimentación cada dos encuentros, donde se valorará el impacto de la formación en las prácticas docentes.

Se establecerá una red de tutorías o referentes regionales que ofrezcan apoyo continuo durante e incluso después de la capacitación.

Propósito: Acompañar el proceso de formación docente desde una lógica dialógica, continua y situada, que permita monitorear avances, identificar obstáculos, sistematizar aprendizajes y ajustar la propuesta formativa en función de las necesidades reales del territorio educativo.

Fundamentación:

El seguimiento y la evaluación en clave inclusiva deben alejarse de una lógica punitiva o meramente certificadora. En cambio, deben asumir una función formativa y transformadora, en tanto posibilitan que los sujetos reflexionen sobre sus prácticas, construyan conocimiento situado y se apropien activamente del proceso de formación. En este sentido, Neus Sanmartí (2007) señala que la evaluación formativa implica aprender a autorregular el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y debe constituirse como una herramienta para tomar mejores decisiones pedagógicas.

Por su parte, Booth y Ainscow (2000), en el marco del enfoque de las escuelas inclusivas, sostienen que el seguimiento continuo y colaborativo permite reducir las barreras al aprendizaje y a la participación, facilitando el diseño de entornos educativos cada vez más democráticos y accesibles. Esto implica concebir la evaluación como un proceso colectivo, flexible y centrado en el sujeto, más que en los estándares homogéneos de desempeño.

Asimismo, desde una perspectiva latinoamericana, Silvia Duschatzky (2011) y Graciela Frigerio (2006) destacan la necesidad de producir "conversaciones pedagógicas" como instancias que permiten la emergencia de sentidos nuevos, el reconocimiento del otro y la producción de saberes en red. En este marco, el seguimiento no solo acompaña, sino que transforma las formas de pensar la escuela y sus vínculos.

Componentes del sistema:

- Bitácora pedagógica digital: Espacio virtual compartido (formato drive, padlet u otro) donde los/as docentes registran semanalmente sus reflexiones, dificultades, estrategias implementadas, logros, y propuestas. Esta herramienta permite también la construcción de una memoria colectiva de la formación.
- Encuentros de retroalimentación: Cada dos encuentros presenciales, se abrirá un espacio destinado exclusivamente a la reflexión grupal sobre el proceso formativo. Se utilizarán técnicas de autoevaluación y coevaluación, a partir de preguntas disparadoras, rúbricas flexibles y registros escritos o audiovisuales.
- Red de tutores o referentes territoriales: Se propondrá la designación de uno/a o dos docentes por región como referentes de apoyo continuo, cuya función será

facilitar el intercambio entre pares, sostener procesos institucionales y canalizar consultas pedagógicas específicas.

- **Sistematización y devolución colectiva:** Al cierre del dispositivo formativo, se construirá un documento colaborativo que recupere buenas prácticas, estrategias didácticas inclusivas, materiales desarrollados y propuestas de mejora. Este documento podrá ser socializado a nivel institucional y jurisdiccional.

7.6 Cronograma de trabajo:

1. FEBRERO: Diseño de planilla de recolección de datos. Reunión para establecimiento de metas y actividades desde la Dirección de EF.
2. MARZO: Reunión con los equipos de supervisores
3. ABRIL: Envío de la encuesta de datos a través de las supervisiones de nivel. Entrevistas con estudiantes.
4. MAYO: Análisis de los datos desde la Dirección de Educación Física, organización de entrevistas con los docentes y estudiantes con discapacidad.
5. JUNIO: Capacitación docente con docentes que tienen en sus clases estudiantes con discapacidad.
6. AGOSTO: Capacitación docente regiones a determinar.
7. SEPTIEMBRE: Capacitación docente regiones a determinar.
8. OCTUBRE: Capacitación docente regiones a determinar.
9. NOVIEMBRE: Realización de encuentro de muestras de prácticas corporales inclusivas.
10. Reunión con Supervisores para consensuar metas cumplidas del Proyecto y actividades siguiente ciclo lectivo.

7.7 Metas y factibilidad: Metas del Proyecto:

- Capacitación de los supervisores de la región del área en relación a la discapacidad y la educación inclusiva.
- Capacitación de todos los docentes en ejercicio de las escuelas de nivel medio de la región seleccionada de CABA en el año 2024
- Generar un manual pedagógico relacionado con la discapacidad y la Educación Física del nivel secundario, en donde se contemplen los núcleos de aprendizaje básico.
- Diseño de encuentros escolares inclusivos a realizarse en el mes de noviembre con la participación de las escuelas que tienen en su matrícula estudiantes con discapacidad.

La factibilidad de las metas propuestas tiene amplias posibilidades dado que el área tiene recursos económicos para sustentar el valor del docente capacitador.

El Ministerio de Educación de CABA dispone de lugares físicos para capacitación docente en las instituciones de nivel secundario.

Las capacitaciones tienen como recursos materiales, proyector y sonido, recursos a disponibilidad en la Dirección de Educación Física.

Los docentes van a ser convocados dentro del espacio de capacitación en servicio.

El diseño y ejecución de los encuentros inclusivos, tiene varias variables que sostienen la propuesta desde el lugar (Parque Sarmiento) hasta la logística del evento que se realizará desde la Dirección de Educación Física.

La información obtenida a partir del trabajo en la Dirección Nacional de Educación Física nos muestra un escenario complejo, los docentes de Educación Física de las escuelas secundarias de la mayoría de las jurisdicciones nacionales no cuentan con herramientas claras en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Los estudiantes con discapacidad de nivel secundario que participan de actividades deportivas en programas provinciales de deporte adaptado no participan de las clases de Educación Física, dato que hemos obtenido de la experiencia del trabajo en el Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo.

En la Ciudad Autónoma de Bs As. se encuentra el Servicio Nacional de Rehabilitación, en el cual se desarrollan prácticas corporales para niños/as y jóvenes con diferentes discapacidades, muchos de los participantes tanto varones como mujeres, refieren que no realizan la clase de Educación Física en la escuela secundaria en la que realizan su trayectoria educativa, tan solo presentando el certificado de discapacidad acreditan la asignatura por proyecto como se mencionó en el apartado correspondiente a las normativas.

Los supervisores refieren que los docentes solicitan capacitaciones para la inclusión, pero que también el entorno educativo no es accesible, dada la característica deportivizante de las clases, dato obtenido en la entrevista con el Licenciado Pablo Puente, quien relata que estos docentes en ejercicio solicitan espacios de capacitación que les permitan generar clases inclusivas.

El supervisor entrevistado menciona que muchos docentes tienen una formación docente estructurada en un modelo deportivo de las clases, que, sumadas a las limitaciones edilicias, clases en canchas de fútbol, o con acceso con escaleras, hacen que sea más fácil para el docente hacerle aprobar la asignatura con algún trabajo práctico escrito (entrevista supervisor, 2017)

Por otro lado, las características propias de las practicas corporales en relación con la discapacidad tensiona sobre los dispositivos de accesibilidad, como, por ejemplo, sillas de ruedas deportivas, elementos deportivos sonoros, etc.

La escuela secundaria de nivel medio de CABA, no tienen contemplada la accesibilidad en relación con baños, gimnasios, patios, lugares de recreación, por lo que los estudiantes con discapacidad tienen que, continuamente, generar sus propios mecanismos de adaptación.

Es por eso por lo que creemos que el Proyecto modificará no sólo la formación del docente, sino que generará un cambio en las políticas educativas actuales.

7.8 Evaluación y monitoreo:

La evaluación y el monitoreo de este dispositivo se concibe desde una perspectiva pedagógica, dialógica y participativa, que pone el foco en los procesos tanto como en los resultados. Esta mirada se distancia de modelos de evaluación centrados

exclusivamente en el rendimiento o en la medición de productos, y busca más bien construir conocimiento situado a partir de la experiencia, el análisis crítico y la retroalimentación permanente entre los actores involucrados.

Evaluación ex ante: línea de base diagnóstica

En una primera instancia se implementará una evaluación ex ante, destinada a establecer una línea de base diagnóstica que permita comprender las condiciones iniciales del contexto de intervención. Para ello, se recopilarán datos sistemáticos sobre:

- Instrumentos de acreditación que utilizan actualmente los docentes de Educación Física para estudiantes con discapacidad.
- Modalidades de participación y accesibilidad en las clases.
- Estrategias de adaptación curricular, si las hubiera.
- Representaciones docentes sobre la discapacidad.
- Experiencias previas de inclusión en el área.

Esta línea de base permitirá establecer valores iniciales e identificar tanto barreras como facilitadores existentes, con el fin de orientar la toma de decisiones pedagógicas y políticas. Según Ortegón, Pacheco y Prieto (2005), la evaluación ex ante es clave para estimar los efectos potenciales de una intervención y anticipar ajustes metodológicos necesarios para garantizar su efectividad.

Evaluación continua y monitoreo participativo

Durante el desarrollo del dispositivo, se aplicará un monitoreo formativo, entendiendo que la evaluación debe ser una herramienta para aprender y mejorar. En este sentido, Neus Sanmartí (2007) destaca que la evaluación debe permitir a los sujetos “autorregular sus aprendizajes, comprender sus errores y construir nuevas estrategias”. Así, el seguimiento permanente se articulará con mecanismos de autoevaluación, coevaluación y reflexión colaborativa.

Entre los recursos e instrumentos previstos para esta etapa se encuentran:

- Bitácoras pedagógicas: registros personales y colectivos donde los/as docentes consignen avances, obstáculos, decisiones tomadas y reflexiones pedagógicas.
- Encuentros de retroalimentación grupal, donde se analicen los efectos de las capacitaciones y se promueva el intercambio de experiencias.

- Entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes, que permitan conocer percepciones, aprendizajes significativos, y puntos críticos del proceso.

Este monitoreo se apoya también en los aportes de Booth y Ainscow (2000), quienes sostienen que evaluar en clave inclusiva implica identificar y reducir las barreras al aprendizaje y a la participación, construyendo comunidades educativas que aprendan a escucharse, transformarse y renovarse colectivamente.

Evaluación ex post: sistematización y análisis de impacto

Al finalizar el proceso formativo se realizará una evaluación ex post, con el objetivo de sistematizar la experiencia y valorar su impacto en las prácticas docentes, en la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad y en el desarrollo institucional. Este análisis final no solo será cuantitativo, sino también cualitativo, incorporando indicadores como:

- Incremento en la participación de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física.
- Transformaciones en las estrategias didácticas y formas de evaluación aplicadas por los docentes.
- Cambios en las representaciones y actitudes hacia la discapacidad.
- Generación de recursos didácticos inclusivos y colaborativos.

Como plantea Frigerio (2006), evaluar implica también producir sentidos, generar diálogos y construir saberes en común que resignifiquen las prácticas educativas. Desde esta mirada, la evaluación no se limita a un juicio de valor, sino que se convierte en un dispositivo para el pensamiento crítico y la mejora continua.

7.9 Diagnóstico inicial:

El diagnóstico inicial constituye una etapa clave para el diseño de una propuesta pedagógica inclusiva contextualizada. Para ello, se implementarán diferentes estrategias metodológicas orientadas a relevar tanto las experiencias de los y las estudiantes con discapacidad como las percepciones y necesidades formativas del cuerpo docente.

Se realizarán entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad con el objetivo de conocer las causas por las cuales no participan en las clases de Educación Física, las condiciones que consideran necesarias para hacerlo, sus intereses y preferencias didácticas, así como otros aspectos relevantes de sus trayectorias

escolares. Esta estrategia responde a lo que Ainscow y Booth (2000) proponen en el Índice de Inclusión, al destacar la importancia de escuchar activamente a los estudiantes como punto de partida para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

Paralelamente, se aplicará una encuesta estructurada a los y las docentes que participarán del proyecto, con el fin de indagar sobre sus necesidades de capacitación, representaciones sobre la inclusión, estrategias pedagógicas utilizadas y condiciones institucionales que consideran necesarias para incluir a estudiantes con discapacidad. Este enfoque coincide con Frigerio (2006), quien subraya que el reconocimiento de la posición subjetiva de los/as docentes permite construir propuestas de formación más potentes y sostenibles.

Durante los encuentros de formación, se promoverá también la identificación colectiva de situaciones problemáticas vinculadas a la enseñanza de la Educación Física inclusiva. Esta estrategia, inspirada en Duschatzky (2011), apunta a visibilizar las fronteras simbólicas y prácticas que estructuran los espacios escolares y que, muchas veces, refuerzan mecanismos de exclusión.

A partir del análisis de las entrevistas y encuestas, se diseñará una propuesta pedagógica inclusiva que contemple el contexto institucional y el grupo de pertenencia del/la estudiante, en línea con lo planteado por Echeita (2013), quien afirma que toda respuesta inclusiva debe construirse desde una comprensión profunda de las condiciones escolares reales.

Como producto de esta fase, se elaborará una herramienta didáctico-pedagógica que ofrezca orientaciones concretas para los docentes, incorporando estrategias de planificación, adaptación curricular, evaluación y diversificación de propuestas. Esta herramienta busca ser coherente con los principios de la evaluación formativa que plantea Sanmartí (2007), al promover procesos de reflexión continua sobre la práctica docente.

Durante la ejecución del proyecto, se implementará un monitoreo mensual, a través de espacios de acompañamiento y revisión de registros pedagógicos, permitiendo así una mejora continua de las estrategias utilizadas. Frigerio (2006) considera el monitoreo como una instancia clave del acompañamiento institucional, que favorece el análisis situado de las prácticas.

Asimismo, se realizará observación no participante en algunas clases, con el objetivo de conocer la respuesta de los estudiantes y docentes ante la implementación de las prácticas inclusivas. Esta técnica, enmarcada en el enfoque cualitativo que plantea Stake (1999), aporta una mirada comprensiva sobre la dinámica escolar.

Finalmente, la evaluación ex post se basará en un modelo antes-después sin grupo de comparación, tal como lo proponen Ortegón, Pacheco y Prieto (2005). Este enfoque permitirá valorar en qué medida la intervención alcanzó los objetivos planteados, identificando los cambios generados a lo largo del proceso y recuperando los aportes de las encuestas, entrevistas y observaciones desarrolladas durante la implementación del proyecto.

8 Conclusiones y/o recomendaciones.

Este trabajo se propuso explorar la participación de los estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física de adolescentes matriculados en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Distrito Escolar N° 10. El principal objetivo fue promover la inclusión y mejorar la calidad de la enseñanza de esta asignatura en el nivel secundario, a través de una propuesta de capacitación docente.

Durante el desarrollo de la intervención, se realizó un análisis de situación que incluyó entrevistas a referentes del deporte adaptado, un supervisor de Educación Física y un rastreo bibliográfico sobre los inicios de la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo argentino. Este análisis permitió identificar las necesidades y desafíos que enfrentan los docentes al abordar la discapacidad en sus clases. Se trabajó sobre la normativa vigente y la bibliografía especializada, proporcionando herramientas conceptuales y metodológicas que sustentaran una práctica inclusiva.

La intervención incluyó el desarrollo de actividades con la participación de diversos actores, como docentes, estudiantes con discapacidad y supervisores. Estas acciones comprendieron talleres, seminarios y mesas de diálogo, donde se compartieron experiencias significativas de inclusión en el ámbito escolar. Dichos encuentros buscaban fortalecer las prácticas docentes y visibilizar que la inclusión no solo es posible, sino también enriquecedora para toda la comunidad educativa (Ainscow y Booth, 2000).

Uno de los aportes más relevantes del proyecto fue la creación de un espacio de intercambio pedagógico con supervisores de Educación Física, quienes desempeñan un rol fundamental en la orientación y acompañamiento docente. Estos encuentros permitieron discutir desafíos concretos, compartir buenas prácticas y fomentar una mirada sensible hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. A partir de esta acción, se identificó la necesidad de consolidar un espacio de formación docente específico sobre discapacidad y Educación Física inclusiva, con el fin de facilitar el acceso a conocimientos actualizados y desarrollar competencias pedagógicas pertinentes para garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes (Sanmartí, 2007; Frigerio, 2006).

Además, se hizo énfasis en la importancia de pensar las prácticas corporales desde una perspectiva cultural, social y con sentido identitario. Esto se refleja en los aportes de Gómez Smyth (2020), quien aborda la identidad corporal, y en la necesidad de revisar críticamente las prácticas hegemónicas en las clases de Educación Física. González (2019) también resalta el valor de analizar prejuicios, reconocer múltiples formas de desempeño y valorar la diversidad en la cultura corporal.

Desde este enfoque, las capacitaciones propuestas no se limitaron a proporcionar conocimientos específicos sobre discapacidad, sino que se vincularon con una reflexión más amplia sobre el sentido pedagógico de la Educación Física. Pensar en clases inclusivas implica un cambio de paradigma que abarca la formación docente, la planificación y la implementación curricular (Katz, 2019; Naranjo, 2018). Este enfoque también subraya la necesidad de revisar críticamente la formación inicial, cuestionando por qué la discapacidad suele abordarse solo en los tramos finales del profesorado y en espacios optativos, lo cual deja a los futuros docentes sin las herramientas necesarias para garantizar el derecho a la participación de todos los estudiantes.

Asimismo, se observó que muchos equipos directivos desconocen la normativa vigente en materia de inclusión. Como mencionó uno de los referentes entrevistados, en algunos casos las vacantes escolares se niegan sistemáticamente a estudiantes con discapacidad, lo que constituye una vulneración de derechos (Duschatzky, 2011; Echeita, 2013).

Si bien este proyecto se implementó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las problemáticas abordadas son comunes en todo el país, lo que subraya la necesidad urgente de políticas de formación continua que aseguren que todos los docentes cuenten con las herramientas necesarias para planificar clases inclusivas. En este sentido, la capacitación docente se presenta como una de las variables más relevantes para garantizar la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad en Educación Física (Katz, 2019).

Este proyecto también ha enfatizado que, desde una perspectiva de derechos humanos, las personas con discapacidad deben ser reconocidas en su dignidad, diversidad y potencial. De este modo, el proyecto busca dar respuesta a los jóvenes que han sido excluidos de las clases de Educación Física, ya sea por desidia, desconocimiento o falta de formación docente en temas de discapacidad.

Aunque este proyecto no pudo implementarse completamente dado que la Dirección Nacional de Educación Física, entidad que llevaba a cabo administrativa y pedagógicamente el proyecto fue disuelta en 2018, año en el que se presentó este proyecto. A partir de un cambio en las políticas nacionales relacionadas con la Educación Física y el Deporte los programas que dependían del entonces Ministerio de Educación y Deportes fueron diezmados y los referentes desvinculados de sus funciones.

Esto repercutió directamente en mis funciones y en el desarrollo de este proyecto, pues al ser una propuesta a nivel nacional, la jurisdicción no optó por su continuidad. De todas maneras, entendemos que la idea central de esta propuesta tuvo su correlato en lo que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires realizó en 2017, (5ª edición de la capacitación docente titulada "*Apoyos para la Educación Inclusiva*") y lo que se denomina actualmente como "Escuela de Maestros: Formación Docente Continúa Situada".

Retomando el análisis de nuestro Proyecto de Intervención, las bases filosóficas se enmarcan en los principios establecidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tiene jerarquía constitucional en Argentina desde la sanción de la Ley N° 27.044. La Convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en todos los niveles, instando a los Estados a garantizar sistemas educativos que favorezcan el desarrollo pleno del potencial humano, la dignidad y la autoestima de estas personas. En particular, el artículo 24 establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema educativo inclusivo, proporcionando los apoyos necesarios para un aprendizaje efectivo, en igualdad de condiciones con los demás.

Sin embargo, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, en sus observaciones finales a Argentina en 2023, expresó su preocupación por los obstáculos persistentes para la inclusión educativa plena. Entre sus recomendaciones, instó a reforzar la capacitación sistemática a docentes, equipos directivos y otros actores del sistema educativo sobre accesibilidad, ajustes razonables y prácticas inclusivas, alineándose con los principios de la CDPD. También destacó la necesidad de armonizar la legislación y las políticas públicas nacionales con un enfoque de derechos humanos, superando visiones asistencialistas y normalizadoras

aún presentes en muchas instituciones (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2023).

Estos lineamientos refuerzan la urgencia de iniciativas como la aquí presentada, centradas en la formación docente y el trabajo colaborativo con supervisores y actores educativos, como una vía concreta para garantizar el cumplimiento efectivo de los compromisos asumidos por el Estado argentino. Esta propuesta también responde a los desafíos planteados por la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, que buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En conclusión, la capacitación docente no solo es una estrategia educativa, sino un acto político y ético que tiene como objetivo transformar realidades de exclusión y construir una Educación Física verdaderamente inclusiva, comprometida con la equidad, la justicia social y los derechos humanos.

Desde una mirada crítica y comprometida con la inclusión, destaco lo que la Dra. Liliana Pantano en sus reflexiones sostiene, que es necesario “desnaturalizar las prácticas que excluyen” y revisar profundamente los supuestos desde los cuales se planifica y se enseña en la escuela. Este enfoque interpela a la Educación Física como un espacio que históricamente ha reproducido modelos normativos de cuerpo y rendimiento, dejando fuera a quienes no se ajustan a esos parámetros. La propuesta de este proyecto se alinea con esa perspectiva transformadora, en tanto invita a repensar las prácticas docentes desde una ética de la diferencia y el reconocimiento.

Por último, me gustaría citar a Carlos Skliar (2007) quién plantea la necesidad de una pedagogía que no se fundamente en el control ni en la normalización, sino en la hospitalidad hacia el otro. Desde este enfoque, enseñar no es simplemente transmitir contenidos, sino abrir un espacio donde la palabra, la experiencia y la diferencia del otro sean escuchadas.

En este sentido, las acciones de formación docente propuestas en este trabajo asumen la educación como un acto profundamente político y ético. Como señala Philippe Meirieu (2001), educar implica hacerse cargo del otro sin pretender moldearlo, sino reconociéndolo en su singularidad y acompañándolo en un proceso de emancipación.

9 Bibliografía

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. (2014). Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva – Informe resumen. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa.
- Agencia Nacional De Discapacidad. (2017). Plan Nacional de Discapacidad 2017-2022. Obtenido de Argentina.gob.ar: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_nacional_discapacidad_texto_04-2018.pdf
- Aguado Díaz, A. L. (1995). Historia de las Deficiencias. Escuela Libre. Editorial . . Madrid: Fundación Once.
- Aguerrondo, I. (1990). El planeamiento instrumento de cambio, materiales para su reconceptualización. Obtenido de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI_Aguerrondo_Unidad_2.pdf.
- Ainscow, M. (2004). The promotion of inclusive education: A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 7–20.
- Ainscow, M. (2008). The next step for inclusive education: Making the difference. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 239–257.
- Ainscow, M. . (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. En C. Giné, La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. (págs. 161-170). Barcelona: Horsor.
- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE.
- Aisenstein, Á., Ganz, N., y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Aisenstein, A., y Scharagrodsky, P. (2006). El cuerpo en la educación física. Recorridos y perspectivas. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Obtenido de repositorio.filo.uba.ar › bitstream › filodigital › uba_ffyl_t_2003_49848_v1
- Alliaud, A. (2003). La formación docente: persistencias y transformaciones. Buenos Aires. Paidós.
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. Buenos Aires. Aljibe
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). “El principio de normalización”. *Siglo Cero*, 16 a 21. Obtenido de Revista Siglo Cero N° 37.
- Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata.
- Bello, J. I. (2015). El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. *Revista*
- Bersanelli, S. L. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. *Derecho Privado*, 227. Obtenido de www.saij.gob.ar.
- Birch, J. W. (1974). Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classrooms. EE:UU. Council for Exceptional Children.

- Bolívar, A. (2001). Organización y gestión educativa, Organización y gestión educativa. Obtenido de <http://rinace.net/biblio/Bolivar2001Donde.pdf>
- Borzese, D., y García, D. (2003). Construyendo comunidades de aprendizaje. Escuelas secundarias y jóvenes en situación de pobreza en Argentina. En D. Borzese, D. García, M. Bruzzone y M. A. Scafati (Eds.), La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales. Experiencias en Argentina y Uruguay (pp. xx-xx). UNESCO-IIEP
- Bourdeiu, P (1991). El lenguaje y el poder simbólico. Cambridge Harvard University Press.
- Bracht, V (1996) Educación Física y aprendizaje social. Córdoba. Velez Sárfeld.
- Braslavsky, C. (1985). Reproducción y transformación de la escuela media. Centro Editor de América Latina.
- Brizman, D. (1991). Practice makes practice: A critical study of learning to teach. State University of New York Press.
- Butler, J. (1990). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. (selección). México: Paidós.
- Cardona, I., Rodríguez, L., y Rodríguez, J. (2010, noviembre). La discapacidad: una mirada desde los derechos humanos y la inclusión educativa. <http://varieduca.jimdo.com/articulos-sobre-discapacidad-la-discapacidad-una-mirada-desde-los-derechos-humanos-y-la-educación-inclusiva/>
- Camiloni, A. (2007). El currículum: una construcción posible. Buenos Aires: Aique.
- Carli, S. (2002). Niñez, Pedagogía y política. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cheli, M. V. (agosto de 2011). Memoria Académica FaHCE. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.955/ev.955.pdf
- Cobeñas, P. (2018). Escuela y personas con discapacidad : integración y desintegración en tiempos de inclusión. Archivos de Ciencias de la Educación, 12. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9385/pr.9385.pdf.
- Coni, J. A. (1984). Historia del deporte en la Argentina. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución CFE N° 311/16. disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Contreras, D., González, P., & Vidal, G. (2015). *Evaluación del impacto del Programa de Formación Continua para Docentes en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Estudios del Ministerio de Educación.
- Cortese, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la Escuela Especial. En P. Vain (Comp.), Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas perspectivas (pp. 45-62). Buenos Aires: Paidós
- Darling-Hammond, L. (2017). Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world. San Francisco. Jossey-Bass.
- Da Silva, T. T. (2001). Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro.
- Da Silva, T. (2018). Educación Física y diversidad corporal. Editora CRV.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política, epistemología y prácticas. Buenos Aires. Paidós.
- De la Vega, E. (2010). Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial. Buenos Aires: Noveduc.
- Department of Education and Science. (1978). Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Chair: Mary Warnock). Her Majesty's Stationery Office.

- Devís Devís, J. (1996). *La Educación Física, el deporte y la salud en la educación secundaria*. Graó.
- Díaz Velázquez, J. (2009). Re-presentaciones sociales de la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 101-119. Recuperado de [Dialnet](#)
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación docente. Problemas y desafíos actuales*. Ministerio de Educación.
- Dirección de Área de Educación Media y Técnica [DAEMyT]. (2008). Régimen de Proyecto (Disposición N° 031). Buenos Aires: DAEMyT
- Dirección Nacional de Educación Física. (2017). Relevamiento sobre la Resolución 311/16. Buenos Aires: Datos obtenidos por medio de las Direcciones de Educación Provinciales.
- Duschatzky, S. (2011). *La escuela como frontera*. Paidós. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dunn, L. M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded—Is Much of it Justifiable? [journals.sagepub](#).
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa: políticas, prácticas y subjetividades*. Morata. Madrid, España: Morata.
- Educación, C. F. (15 de diciembre de 2016). Resolución CFE N° 311/16. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Education International,. (2018). *Are We There Yet? Education Unions Assess the Bumpy Road to Inclusive Education*. Bruselas: Education International.
- Emiliano, N. (2011). Exento por ausencia de un cuerpo perfecto. Obtenido de <https://www.efdeportes.com/efd162/exento-por-ausencia-de-un-cuerpo-perfecto.htm>
- Ferrante, C. (2008). Cuerpo, discapacidad y posición social, una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en Argentina. *Intersticios*, 2, 173-185.
- Ferrante, C. (2014). Cuerpo, discapacidad y estigma en el origen del campo del deporte adaptado de la Ciudad de Buenos Aires, 1950-1961. *História, Ciências, Saúde*, 421-437.
- Ferrari, S., y Parodi, A. (2011). *Educación Física : la capacitación de capacitadores desafíos y propuestas* . Buenos Aires: CEPA.
- Fotia, J. (2015). Educación Física y deportiva. En C. (Coordinador), *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. (pág. 183 a186). La Plata: Prometeo.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Frigerio, G. (2006). *La tarea de educar: conversaciones y construcciones*. Buenos Aires Novedades Educativas.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires Amorrortu.
- Giroux, H. (2001). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gómez Smyth, L. (2020). *La planificación desde un enfoque sociocultural para la Educación Física Escolar*. Buenos Aires: Manuscrito no publicado.
- Gómez, J. (2002). *Educación Física y cultura*. Miño y Dávila.

- Gómez, J. (2007). Saberes corporales y prácticas pedagógicas. Miño y Dávila.
- Gómez Smyth, F. (2020). La identidad corporal en la Educación Física inclusiva. Universidad Nacional de La Plata.
- Gómez Smyth, F., et al. (2017). Educación Física inclusiva: aportes para la transformación de la práctica. Ediciones UNLP.
- Gómez, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza de Gómez del deporte en la escuela latinoamericana. En L. y. Martínez Álvarez, La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González, F. J. (2019). Educación Física y Currículo. Tandem Didáctica de la Educación Física(64), 37-46.
- Gvirtz, S. (2016). Educación y justicia social. Hacia una escuela para todos. Buenos Aires: Santillana.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- INFOD, A. d. (2016). Profesorados de Educación Física, Especial y Artística. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.
- INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) (2012) Derecho a la Educación sin discriminación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación Disponible en línea: <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/07/documentotematico-ducacion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad 2018. Buenos Aires: INDEC; 2018. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/estudio_discapacidad_2018.pdf
- Jiménez Lara, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes. En R. y. Lorenzo, Tratado sobre Discapacidad (págs. 177-184). Madrid: Thompson Reuters Aranzadi.
- Katz, S. (2010). Cuando la mirada y sus efectos están más allá (o más acá) de la discapacidad. En G. C. (coord.), Educación Física Argemex: temas y posiciones. (págs. 368,412). Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Katz, S. (2014). Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física con relación a la discapacidad. En E. P. Compilador: Cambior, Prácticas de la Educación Física. (págs. 267-273). Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).
- Katz, S. (2020). Cuerpos discapacitados en la UNLP: Encrucijada entre responsabilidades, miradas y sospechas. En M. S. (Comps.), Investigar en cuerpo, arte y comunicación : Perspectivas e intersecciones de la producción de conocimiento. (págs. 135-144.). La Plata.: Teseo.
- Katz, S. L. (2013). Enseñanza y aprendizaje en las prácticas de los profesores de Educación Física con niños con discapacidad motriz y mental. En C. Carballo, La Educación Física de los otros : Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas. La Plata: Al Margen.
- Katz, S. L. (2013). Modelos inclusivos en educación: entre el discurso y la práctica. Buenos Aires. Novedades Educativas.

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. EEUU. Routledge.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave y Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York. Cambridge University Press.
- Legarralde, M. (2015). Escuela. En C. (Coordinador), *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina* (pág. 213 a 215). La Plata: Prometeo.
- Leonard Chesire International (2006) *EDAMAT. Una herramienta práctica para la transversalización efectiva de la discapacidad en la política y la acción*. Publicada por Leonard Chesire International. Londres.
- Ley N° 24.195. (1993). Ley Federal de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina, 29 de abril de 1993.
- Ley N° 26.378. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Buenos Aires, Argentina.
- Ley N.° 24.901 (1997): Ley Nacional de Servicios de Rehabilitación y de Integración de Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina, 30 de marzo de 1997.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Mattone, F., y Oldenburger. (2020). El abordaje de la discapacidad en la formación del profesor de Educación Física. Estudio de caso. Obtenido de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1910/te.1910.pdf>
- Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching*. Solution Tree Press.
- Meirieu, P.** (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires. Península.
- Miles, S., y Ainscow, M. (2009). *Make it happen: Effective practice in inclusive education*. Save the Children UK
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Relevamiento Anual 2021 de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa*. Recuperado de <https://www.el1digital.com.ar/sociedad/dia-nacional-de-la-educacion-especial-hay-mas-de-200-000-alumnos-con-discapacidad-matriculados-en-el-pais/>
- Naranjo, E. (2018). La inclusión en la educación física escolar. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 23(245). <https://www.efdeportes.com/efd245/inclusion-en-la-educacion-fisica-escolar.htm>
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management. *The International Social Role Valorization Journal Implications*, 19-24.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton, *Superar las barreras de la discapacidad* (págs. 19-33). Madrid: Morata.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2016). *Docentes en América Latina: nueva visión, nueva política*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243972>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la*

- generación de los bicentenarios. Madrid:
OEI. <https://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Ortegón, E., Pacheco, J., y Prieto, A. (2005). Metodología para el diseño y la evaluación de proyectos. CEPAL.
- Palacios Agustina Bariffi, Francisco. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenos Aires: Ediciones Cinca.
- Pantano, L. (1993). La discapacidad como problema social. Buenos Aires: Eudeba.
- Pantano, L. (2012). Discapacidad E Investigación: Aportes Desde La Practica. Buenos Aires: EDUCA.
- Pantano, L. (2013). Datos de la realidad para la comprensión de la discapacidad. Obtenido de <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pantano.html>
- Pantano, L. (2002) La diversidad en la escuela. Nosotros y los otros. Elementos para la reflexión. En Dell'Anno, A. (Compiladora)- Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social- Mar del Plata (págs. 20 a 28).Publicado On line en el Portal UNESCO
- Peñaherrera, M., Sánchez-Teruel, D. y Cobos, E.F. . (2010). Inclusión y currículo intercultural. En Martín-Puig, Situación actual y perspectivas de futuro del aprendizaje permanente (págs. 261-271). Castellon: Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume.
- Pérez de Lara, N. (1998). La capacidad de ser sujeto: Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona. Laertes.
- Pérez Bello, J. (2015). *La educación inclusiva: Un desafío para el sistema educativo en Argentina*. Editorial Los Libros del Zorzal.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En P. D. Pineau, La escuela como máquina de educar (págs. 28-50). Buenos Aires: Paidós.
- Pinnock, H., y Nicholls, H. (2012). Global Teacher Training and Inclusion Survey: Report for UNICEF Rights, Education and Protection Project (REAP). Hyde, UK: Enabling Education Network.
- Puigros, A. (2003). Que pasó en la educación: Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.
- Ramirez, H. P. (Lunes de agosto de 2017). Los inicios de la Educación Física para personas con discapacidad en Argentina. (L. P. Marin, Entrevistador)
- Ramirez, J. V. (2002). Planificar en Educación Física. España: Inde.
- Referente 1. (20 de septiembre de 2017). Profesor. (P. Marin, Entrevistador)
- Referente 2. (2017). Entrenador. (L. P. Marin, Entrevistador)
- Ricci, G. (2022). Cómo vi nacer en la Argentina los Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa. Obtenido de <https://casaie.com.ar/wp-content/uploads/2022/06/Ricci-historia-SAIE-Argentina.pdf>
- Rodriguez, C. A. (12 de agosto de 2017). Entrenador de Atletismo. (P. D. Marin, Entrevistador)
- Ron, O. O. (2006). El campo de la Educación Física. En y. R. En V. Bracht, La Educación Física en Argentina y en Brasil (pág. cap. 2). La Plata:. Obtenido de [.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar):
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.243/pr.243.pdf

- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Graó. Barcelona, España: Graó.
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24–36
- Sanz del Río, S. (1995) La normalización como principio operativo de integración escolar. En Sanz del Río, S. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: panorama internacional. SIIS, Madrid
- Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (1997). Disposición N.º 1/1997: Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires.
- Silva Salinas, S. (2007) Atención a la Diversidad. Necesidades Educativas: Guía de Actuación para Docentes. España: Ideas propias Editorial S. L.
- Sinisi, L. (1999) La relación nosotros-otros en espacios “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y J. A. Thisted (compiladores) De eso no se habla- Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Eudeba
- Skliar, C. (2007). ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stake, R. E. (1999). The art of case study research. Sage Publications.
- Sosa, L. M. (2008). Educación corporal y Diversidad (estudio sobre prácticas corporales de inclusión de niños/as con discapacidades). Obtenido de fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar.
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.640
- Sosa, J. (2008). El cuerpo excluido. La Educación Física y la discapacidad. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Souto, M. (2012). acia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Supervisor 1. (10 de julio de 2017). Licenciado. (L. P. Marin, Entrevistador)
- Sverdllick, D. (2005). Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Gobierno de CABA.
- Sverdllick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior: Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED).
- Tedesco, J. C. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica- Universidad Nacional de San Martín.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación secundaria en la Argentina: Una mirada desde la historia de la educación. Buenos Aires. Noveduc.
- Terigi, F. (2008). INFOD. Obtenido de https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Detras_esta_la_gente-_Terigi.pdf
- Tiramonti, G. (2004). La segregación educativa y los bienes culturales: Nuevas perspectivas sobre la educación en Argentina. Editorial Magisterio.
- Toledo González, M. (. (1981). La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales. España: Santillana. Aula XXI.
- Torres, R. M. (2000). Reformar la reforma: Hacia una verdadera transformación de la educación en América Latina. UNESCO.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativa especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. UNESCO

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos. PARIS: © UNESCO.

UNICEF. (2020). “La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación”. . Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/media/9236/file/La%20resoluci%C3%B3n%20311-16%20en%20la%20Argentina.pdf>

Verdugo, M. A. (2006). Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación. Salamanca: Amarú.

ANEXO ENTREVISTAS

FECHA: 20 DE AGOSTO DE 2018

ENTREVISTADO: Licenciado en Educación Física Supervisor de Educación Física de CABA

La entrevista se realiza en el marco de la reunión que se venían programando desde la Dirección Nacional de Educación Física dependiente de la entonces Subsecretaría De Educación Física, Recreación E Infraestructura. Del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

El lugar elegido para la entrevista es la Dirección de Educación Física del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El Lic. Pablo Puerta menciona que a partir de sus estudios de Licenciado pudo acceder a materiales relacionados con la discapacidad que hasta ese entonces eran desconocidos para él.

- ¿Entonces siendo supervisor, antes de tu estudio en la Licenciatura desconocías el tema de la discapacidad y la educación?

Tenía algunas nociones generales, pero no el conocimiento necesario para poder establecer pautas de trabajo inclusivo.

Nosotros somos un equipo de doce supervisores y el único que realizó una formación específica relacionada con la discapacidad soy yo.

Este dato confirma lo que sucede en muchas provincias que los actores relacionados con la educación, llámese supervisores, directores/as, secretarios, asesores etc. No tienen formación específica en relación a la discapacidad, entonces cuando sucede que el estudiante con alguna discapacidad se presenta en el circuito de educación común, queda desamparado.

- ¿Cuáles son las principales limitaciones que ves en las clases de Educación Física del nivel secundario respecto de la discapacidad?

En principio los profesores que se encuentran en ejercicio, (nosotros tenemos aproximadamente 1000) a mi cargo como supervisor de la región 21, entre 90 y 100, no tienen formación específica en discapacidad, te puedo mencionar algunos casos, que tenemos en alguna escuela y que me cuentan de que hay un estudiante en silla de

ruedas, pero que no participa de la clase, porque la promueven por Proyecto, es decir hacen un trabajo práctico escrito y quedan eximidos de la clase.

- *¿No pensás la Educación Física es necesaria para un estudiante con discapacidad?*

En conversaciones informales con los docentes y con los jefes de departamento sale el tema y me comentan la falta de formación que tienen respecto del tema, ...”si viene un chico con ceguera, acá no tenemos nada adaptado, no hay material específico, no sabríamos que hacer...”

Entendés, más allá de las normativas, que tampoco son claras, los docentes no tienen herramientas claras de trabajo.

Por otro lado, muchos de ellos ni siquiera tuvo la materia en cuarto año de Educación Física adaptada.

Yo entiendo que la inclusión es necesaria, pero nosotros tenemos las clases a contra turno, algunas escuelas utilizan campos de deportes, que no son accesibles, o que no tienen pensado la accesibilidad, entonces que, ¿le vamos a generar un problema más a la persona con discapacidad?

No sé, cuando conversamos con los otros supervisores, ellos me dicen que hay algunas escuelas secundarias que son ejemplo de inclusión, pero generalmente no les llega a la clase de Educación Física esos casos.

- *¿En las clases se ve mucho deporte?*

Bueno, es una tradición que algunos docentes centran sus clases en los deportes, las planificaciones que presentan muchas veces no responden a lo que sucede en el campo.

Hay docentes que sólo dan algunos deportes, también depende de los lugares de trabajo.

No todos los centros de Educación Física disponen de espacios o material para poder dar clases en forma inclusiva.

Par mí también es un tema de idiosincrasia de cada uno, es como que la Educación Física en el nivel secundario tiene sí o sí que ser deportivizante y eso limita no sólo a quien tiene una discapacidad, sino que dejan afuera a chicos que no son hábiles.

- *¿La acreditación de la materia cómo es?*

Pongo en contexto esta pregunta, porque se realiza en base a que depende de cómo se acredite la materia es que se puede pensar en una clase homogénea o heterogénea. *Que tema ese, la mayoría de los docentes toma una prueba de suficiencia física, es decir, se evalúa a principio de año, fuerza y resistencia y luego se ve el avance, también si viene a las clases, si participa.*

Yo le menciono que esa forma de evaluación pone en evidencia un paradigma educativo complejo y discriminador.

Muchas veces la administración de la clase de Educación Física depende del propio docente que tiene que estar atrás de los estudiantes para que vayan a la clase y participen.

Es por eso, pienso yo, que un estudiante con discapacidad quizás a contra turno de la escuela tiene otros problemas que atender...

- ¿Pero no pensar que justamente la Educación Física le puede brindar herramientas inclusivas en la vida social, así como herramientas socio motoras, o de independencia?

Puede ser, visto desde ese punto de vista sí.

La entrevista continua con datos específicos de la función de supervisor y le comento que le parece el proyecto de capacitación desde mi trabajo en la Maestría.

Sería fundamental tener espacios de formación y reflexión relacionados con la inclusión en discapacidad.

Sé que hay algunos docentes que entrenan a chicos con discapacidad en el Servicio Nacional de Rehabilitación, pensando en tu proyecto se podría generar un muestreo de trabajos, para que todos podamos vivenciar el tema.

Es muy bueno pensar en la capacitación, nosotros podríamos disponer de horas para la formación y así tener a nuestros docentes actualizados.

También nosotros los supervisores necesitaríamos las capacitaciones para poder intervenir cuando sea necesario.

Algunos datos importantes respecto de la organización del nivel medio en CABA.

Las escuelas dependientes del Área de Educación Media se encuentran divididas en ocho regiones que comprenden un conjunto de escuelas geográficamente próximas.

Las funciones de los Supervisores son: orientación, coordinación, estímulo, evaluación, perfeccionamiento técnico y administrativo de las escuelas.

Cada equipo de Supervisores diagnostica, planea e implementa un Proyecto Regional en sintonía con las líneas del Plan Estratégico de la Dirección del nivel. Cada Región reúne entre 10 y 15 escuelas secundarias (dependiendo de la región), que comprenden aproximadamente a 1.500 docentes y 12.000 alumnos y está a cargo de tres Supervisores, dos de ellos pedagógicos y un tercero curricular en el área de Educación Física.

Entrevista 2

FECHA: 12 DE AGOSTO DE 2017

ENTREVISTADO: Entrenador y referente con discapacidad

Carlos “Beto” Rodríguez, ex maratonista, multicampeón en sillas de ruedas.

Entre otros logros deportivos de “Beto” Rodríguez se destacan las nueve conquistas del tradicional maratón brasileño “San Silvestre”, de las que participó en 20 oportunidades. También se quedó con el primer puesto en el Gran Premio de Europa, en el Maratón Maranello, en Italia 2002, y en el Maratón de Osaka, Japón, 2001 y 2005. Además, corrió más de 400 carreras, entre nacionales e internacionales, y ganó más de 190 de ellas.

Es Técnico Deportivo Nacional en Atletismo y Presidente del Comité Paralímpico Argentino. (COPAR)

Sus días de trabajo transcurren en el Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (CENARD), como técnico de atletas con discapacidad, muchos de los cuales llegan desde el interior del país. “Disfruto mucho del laburo cuando estoy en la pista. Cada vez hay más pibes rankeados a nivel internacional, más viajes y más planificación”.

No es fácil ser “disca”, como él denomina a las personas de su misma condición. Y unas de las barreras que más cuesta superar es la de los prejuicios, nocivos por definición, pero hirientes cuando se tornan tangibles en sus destinatarios. Sobre la silla de ruedas, “Beto” tiene una colección de experiencias dolorosas que recuerda jocosamente. “El otro día un señor, que evidentemente no me conoce, me paró cerca de la estación y me dijo: ‘¡Vi que te viniste desde el hospital! Tomá’. Y me dio 20 centavos.

Tras las risas, retoma la entrevista con otro episodio del mismo tono. “Antes de venir a vivir acá fui a ver una casa que se alquilaba en la calle Pasteur. Cuando el dueño me vio se acercó con un pan y 50 centavos. Yo le dije que había ido por el anuncio y le mostré el diario. ‘¿Y con qué me vas a pagar?, pobrecito...’, me dijo. ¿¡Y qué le voy a explicar!? Es la cultura de la gente, que está acostumbrada a ver a un disca como un infeliz. Yo tomo estas situaciones como anécdotas. ¿Qué le voy a hacer?”

¿pensás que hubo avances en la conciencia social sobre la discapacidad?

Sí, la sociedad cambió mucho su cabeza. En esto es importantísimo el deporte, que sacó tabúes y es la mejor herramienta para la integración. Pero falta todo lo estructural,

que es lo más difícil. En las escuelas primarias, tendrían que enseñarles sobre la discapacidad, para que razonen y hagan trabajos prácticos. Ese es un cambio radical que hay que hacer en la educación.

¿De los deportistas que concurren al Cenard, sabes si concurren a las clases de Educación Física?

¡Que pregunta!!! Exclama y se ríe mirando a lo lejos, mirá la escuela secundaria casi no existe para estos pibes, que encuentran en el deporte un lugar.

Por ejemplo, ¿ves esa piba?, (hace mención a una joven en silla de ruedas) es futura campeona en pista, para venir acá se tiene que tomar un colectivo, recién me contaba, que no le paran, la ven en silla de ruedas y el colectivo sigue de largo. Porque los colectivos que tenían rampa, no funcionan más, entonces vos le decís, anda a la escuela, pero las barreras que encuentra son todos los días, en detalles. Eso hace que la piba no vaya a la escuela que de por sí es una isla para las personas con discapacidad.

De los chicos que entrenan acá ninguno va a la clase de Educación Física, Beto hace memoria, mira al grupo, le pregunta a uno de los jóvenes que tiene una amputación de pierna derecha, y que consiguió una prótesis deportiva a partir de gestiones de Beto. Este chico va a la escuela secundaria, pero no va a la clase de Educación Física. Cuenta Beto que, con el Certificado Único de Discapacidad, automáticamente la materia la tienen promocionada.

Es todo un tema lo que me preguntas, acá los deportistas llegan en condiciones de exclusión de las escuelas, lo veo todos los días, no sólo con los que están en silla de ruedas, los ciegos, fijate me dice, en la cancha de fútbol, que le construyeron acá en el Cenard a la selección de fútbol para ciegos, vienen chicos jóvenes, que salen de la escuela primaria y ni se acercan a la escuela secundaria.

Por otro lado, la ves pasada fui a un profesorado de Educación Física a dar una charla y veo que los profes, no tienen ni idea de la discapacidad, entonces como pretendes

que un pibe de estos que hace deporte, vaya a una clase en donde el que está a cargo no sabe qué hacer con la silla, con el ciego, habría que modificar los planes de estudio.

Las reflexiones de Beto, giran en torno a la falta de oportunidades que van teniendo las personas con discapacidad, en particular los jóvenes que quedan al margen de lo social, de los clubes, de lugares de participación de adolescentes sin discapacidad.

Entrevista 3

FECHA: 20 DE SEPTIEMBRE DE 2017

ENTREVISTADO: Profesor. Ex Director de deportes de la CONADIS

Esta entrevista tiene una particularidad, Daniel es amigo personal y me ha acompañado durante los años 2004 a 2015, a diferentes jurisdicciones para realizar capacitaciones relacionadas con la Educación Física y la Discapacidad.

Daniel tiene una cuadriplejía, secuela de la parálisis infantil que tuvo en 1962, esta secuela hizo que para desplazarse utilice silla de ruedas.

Su experiencia en el campo del deporte adaptado y su compromiso con la discapacidad lo llevo en el año 2004 a ocupar el cargo de Director de Deportes de la llamada en ese entonces, Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS), cargo que ocupó hasta el año 2018.

Nos conocimos en el año 2004 y generamos desde la Secretaría de Deportes de Nación y la CONADIS un proyecto de capacitación, DEPORTE y DISCAPACIDAD, destinado a Profesores de Educación Física, es por eso que esta entrevista es más que nada un encuentro entre amigos.

La entrevista se desarrolla en un Bar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, le comento sobre el Proyecto de Maestría y me comenta lo importante que es para los/as jóvenes con discapacidad tener un espacio de participación en las clases del nivel secundario.

En su experiencia él no iba a las clases, porque estaba exceptuado, pero su grupo de amigos era de San Martín (Provincia de Buenos Aires), y en palabras de él, “el potrero era el lugar de encuentro después de la escuela, ahí no había discriminación, yo iba al arco, porque la silla ocupaba casi todo el arco, nunca sentí que mis amigos me discriminaran.

¿Cómo te iniciaste en el campo del deporte adaptado?

A fines de los años 70 el Servicio Nacional de Rehabilitación tenía un programa de desarrollo deportivo, fui, por curiosidad, te imaginas que yo, con una cuadriplejía ni pensaba que iba a poder hacer algo.

Ahí lo conocí al Pocho Ramírez, que estaba junto al Dr, Mogilevsky a cargo de la Dirección de Deportes del Servicio, se me acercó un profesor y me miró raro, me dijo que tenía condiciones para el atletismo, casi me desmayo de la risa, pero en ese

momento, el profesor, se puso serio y me mostró una bala de lanzamiento y sus palabras fueron como algo mágico, me dijo, vas a poder.

¿Desde tu experiencia que pensás de las clases de Educación Física y la discapacidad?

Es todo un tema, desde la CONADIS, quisimos hacer convenios con los profesorados de Educación Física, pero no había interés, o algunas veces era como que no pertenecíamos a ese campo disciplinar.

El programa que llevábamos a cabo junto a vos era de deporte y discapacidad, entonces desde las direcciones de deporte de cada provincia, organizaban esos encuentros que eran más que nada para dar herramientas del deporte adaptado, no de inclusión educativa.

¿Cuál es tu mirada respecto de la inclusión educativa?

La capacitación es fundamental, porque los profesorados, de todas las áreas no tienen una buena formación en discapacidad.

Vos me hablas de Educación Física, pero los magisterios no tienen herramientas inclusivas, las maestras jardineras están totalmente desinformadas, pero lo más triste o más preocupante es que quienes se encuentran en los cargos directivos de las escuelas de todos los niveles no tienen idea de la discapacidad.

Entonces tenés algunas escuelas que son modelos inclusivos porque la directora es una persona que está involucrada, pero es una en un millón.

Te cuento que esas escuelas son buscadas por los padres de chicos/as con discapacidad, pero las matrículas están casi completas, ellos me comentan, tal escuela es inclusiva, pero esta y esta no te dejan entrar, ya te ven con el “discapacitado” y te ponen excusas de vacantes y demás mentiras.

A partir de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, sancionada como Ley, la sociedad educativa tomó más en cuenta la discapacidad, pero si uno hace un recorrido por las provincias, las familias de niños/as con discapacidad reclaman la igualdad de participación.

Por otro lado, cada discapacidad tiene necesidades educativas específicas. No es lo mismo solicitar accesibilidad para una silla de ruedas, que el colectivo de docentes entienda que sucede cuando aparece alguien con autismo.

Creo que la capacitación es la herramienta fundamental, el intercambio de experiencias, la sociabilización de clases inclusivas, es responsabilidad del estado garantizar que los/as docentes tengan herramientas inclusivas.

El cambio de paradigma está en marcha, sólo hay que acompañarlo con acciones concretas.

FECHA: 2016-2017-2018

DOCUMENTO PROPIO SOBRE LAS MESAS DE TRABAJO DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

ANEXO DE DOCUMENTOS DE MESAS FEDERALES EN LAS QUE PARTICIPO COMO REFERENTE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDAD

IV ENCUENTRO NACIONAL DE AUTORIDADES PROVINCIALES DE DEPORTE Y EDUCACIÓN.

Asunto: Informe de la Mesa Federal de Educación Física.

En la Ciudad de San Martín de los Andes provincia de Neuquén, los días catorce y quince del mes de julio de 2016, se llevo a cabo la Mesa Federal de Educación Física y Deporte, en la que participaron representando al Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, el Secretario de Deportes y Educación Física Sr. Carlos J. Mac Allister, el Sr. Subsecretario de Educación Física, Recreación e Infraestructura Luis Mesones y el Prof. Marcelo Hernández, y como referentes provinciales del área la Sub Directora de Ed. Física de la Prov. de Córdoba Prof. Susana Mattos, el Supervisor Provincial de Ed. Física de la Pcia. de San Luis Lic. Martín Cometa, el Director de Ed. Física de la Pcia. de Misiones el Lic. Horacio Nacke, el Coordinador Provincial de Ed. Física de Catamarca Prof. Rodolfo Mansilla, el Director Prov. de Garantías Colectivas del Ministerio de Educación de la Pcia. de Neuquén Prof. Roberto Sol, el Director de Programas Específicos del Ministerio de Educación de la Pcia. de Neuquén Prof. Juan M. Vázquez, el Director de Educación Física de la Pcia. de Rio Negro el Lic. Ariel E. Campos, el Coordinador Gral. de Ed. Física y Deporte de la Pcia. de Mendoza Prof. Fernando Giorgio, la Referente Provincial de Educación Física de la Pcia. de Tucumán Zulma L. Yenks, la Secretaria Técnica de la Dirección Gral. de Educación Primaria del Ministerio de Cultura y Educación de la Pcia. de La Pampa Lic. Susana Martínez, el Director de Inclusión y Educación de la Secretaría de Estado y Deportes de la Pcia. de San Juan Sr. Oscar Villalobos y el Director de Deporte Comunitario de la Pcia. de Santa Fe Ernesto Benito.

En primer lugar el Sr. Subsecretario Luis Mesones dio la bienvenida a todos los presentes e inicia con la presentación y exposición sobre la Extensión de Jornada “La Escuela sale de la Escuela”, tema principal a tratar en la Mesa Federal. Acto seguido le dio la palabra al Prof. Marcelo Hernández para que coordinara el desarrollo de la mesa.

Temas tratados en la mesas de trabajo: Extensión de Jornada, “La Escuela sale de la Escuela”

1: Exposición del estado de situación, aplicación del programa fecha de inicio, por parte de cada una de las Jurisdicciones, sus problemáticas y posibles soluciones.

1.1: Pcia. de Catamarca:

Catamarca tiene inconvenientes para armar su estructura curricular. Tiene resuelto el tema RRHH para iniciar con primaria. Están diagnosticando las escuelas en los aspectos infraestructura, comedor etc. Los contenidos temáticos serían ed. física y lengua. Focalizarán principalmente en ed. física.

1.2: Pcia. de Mendoza

Mendoza informa que solamente el 47% de las escuelas primarias cuentan con edificios e infraestructura para desarrollar el programa. Iniciarían con primaria desde 3er al 6to año.

En secundaria están trabajando una frecuencia de dos hs. de 60´ semanales en educación física, pero han organizado para que en 2017 puedan ampliar a 4 hs. de 60´.

1.3: Pcia. de San Luis

San Luis iniciaría en Agosto desarrollando el programa tres días semanales desarrollando contenidos temáticos relacionados a la motricidad y a iniciación deportiva.

1.4: Pcia. de La Pampa.

La Pampa informo que sobre 195, 41 tienen jornada completa con 15 hs. cátedra semanales (de 8 a 15 hs almorzando en la escuela) Han incluido tres municipios y tres escuelas al programa.

1.5: Pcia. de Santa Fe

La Dirección ya envió toda la documentación pertinente y estaría en condiciones de iniciar en Agosto.

1.6: Pcia. de Río Negro

Río Negro ya envió la plantilla, iniciaría con primaria solamente.

1.7: Pcia. de Neuquén

Inicialmente trabajarían a través de horas coprogramáticas en secundaria y en primaria experimentarán con escuelas rurales.

1.8: Pcia. de Tucumán

Iniciaría con el 5° y 6° año del segundo ciclo de primaria y 1° y 2° año de secundaria, con una frecuencia de dos veces semanales a partir de las 18 hs.- Se desarrollarían ed. física y deportes, juegos y artística. Se les complica el almuerzo por lo tanto utilizarían el sistema de viandas de refrigerio para complementar la alimentación.

1.9: Pcia. de Córdoba:

Córdoba iniciará el Programa al regreso del receso escolar, ya fueron capacitados los docentes y se realizaron los acuerdos correspondientes con las diferentes áreas. Los profesores están designados y las escuelas preparadas.

1.10: Pcia. de Misiones.

La provincia se encuentra en condiciones de iniciar, esta todo programado, solamente falta la aprobación de la Sra. Ministra.

2) Plantillas de relevamiento de desarrollo de la jornada extendida en cada jurisdicción.

El Coordinador de la mesa, solicitó a los presentes la plantilla con el relevamiento del desarrollo de la programación de sus escuelas en lo referido a la Extensión de Jornada.

Las Pcias. de Tucumán, Córdoba, Santa Fe y Neuquén entregaron su plantilla, el resto de los presentes quedaron en enviarlas por E-mail a la brevedad.

3) Articulación de las Secretarías de Deportes provinciales con los Ministerios de Educación y sus áreas de Educación Física. Mesa de trabajo conjunta con la secretaria de deportes.

Se planteó las estrategias que utiliza cada jurisdicción para cubrir la necesidad de trabajar en forma conjunta con las áreas de deportes provinciales a igual manera que con las intendencias y los clubes cercanos a las inmediaciones de las escuelas a desarrollar las Jornadas. Ante el planteo de algunas provincias y en especial la de Córdoba, de no haber podido aún lograr la mencionada articulación, el día viernes 15 el Sr. Secretario reunió a los referentes de las dos áreas para tratar y acordar los mecanismos de trabajo en conjunto.

4) Sugerencias sobre el control médico de alumnos. (Aptos médicos)

Se planteó y se puso en mesa de discusión la necesidad de establecer una unidad de criterio a nivel nacional sobre la documentación que certifique que los alumnos se encuentren en condiciones de desarrollar Educación Física y Deportes en las escuelas (Apto Médico). Este tema considerado de mucha importancia se acordó entre todos pasarlo a la agenda del próximo encuentro.

5) Realización de un encuentro específico de referentes de Educación Física jurisdiccionales previo a la Mesa Federal a desarrollarse en la Pcia. de Chubut (Fecha tentativa los días 1 y 2 de septiembre).

En virtud del requerimiento de los representantes jurisdiccionales y ante la necesidad de equilibrar las acciones inherentes al área de la Educación Física y la suma líneas de trabajo planteadas, los referentes provinciales solicitaron al Sr. Subsecretario la posibilidad de realizar en la Ciudad de Buenos Aires un encuentro específico del área.

6) Confección de la agenda de trabajo para la próxima reunión propuesta por los distintos referentes provinciales.

Queda abierta por acuerdo entre todos, la posibilidad de que cada jurisdicción plantee temas de agenda para tratar en el posible encuentro específico de Ed. Física.

7) Importancia de la continuidad del financiamiento para el área de educación física (fondo escolar, equipamiento etc.)

Los representantes provinciales le plantearon al Sr. Secretario esta necesidad, no solamente para los clubes en los que las escuelas desarrollen sus actividades sino también para los centros de Educación Física provinciales. El Sr. Secretario comunicó a los presentes, que a los clubes que colaboren con la jornada extendida, pero que no tengan su documentación al día, se les facilitará el subsidio a través de los municipios intervinientes.

8) Regionalizar las capacitaciones sobre jornada extendida.

Ante la propuesta del Coordinador de la mesa de establecer puntos de encuentros para regionalizar las capacitaciones específicas, se acordó con los presentes que las provincias Mendoza, Tucumán, Córdoba y Neuquén sean cabeceras de región.

9) Articulación con infraestructura para mejorar los espacios escolares.

El Sr. Luis Mesones propone relacionar a las jurisdicciones con la Dirección Nacional de Infraestructura dependiente de su Subsecretaría con motivo de elaborar un plan de mejoras de los espacios escolares.

10) Temas relacionados al CAID

El Prof. Marcelo Hernández, refuerza la solicitud realizada oportunamente en la reunión de referentes que se desarrollara en el CENARD, en lo relacionado a:

- Programas de evaluación que desarrollen las provincias en lo relacionado a la actividad Física y/o deportiva o de la Aptitud Física.
- Si tienen convenios con Instituciones de formación docente, universitarias etc.
- El relevamiento de profesionales y expertos en Educación Física y deportes provinciales.

Sin más temas, se paso al acto de cierre de las jornadas con la presencia del Sr. Gobernador de la Pcia. de Neuquén, la Sra. Intendente de San Martín de los Andes, el Sr. Secretario de Deportes, Educación Física y Recreación del Min de Ed. Y Deportes de la Nación, los Sres. Subsecretarios de Educación Física, Recreación e Infraestructura Luis Mesones y de Deporte y Alto Rendimiento Orlando Mocagata y el Sr. Subsecretario de Deportes de la Pcia. de Neuquén.

Área de Capacitación

Ejes Temáticos

Se presentan en este documento una serie de Capacitaciones clasificadas según la especificidad de su incumbencia, en tres Ejes:

- I. Eje relacionado con la Educación Física
- II. Eje relacionado con el Deporte
- III. Ejes compartidos

A su vez cada eje, despliega temáticas específicas:

| Ejes relacionado con: | Sub-ejes |
|-------------------------------|---|
| I. La Educación Física | I.1. La Educación Física y su Enseñanza. I.2. Educación Física y Deporte. I.3. Teoría de la Educación Física. I.4. Educación Física, Educación Superior e Investigación. I.5. Educación Física y Discapacidad. I.6. Educación Física y Género. |
| II. El Deporte | II.1. Ciencias Aplicadas. II.2. Deporte y Actividad Física para Personas con Discapacidad. II.3. Gestión Institucional. |
| III. Ejes compartidos | III.1. Las Actividades Físicas y Deportivas en el Medio Natural. III.2. Educación Física y Salud III.3. Recreación IV.4. Actividad Física para Adultos Mayores V.5 La Escuela Sale de la Escuela. |

I. Eje relacionado con la Educación Física

I.1. Educación Física y su Enseñanza:

La Educación Física Escolar ha experimentado una notable evolución desde su aparición a comienzos del siglo XX junto con el sistema educativo argentino. La gimnasia y los deportes como ejes fundamentales de sus contenidos han configurado un código disciplinar particular sustentado en las ciencias biológicas como principal fundamento de sus prácticas. El paulatino corrimiento de las ciencias biológicas a las ciencias sociales desde donde se pretende explicar y construir la disciplina, han dado lugar a repensar el abordaje de las prácticas en la educación física escolar en todos sus niveles.

El objeto de estudio, por tanto, serán las situaciones de enseñanza en el marco de la motricidad del sujeto en todos los niveles educativos. Reconociendo, a su vez, que este objeto de estudio se encuentra situado en un contexto social e histórico determinado, y que no puede ser abordado en abstracto.

En este sentido, se busca que las capacitaciones de este eje contribuyan con la construcción de una práctica docente rica en instrumentos para aplicar, pero a la vez, reflexiva para que puedan conjugar el pensamiento y la acción en la búsqueda de una enseñanza de mejor calidad para cada sujeto.

La meta, en suma, es contribuir con la formación de un profesional competente, cuya actuación pedagógico-didáctica pueda ajustarse a diferentes contextos educativos y, asimismo, de un investigador de su propia práctica.

Esto exige la adquisición y el dominio por parte de los docentes de un conjunto de habilidades y técnicas para planificar, gestionar clases, y evaluar los aprendizajes de los alumnos, así como la incorporación de un marco teórico que le permita fundamentar sus prácticas.

Contenidos:

Didáctica de la Educación Física. Curriculum. Objetivos de enseñanza y aprendizaje. Contenidos. Estrategias de enseñanza. Evaluación. Planificación. La clase de Educación Física. Aspectos cuantitativos y cualitativos. Desarrollo Motor. Capacidades condicionales. Capacidades

coordinativas. Capacidad Perceptiva. Habilidades Motoras. El juego en la clase de Educación Física. Habilidades Motoras. Propuestas prácticas.

I.2. Educación Física y Deporte:

En la actualidad, se puede considerar superada la discusión entre los defensores y los detractores del “Deporte” como contenido de la currícula escolar. No existen dudas sobre los beneficios de la utilización de esta excelente herramienta si se la coloca al servicio de objetivos educativos y formativos.

La Escuela resulta ser un óptimo escenario para el desarrollo y la formación deportiva infanto–juvenil por múltiples razones:

- Democratiza el acceso de todos los alumnos a sus contenidos.
- Garantiza el marco pedagógico de la EF y el deporte dirigido por profesionales especializados.
- Trasciende los resultados meramente deportivos.
- Se ocupa de la estimulación apropiada en cada fase sensible.

Deben considerarse también, los contenidos innovadores de las expresiones referidas a los deportes post-modernos (*deportes alternativos, juegos originarios, prácticas corporales de la cultura juvenil urbano, prácticas gimnásticas deportivas, etc.*).

En este contexto, se proponen los siguientes contenidos:

- Desarrollo del Aparato Locomotor (Formas Naturales de movimiento)
- Estadios evolutivos de la función lúdica en la infancia
- Estructuración del Campo Nocional (Área Perceptivo – motriz)
- Imagen y Esquema Corporal
- Capacidades Motoras (Condicionales y Coordinativas)
- Habilidades Motoras
- Desarrollo Psicomotor Polivalente
- Proceso de evolución “Del Juego al Deporte”
- Articulación Pedagógica
- Didáctica y metodología de la enseñanza de los Deportes de Conjunto

I.3. Teoría de la Educación Física

Es una discusión aún sin definir el status de la Educación Física como disciplina científica. Este eje contempla aspectos relacionados con los componentes centrales de la teoría, procurando visibilizar las relaciones entre Educación Física y las demás "Ciencias". A su vez identifica las teorías acerca de las prácticas corporales, la construcción histórica, la evolución, la diversidad y su significación educativa en la actualidad.

Se busca que las capacitaciones en este sentido:

- Estimulen la reflexión y el pensamiento crítico en el análisis de las prácticas sociales ligadas a la EF, el movimiento, la actividad física y el Deporte.
- Faciliten la comprensión de las relaciones indisolubles entre Conocimiento, Sociedad, Cultura, Ciencia y sus vinculaciones con el Movimiento, el Deporte y la Actividad Física.
- Entender a la "Educación Física" y su sistema de transmisión como producto cultural propio de cada momento histórico y el rol docente como sujeto de conocimiento: como producto y productor de la historia.

Contenidos:

El Ser Humano: Características distintivas de la especie, esferas biológica y cultural. Concepto de "Cultura". La producción cultural como mecanismo de "sobre-adaptación extra-somático", el medio "socio-natural". La Actividad Física y el Deporte como producto de la cultura. Importancia del Movimiento en la Evolución de la Especie.

Qué es la EF? Definiciones, características, objeto de estudio, finalidad, contenidos, su vinculación con otras disciplinas académicas (relación con matemática, física, anatomía, fisiología, psicología, sociología, ética, etc.)

La era contemporánea: Postmodernidad. Características que le imprime a la Actividad Física, la Educación y al Deporte.

I.4. Educación Física y Educación Superior e Investigación:

La enseñanza de la EF en nivel superior incluye fundamentalmente la formación del profesorado y los debates en torno a sus ejes curriculares, su estructura académica y su evaluación. En ese sentido, es tarea de las distintas áreas de capacitación a nivel nacional y federal organizar espacios de debate, intercambio y reflexión sobre las prácticas

pedagógicas del nivel, a la par que incluir acciones de capacitación que complementen y enriquezcan los diseños curriculares actuales.

En ese marco, se destaca el valor de la investigación como parte fundamental del proceso de profesionalización del docente de Educación Física, a los fines de promover la articulación “teoría-práctica” y la elaboración de respuestas y resultados con cierta capacidad de generalización y transmisión. Se privilegia la investigación-acción como modelo de trabajo interdisciplinar y colaborativo y se incluyen modelos flexibles tales como los relatos de experiencias y elaboraciones en “primera persona”. El conjunto de estas acciones pueden colaborar en la elaboración de diagnósticos sólidos acerca de las prácticas vigentes, producir conocimientos válidos para nuestro contexto y contribuir al desarrollo de planes, metas y objetivos a nivel de las políticas públicas. A través de acciones tutoriales, las áreas de capacitación pueden incentivar su promoción y desarrollo, a la par que estimular encuentros para la socialización de resultados. Se debe propiciar que los docentes asuman su rol de “pensadores” que se comprometan en la investigación de su propia práctica, a través del contraste, el diálogo, el debate, la deliberación y la experiencia compartida sobre prácticas pedagógicas habituales.

I.5. Educación Física y Discapacidad:

No todos los profesores de Educación Física están capacitados, desde su formación académica, para abordar las discapacidades que puedan presentarse en su alumnado. Algunos profesorado no cuentan con la materia especializada como parte de la currícula.

Por otro lado, la orientación actual educativa favorece a incluir a los alumnos con discapacidad en escuelas, motivo el cual los profesores de educación física se encuentran sin herramientas para adaptar sus clases a la integración de alumnos con discapacidad.

Teniendo en cuenta esta situación la capacitación apunta a brindar herramientas básicas que permitan a los profesores tener una mayor formación sobre el tema.

Contenidos:

Aspectos generales sobre discapacidad. Reglas de cortesía para el trato a una persona con discapacidad. Deporte adaptado / deporte paralímpico. Espacios de trabajo. Materiales disponibles y adaptados. Trabajo

interdisciplinario con las distintas áreas de la escuela. Diferenciación de abordaje de acuerdo al momento de adquisición de la discapacidad. Patologías asociadas y otros compromisos. Estimulación para la etapa inicial y de inserción escolar. Iniciación deportiva. Deportes adaptados a su alcance de acuerdo a su clasificación. Reglamentación básica de los deportes adaptados. Metodología de aprendizaje. Aspectos específicos de la condición física a tener en cuenta. Integración e inclusión, posibilidades.

I.6. Educación Física y Género:

El contexto actual nos propone repensar las relaciones de género, desde una perspectiva de derecho. La sociedad ha comenzado a cuestionar estereotipos, rompiendo con tipificaciones y comportamientos establecidos para hombres y mujeres. Se cuestionan los modelos de masculinidad y femineidad impuestos en las prácticas corporales, al mismo tiempo que se alejan de las normas establecidas generando nuevas posibilidades de acción, que no estén determinadas por el género. En este sentido, la Educación Física y el Deporte representan una herramienta valiosa para la equidad de género, por ende resulta de vital importancia repensar el rol de los profesionales del área en este proceso de transformación cultural.

La UNESCO (2015) sostiene que *“ Los profesores de Educación Física deben estar formados para no reforzar los estereotipos (...) deben entender la manera diferente de enfocar y experimentar el deporte que tienen niños y niñas de manera que puedan impartir una combinación de actividades y deportes que sean al tiempo importantes y agradables”* .

Para acompañar este proceso deben generarse espacios de análisis y reflexión de las representaciones sociales que guían la tarea profesional, deconstruyendo de esta manera los estereotipos de género que conforman el imaginario social del mundo de la Educación Física y el Deporte. ¿Existen actividades para hombres y actividades para mujeres? ¿Los hombres se encuentran más aptos que las mujeres para practicar deportes que impliquen fuerza y resistencia? ¿Bailar es una actividad exclusivamente de mujeres? ¿Se integra en las clases por igual a hombres y mujeres?

Contenidos:

Análisis de los conceptos de Género y Sexo. ¿Qué es una construcción social? ¿Cómo se construyen los estereotipos? Análisis del cuerpo como expresión de representaciones sociales y culturales. Conceptos de

Educación Física de Calidad y Metodología Inclusiva, según la UNESCO. Análisis y deconstrucción de los estereotipos en el mundo del Deporte y la Educación Física. Desarrollo de nuevas propuestas en el campo de la Educación Física y el Deporte desde una perspectiva de género.

Ejes Relacionados con el Deporte

II.1 Ciencias Aplicadas

El desarrollo científico en torno a la actividad física y el deporte, ha generado un vasto campo de acción y especificidad. El recorrido de las diferentes disciplinas no se agota en el enfoque sobre el alto rendimiento deportivo, paradigma y objeto de estudio por excelencia, sino que se ha diversificado y ampliado a otras incumbencias y niveles. Nuestra oferta de capacitación atraviesa las diferentes instancias del mundo de la actividad científica en el deporte.

Contenidos:

Fisiología y bioquímica del ejercicio:

Capacidad y Potencia Aeróbica, Curva de comportamiento del Acido láctico durante el esfuerzo máximo. Crecimiento y desarrollo.

Nutrición:

Alimentación, hidratación y suplementación deportiva. Nutrición para la actividad física escolar. Problemática regional vinculada a la alimentación.

Bases científicas del Entrenamiento Deportivo:

Evaluación aplicada al Entrenamiento del Atleta de Alto Rendimiento Deportivo: Cine-antropometría. Análisis de resultados según especificidad deportiva (fuerza, resistencia y deportes intermitentes).

Relación entre la Fuerza y Resistencia aplicada al entrenamiento de Alto Rendimiento. Teoría del entrenamiento aplicada.

Entrenamiento visual y Cognitivo aplicado al deporte.(taller teórico práctico): Habilidades visuales implicadas en el deporte : Visión periférica, movimientos sacádicos, tiempo de Reacción. Habilidades cognitivas implicadas en el deporte: percepción, atención, memoria y teoría de decisión.

Temáticas en desarrollo

- Traumatología y Kinesiología deportiva.
- Análisis del movimiento y biomecánica aplicada al Alto Rendimiento Deportivo.
- Podología
- Psicología del deporte.

II.2 Deporte y Actividad Física para Personas con Discapacidad

Los alumnos sin discapacidad son comúnmente derivados hacia la práctica deportiva por fuera de la clase de Educación Física sin mayores inconvenientes cuando se observan motivaciones o condiciones para algún deporte en cuestión.

Los profesores conocen las condiciones que requiere cada deporte y en que instituciones pueden realizarlos. En el caso de un alumno con discapacidad se debe tener conocimiento de las disciplinas adaptadas que se realizan en la Argentina o en su localidad y cuáles son los deportes que puede realizar de acuerdo a su discapacidad o clasificación funcional. Teniendo en cuentas esta situación nos proponemos brindar de una manera simple y accesible información sobre clasificación funcional, características de cada deporte paralímpico, asociaciones deportivas, federaciones y confederaciones nacionales, etc.

Esto permitirá que los profesores con alumnos con discapacidad incluidos en sus clases puedan asesorar, orientar y acompañar a alumnos y familiares para que el deporte pueda seguir siendo parte de sus vidas por fuera de la escuela también ya sea a nivel recreativo o competitivo

Contenidos:

Generalidades del movimiento Paralímpico y el deporte adaptado a nivel internacional y nacional. Deportes Adaptados y Paralímpicos practicados en Argentina. Categorías Funcionales que pueden realizar cada uno de ellos. Federaciones Deportivas del movimiento Paralímpico y Deporte Adaptado, Clubes y Asociaciones nacionales, Páginas web de información respectiva. etc.

II.3 Gestión Institucional

(Clubes, Federaciones, Estado y Escuela)

La administración y la gestión de las instituciones deportivas requieren un grado de dedicación y profesionalismo tanto en el dirigente vocacional como en el rentado. Los diferentes modelos de gestión y el liderazgo institucional deben apuntar a fortalecer las organizaciones en su funcionamiento, entendiendo que las perspectivas en el mediano y largo plazo (como planificación institucional) permiten generar mejor vínculo con la coyuntura. Es de destacar también, que la gestión de las instituciones deportivas, ya sea en el ámbito público o privado, debe admitir cada vez más profesionalismo y proactividad para implementar planes y programas que tengan impacto institucional y comunitario.

Contenidos:

El dirigente:

Función y roles. Perfil del dirigente: cuarta generación de dirigentes deportivos. Liderazgo y conducción de equipos de trabajo. El dirigente como conductor de procesos y motivador de las personas. Toma de decisiones. Flexibilidad en la gestión y adaptabilidad a los cambios.

La institución:

Estructura de las instituciones deportivas. Marco normativo y legal. Modelos de gestión: reactiva y proactiva. Diagnóstico institucional y planeamiento estratégico, táctico y operativo. Fuentes de financiamiento y gestión de los recursos. Comunicación institucional.

El contexto:

Análisis del entorno: social, económico, político y deportivo. Relaciones institucionales. Mecanismos de adaptación.

III. Ejes Compartidos

III.1 Las Actividades Físicas y Deportivas en el Medio Natural

Estas actividades, poseen de modo implícito componentes esenciales que se relacionan con la aventura, lo desconocido, la vivencia de sensaciones novedosas y el desafío personal de superación.

La Naturaleza, como marco esencial de participación directa de la persona, es el lugar ideal para educar, formar y sensibilizar, proporcionando equilibrio y complemento a las actividades habituales, produciendo distensión, recreación y relajación.

La práctica de estas propuestas mejoran las capacidades de socialización, convivencia, respeto, conocimiento y ponderación del riesgo y del peligro, valoración de los propios límites, así como la educación de la seguridad personal, del compañero y del grupo.

La conducción de los distintos procesos, tanto en el campo de la educación formal, no formal y en el de los emprendimientos privados, es un espacio que requiere de una formación específica y continua.

El crecimiento progresivo (pero sostenido) de Actividades Físicas y Deportivas en el Medio Natural, obliga a plantear la capacitación en las mismas de un modo serio e integral para garantizar la calidad de los contenidos en un ambiente seguro y controlado, así como exige una constante actualización de los conocimientos técnicos de los profesionales.

Contenidos:

Actividades Físicas y Deportivas en la Naturaleza. Educación Física y Educación Ambiental., Prácticas corporales en su contexto natural.

La Humanidad y el Medio Natural. Actividad Física y Deportes en la naturaleza. Organización, planificación y desarrollo de las actividades en el ámbito natural. Gestión del riesgo y seguridad. Fundamentación de la importancia de la enseñanza de la técnica. Técnicas específicas: orientación, navegación terrestre, cabuyería, fuegos y fogones, manejo de herramientas, astronomía, comunicación, otras. Conducción de grupos.

Primeros auxilios en zonas agrestes.

III.2 Educación Física, Deporte y Salud:

El constante avance tecnológico nos ha permitido comprender los mecanismos íntimos a través de los cuales la actividad física puede llegar a modificar la vida de quién la practique. Es así que podemos establecer que la prescripción de programas de ejercicio físico resulta una herramienta fundamental para la prevención y/o el tratamiento de diversas patologías y la mejora de la calidad de vida de la población. Para reforzar esta idea, vale citar que cada vez existe mayor claridad y conocimiento sobre los efectos negativos que el sedentarismo genera en

la salud de la población, sobre todo en sociedades con un alto nivel de desarrollo, donde la falta de actividad física es considerada una verdadera epidemia. El objetivo principal es generar conciencia y acción acerca de la importancia del vínculo salud y deporte.

Las capacitaciones favorecen la toma de conciencia de los participantes sobre la importancia de la actividad física reglada y sostenida para mejorar la calidad de vida de las poblaciones. Son una herramienta fundamental para ejercer una efectiva prevención de la salud. Se desarrollan todas las temáticas ligadas con la promoción y prevención, prácticas corporales, la alimentación y hábitos saludables en el ámbito escolar, institucional y comunitario.

Asimismo, es necesario puntualizar que la realización de actividad física genera determinados riesgos que deberán ser aprendidos y minimizados mediante la aplicación de medidas preventivas que serán debatidas.

Para ello, es fundamental que dirigentes, entrenadores, técnicos y deportistas, adquieran no sólo una mirada más próxima a temas como los beneficios de la actividad física en la prevención de la salud y el tratamiento de diversas patologías, sino también, la importancia y necesidad de la práctica segura a través de los controles previos al inicio de todo plan de ejercicio, la prevención de lesiones en la práctica de la actividad física y deportiva y la preparación para emergencias que se puedan generar como consecuencia de su desarrollo, adaptándolo para ser aplicado a las diferentes realidades institucionales y sociales.

Contenidos:

El Apto Físico para la Realización de Actividad Deportiva

Conceptos de aptitud según edad, sexo estado de salud y nivel de actividad. Métodos de evaluación de acuerdo a la población en estudio.

El certificado médico pre-participativo, significado e importancia, aspectos médico-legales.

Preparación para Emergencias y Prevención de Lesiones Deportivas

Lesiones deportivas frecuentes, su prevención. Atención y resolución de emergencias en el campo de juego.

Beneficios de la Actividad Física para la Salud.

Marco de Referencia para una Política de Actividad Física y Salud Pública.

Construcción de Redes Regionales y Municipales de Promoción de la

Actividad Física para la Salud. Estrategias de Intervención. La Inactividad Física como tema crítico en Salud pública. La Actividad Física Adaptada para la Salud. Criterios de Inclusión. Ámbitos de incumbencia dentro del equipo interdisciplinario. Objetivos generales y específicos .Plan estratégico y etapas del programa. Prescripción de las Actividades Físicas Adaptadas para la Salud para personas con enfermedades crónicas no transmisibles: asma, diabetes, hipertensión, obesidad, sedentarismo, patologías cardiovasculares, etc. Actividad Física Adaptada para personas con Trasplante de órganos. Deportes que se practican en los juegos deportivos para trasplantados.

III.3. Recreación

La formación de Profesionales en Recreación es producto del interés por la conformación de un campo de conocimiento particular. En este sentido, la formación del talento humano, tiene como referentes principales, el impacto de los proyectos y programas en recreación producto del trabajo con comunidades, así como también la construcción de conocimiento específicos, resultado de las investigaciones, reflejadas en los contenidos curriculares del programa.

La proyección social y la investigación, permiten el feedback permanente de las acciones de formación, que inciden directamente en el desarrollo de las competencias personales y laborales que la formación contemporánea de Profesionales de la Recreación exige. Desde nuestra perspectiva, el Profesional de la Recreación, debe ser capaz de promover estrategias de encuentro individual y comunitario para la construcción y fortalecimiento del tejido social, mediadas por lo lúdico, lo festivo, lo contemplativo y los lenguajes lúdico-creativos.

Objetivos:

Formación integral: Compartimos las tendencias en educación que integran el aprendizaje, la enseñanza, la cultura y el desarrollo. Es una convicción, que la formación debe ser tanto Profesional, como personal, en este sentido los contenidos de aprendizaje atienden las dimensiones cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, de ética y valores. Si el Profesional en Recreación, debe promover procesos de desarrollo personal, social y cultural, debe primero, gestar inicialmente su propio desarrollo. Es

por ello que, los cursos contemplan una reflexión permanente entre los contenidos teóricos y el impacto de los mismos en su vivencia personal.

Desarrollo de competencias: el *saber se* relaciona con el conocimiento, dominio y crítica del desarrollo socio histórico de la recreación como práctica social general, los fundamentos de los núcleos problemáticos de la recreación –lo lúdico, lo festivo, lo contemplativo y los lenguajes lúdico-creativos- desde las ciencias sociales y humanas en general y desde la sociología, la psicología y la pedagogía en particular. Con el conocimiento de las teorías de la administración y la gestión, relacionadas con la planeación, organización, administración, financiación y mercadeo social. Con el saber “saber”, es decir con el conocimiento que le permite a un Ser Humano cómo saber

El *“hacer”*, con el desarrollo de habilidades para identificación y funcionamiento de procesos metodológicos en la puesta en escena de los lenguajes lúdico-creativos, como mediaciones semióticas, las cuales se constituyen en un “puente” entre las culturas, -especialmente aquellos aspectos relacionados con las tradiciones lúdicas y festivas, y con la emergencia de formas contemporáneas de recrearse, productos de la tecnología, la informática y la comunicación-, y los grupos sociales, en interactividad con el recreólogo. Con la habilidad para desarrollar un discurso educativo propio de la recreación, que le facilite la interacción con los recreados, así como también con el desarrollo de habilidades para la investigación, tales como observación, crítica, análisis y comprensión de fenómenos socio culturales.

En la formación del técnico, se contempla particularmente el desarrollo de habilidades para la realización de procesos de diseño, ejecución y evaluación de proyectos, programas y servicios en recreación. Para la formación profesional de la recreación gestionar, asesorar y administrar planes, programas, proyectos y servicios de recreación. Todas estas habilidades relacionadas con la gestión de la recreación en las diversas instituciones públicas o privadas en la que la recreación puede cumplir su función.

Estos aspectos de la formación, son complementarios e interdependientes, lo cual imprime una dinámica de buscar permanentemente los vínculos entre los contenidos teóricos, producto de investigación y de fuentes bibliográficas que se actualizan permanentemente.

Contenidos:

Recreación educativa. Juego. Lúdica. Ocio. Tiempo libre. Áreas de efectividad. Investigación. Formación. Vivencias. Gestión. Recreación en ámbitos formales y no formales. Didáctica de la recreación. Currículum. Objetivos de enseñanza y aprendizaje. Estrategias de abordaje. Planificación. Evaluación. Sistematización.

III.4. Actividad Física y Adultos Mayores.

La Asamblea General de las Naciones Unidas, en el año 1991, adoptó los principios de *independencia, participación, autorrealización, cuidado y dignidad* para las personas mayores.

La Secretaría de Deporte, Educación Física y Recreación, estimula y promueve los derechos de los adultos mayores, diseñando e implementando políticas públicas para su desarrollo. En este marco y desde hace más de dos décadas, se efectúan programas destinados a la utilización del tiempo libre para estos grupos etarios; los mismos forman parte de un bien cultural, que proporciona un estímulo social y mental dentro de un entorno humano seguro y de pertenencia que genera relaciones e identidad entre pares.

El común denominador es la práctica de actividades físicas, terapéuticas, que desvíen al adulto mayor de la pasividad que le acarrea su estado jubilatorio.

Se toma como referencia el Programa "Jubilaxion", concebido en principio, para responder a la ambición de contar con mayores datos sobre los cambios y beneficios que provoca la práctica deportiva en poblaciones de nuestro país. En esta propuesta se implementan una batería de test que evalúan las capacidades de los adultos mayores, para establecer pautas en la planificación de las actividades y lograr mejoras en sus aptitudes, habilidades y condiciones de manera seria y controlada.

Contenidos:

Confeción de Ficha Médica. Test de Aptitud Física. Criterios de selección. Protocolos. Resultados obtenidos. Contenidos de una jornada de entrenamiento. Zona media. Circuito. Ventajas. Control de intensidades de trabajo. Fase final. Deportes adaptados. Actividad en Verano. Implementación del TRIATLÓN.

III.5. La Escuela Sale de la Escuela

La realidad actual nos convoca a repensar la organización e implementación de las propuestas educativas. En ese marco, la ampliación de la jornada escolar es una oportunidad para favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la actividad física, la educación física y el deporte.

Esta propuesta es la expresión de una política educativa que propone ofrecer a cada estudiante una experiencia rica, valiosa y relevante en el marco de un proyecto social y cultural que busca promover el bienestar, la felicidad y el cuidado de cada niño, niña y joven que habita nuestro territorio nacional.

“La escuela sale de la escuela” es una línea de acción que propone extender el tiempo destinado a la enseñanza y al aprendizaje a través del desarrollo de proyectos que se realicen en horarios y espacios complementarios a los de la jornada escolar habitual, con un enfoque pedagógico, lúdico y social. Se pretende, de este modo, que sea un vector hacia la transformación de las prácticas que han estructurado tradicionalmente la escuela. Los agrupamientos tradicionales -por edad o por asignaturas- y los tiempos y espacios poco flexibles serán sometidos a revisión y no tomados como premisas inamovibles.

Las propuestas pedagógico-didácticas que se desarrollen en el marco del programa demandarán la intervención de un docente reflexivo sobre sus propias prácticas, que pueda ajustarse a diferentes contextos educativos y que conjugue el pensamiento y la acción en la búsqueda de una enseñanza de calidad.

Los contenidos estarán orientados al desarrollo de la motricidad del sujeto y responderán a los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, en el marco de lo prescrito por la Ley de Educación Nacional, los acuerdos federales correspondientes y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

Desde esta perspectiva se espera que el programa consolide a la escuela como una institución equitativa y abierta que entusiasme e involucre a los niños, niñas y jóvenes a partir de la construcción y gestión de las condiciones materiales, pedagógicas y didácticas para el desarrollo de una educación integral.

Contenidos:

Plan Nacional "Argentina Enseña y Aprende". Programa Nacional "La Escuela Sale de la Escuela" Objetivos del programa. Contenidos específicos. Estrategias de enseñanza. Evaluación de aspectos cuantitativos y cualitativos. Planificación.

*Área de Capacitación, CAID
Dirección Nacional de Educación Física
Subsecretaría de Educación Física, Recreación e Infraestructura
Secretaría de Deporte, Educación Física y Recreación
Ministerio de Educación y Deportes*

011 4704 1604
capacitacion@deportes.gov.ar

II Encuentro de Capacitación de Referentes de Educación Física y Deportes y Mesa Federal de Referentes Provinciales de Educación Física *CeNARD*, 23 y 24 de noviembre de 2016

Agenda 23 de noviembre (Taller compartido entre educación física y deporte)

| Hora | Actividad | Responsables |
|--------------|--|--|
| 09.00 | 120' Acreditación | |
| 11.00 | 30' Apertura y presentación general | Autoridades de la Subsecretaría de Educación Física, Recreación e Infraestructura – Luis Mesones, Carlos Marino |
| 11.30 | 30' Encuadre conceptual. <i>Fundamentos y desarrollo de la capacitación como eje. Ejes de aplicación.</i> | Mg Alejandro Añasco <i>Coordinador de Investigación, Actualización y Formación Docente Dirección Nacional de Educación Física</i> |
| 12.00 | 15' Rescate taller anterior (Mayo 2016): resumen de lo trabajado en el taller 1. <i>Se presentarán las conclusiones del trabajo por equipos donde se encontraron temas comunes entre educación y deportes.</i> | Prof. Daniela Manela, <i>Área de Capacitación, CAID</i> |
| 12.15 | 45' Taller: <i>Propuestas y evaluación inicial de eventos Regionales de capacitación 2017</i> | Prof. Daniela Manela y equipo de capacitación |
| 13.00 | 90' Almuerzo | |
| 14.30 | 20' Espacio CAID: <i>El CAID comunicará aspectos relevantes de su espacio. Mini CAID.</i> | Lic Mariano Medici y Equipo CAID <i>(Centro Argentino de Información Deportiva)</i> |

| | | | |
|--------------|-----|--|--|
| 14.50 | 20' | Espacio RENACID: <i>Se transmitirá información relevantes y las características y alcances comunicacionales del Sector.</i> | Lic. Mailín Blanco y Santiago Fernández, equipo RENACID <i>(Red Nacional de Comunicación e Información Deportiva)</i> |
| 15.10 | 20' | Espacio de presentación del eje de Recreación | Lic. Mariano Medici <i>Responsable del CAID,</i> Gonzalo Teijeiro |
| 15.30 | 20' | Plan Nacional de Evaluación | Prof. Martín Elli <i>Coordinador de Educación Física</i> |
| 15.50 | 20' | Descanso | |
| 15.50 | 60' | Actividad colectiva | Equipo capacitación |
| 17.20 | 10' | Síntesis y cierre de la jornada | Mg. Alejandro Añasco |

Agenda 24 de noviembre (sólo referentes de Educación Física)

| Hora | | Actividad | Responsables |
|--------------|-----|---|---|
| 09.30 | 30' | Coordinación de Investigación, Actualización y Formación Docente | Mg. Alejandro Añasco |
| 10.00 | 60' | Metas de Aprendizaje para la asignatura Educación Física en los niveles primario y secundario | Equipo de coordinación pedagógica |
| 11.00 | 20' | Descanso | |
| 11.20 | 40' | Desarrollo de la Investigación en Educación Física a nivel nacional y provincial | Equipo de coordinación de Investigación |
| 12.00 | 60' | Puesta en común y cierre de acciones de la coordinación | Mg. Alejandro Añasco |
| 12.30 | | Almuerzo | |
| Hora | | Actividad | Responsables |
| 14.00 | 30' | Coordinación de Deporte escolar, Programas y Recreación. | Prof. Marcelo Hernández |
| 14.30 | 60' | Torneos Interescolares y proyectos específicos. | Equipo de coordinación |
| 15.30 | 20' | Descanso | |

| | | | |
|--------------|-----|---|---------------------------------|
| 15.50 | 30' | Coordinación de Educación Física | Prof. Martín Elli |
| 16.10 | 60' | Presentación de Plan Nacional de Evaluación de la Aptitud Física y Motora | Equipo de coordinación |
| 17.10 | 20' | Puesta en común y cierre general | Autoridades de la Subsecretaría |

ANEXOS

INICIO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

INFORME ENTRE RÍOS PROGRAMA PROFESOR INTEGRADOR.

El Proyecto tiene como propósito garantizar el acceso a la Educación Física a los alumnos con discapacidad que se encuentran transitando el nivel secundario, desarrollando un Plan de Inclusión, que contemple todas las variables educativas en relación a la discapacidad.

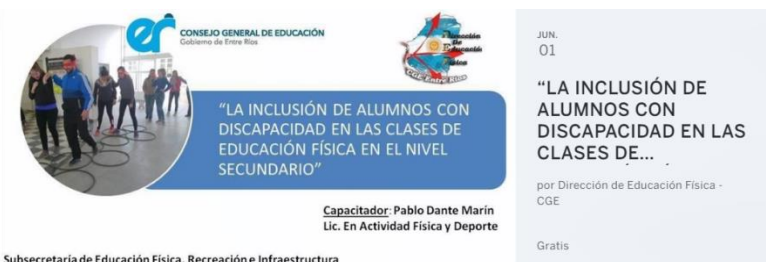
El mismo tiene como finalidad establecer niveles de intervención tomando la base de la inclusión y los nuevos paradigmas en relación a la discapacidad.

En esta primera etapa se han seleccionado las provincias de Entre Ríos y Tierra del Fuego

INFORME ENTRE RÍOS

Durante los días 1 y 2 de junio de 2017, se organizó a través de la Dirección Provincial de EF, la puesta en marcha del programa, dicha acción demandó por parte de la provincia la organización de una capacitación para docentes de EF del nivel secundario y una mesa de trabajo para la implementación del programa.

Desde la Subsecretaría de Educación Física Recreación e Infraestructura viajó el Coordinador de EF, Prof. Martín Elli y el Prof. Pablo Marín como referente del



The graphic features a circular photograph of a group of people in a gymnasium. To the right of the photo is a blue box with white text. Above the photo is the logo of the Consejo General de Educación (CGE) of Entre Ríos. To the right of the blue box is the logo of the Subsecretaría de Educación Física, Recreación e Infraestructura. Below the blue box, the name of the trainer is listed. To the right of the blue box, the date and title of the training are provided, along with the organizing institution and the fact that it is free.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

Subsecretaría de Educación Física, Recreación e Infraestructura

“LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL SECUNDARIO”

Capacitador: Pablo Dante Marín
Lic. En Actividad Física y Deporte

JUN.
01

“LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LAS CLASES DE...”

por Dirección de Educación Física - CGE

Gratis

Programa.

La capacitación contó con la presencia de 600 participantes entre docentes de nivel primario y secundario.



El segundo día (2 de junio) se finalizó la capacitación y a las 13.30 horas se organizó una mesa de trabajo para la implementación del Programa.

La reunión se organizó en la Dirección Provincial de Educación Física de Entre Ríos y fue convocada por el Director, Lic. Roque Chávez.

A la reunión asistieron:

Prof. Sergio Dines, Director de Educación Especial Provincial.

Prof. Pablo Schauvinhold, Equipo Técnico de Educación Secundaria

Prof. Ezequiel Remedi , Equipo Técnico de Educación Rural

Prof. Silvina Pérez, Equipo Técnico de Educación Privada

Prof. Andrea Cali, Equipo Técnico de Educación Física de la Provincia

El Sr. Damián Reca de IPRODI, en representación de la Comisión DE Discapacidad de de la Provincia

Prof Elsa Quiroz Equipo Técnico de Educación Técnica.

La Dirección de EF de la provincia seleccionó a dos docentes que tomarán la figura del Profesor Integrador.

La mesa de trabajo la abrió el Lic. Roque Chavez, en donde explicó la convocatoria a la mesa y la propuesta que se les había realizado en la última mesa federal en el CENARD.

Luego el Prof, Martín Elli, explicó el alcance del Programa y que temas eran necesarios articular en la Provincia para poder implementarlo.

El Profesor Dines explicó como estaba organizada la educación especial en la provincia y que características tenía la provincia en cantidad de alumnos integrados, y las particularidades del nivel primario y secundario.

Por su parte el Prof. Martin Elli, dio claras indicaciones para poder implementar el programa y como se podía articular, en donde se hace necesaria la coordinación de las direcciones de educación especial, de educación física y de educación secundaria, en donde el IRPODI, pueda apoyar la iniciativa desde los apoyos que les corresponde, como ser traslados, certificado de discapacidad y asistencia técnica en relación al tema.

De cada uno de los actores surge la necesidad de realizar un acuerdo marco entre las 3 direcciones que se firme en cuanto los dos docentes seleccionados reciban el apoyo económico desde nación.

Los docentes seleccionados representan los Departamentos de Paraná y Gualeguaychú.

Los cuales están elegidos para realizar el Programa en esta primera instancia.

Por su parte Elsa Quiroz de Educación Técnica puso a disposición las escuelas técnicas para generar elementos de accesibilidad y elementos deportivos que se puedan adaptar.

Cada uno de los presentes hizo su aporte para que el programa pueda desarrollarse y a la espera del apoyo económico para los dos docentes.

El coordinador Martin Elli junto con el referente de Programa Marin, quedaron en enviar un modelo de acuerdo para las tres direcciones en donde puedan plasmar un trabajo coordinado por la Dirección de EF, quien es la que llevará adelante el Plan Piloto,



INFORME TIERRA DEL FUEGO PROGRAMA PROFESOR INTEGRADOR.

Durante los días 7,8 y 9 de junio de 2017, se organizó a través de la Dirección Provincial de EF, la puesta en marcha del programa, dicha acción demandó por parte de la provincia la organización de una capacitación para docentes de EF en el municipio de Rio Grande, seleccionado por la recolección de datos en relación a los estudiantes con discapacidad.

La convocatoria contempló la participación de profesores de los municipios de Ushuaia, Rio Grande y Tolhuin y una mesa de trabajo para la implementación del programa.

Durante los días 7 y 8 de junio se realizó la capacitación para 300 docentes de los tres municipios en el gimnasio de la escuela N° 2.



El día 9 de junio se organizó la mesa de trabajo en la casa de la cultura de la provincia con la participación del equipo de trabajo de la supervisión de educación del nivel secundario, la supervisora de EF, y el equipo de la Dirección de EF provincial.



En la mesa de trabajo el supervisor de nivel secundario explicó la necesidad de generar una normativa en relación a la intervención del área respecto del Programa Profesor Integrador.

Dada la característica de la Provincia, la implementación del Programa tomaría el municipio de Ushuaia y Rio Grande, dado que Tolhuin depende de este último.

La Directora de EF, respaldó la iniciativa del supervisor y convocó a una mesa de trabajo con el área de educación especial en fecha a confirmar.

Cada uno de los presentes hizo un breve análisis de la realidad de la discapacidad en el nivel, y se explicó el Programa de Integración en EF, que la provincia lleva a cabo en el nivel inicial y primario.

Por su parte el referente del Programa Pablo Marin, explicó los detalles del programa y la necesidad de nombrar a dos referentes, que trabajaran como orientadores en relación al mismo, tarea que se llevará a cabo durante el mes de julio.

Se fijó como objetivo una nueva capacitación en donde los referentes nombrados trabajen en conjunto con el referente del programa a nivel nacional y se determinen futuras acciones

Se adjuntan listado de integrantes y descripción del Programa que lleva a cabo la Dirección de EF provincial.