

Colectiva & Monográfica

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Camblor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Cambor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1171-1

Colección Colectiva y Monográfica 2



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Cambior, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Índice

<u>Agradecimientos</u>	11
<u>Introducción</u>	12
<u>Parte 1.</u>	
<u>Prácticas de formación, de gestión, de investigación y de extensión.</u>	14
<u>La formación de formadores y de profesores de Educación Física en Brasil: la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica</u> <u>Santiago Pich</u>	15
<u>La gestión universitaria como articulación política, académica y comunitaria</u> <u>Fabián Horacio Martins</u>	27
<u>La universidad y las nuevas configuraciones sociales y educativas</u> <u>Daniel Zambaglione</u>	35
<u>Perspectivas y nuevos desafíos de las prácticas de investigación y extensión</u> <u>Susana Ortale</u>	41
<u>La construcción de desafíos en el hacer político-académico de la investigación y la extensión universitarias</u> <u>Oswaldo Omar Ron</u>	53

Parte 2:

<u>Prácticas educativas</u>	61
<u>Las prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente natural en la Educación Física del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires</u> <i>Liliana Mosquera</i>	63
<u>La perspectiva de la comprensión en la Educación Física de la escuela secundaria y el enfoque de la complejidad en la educación profesional</u> <i>José Antonio Fotia</i>	73
<u>Los estudios de prácticas corporales urbanas desde la perspectiva de las ciencias sociales. Aportes al campo de la Educación Física</u> <i>Jorge Ricardo Saraví</i>	85
<u>Qué es y para qué sirve la antropología del deporte</u> <i>José Garriga Zucal</i>	97
<u>El deporte ¿templa el espíritu o enajena las conciencias? Preguntas para una sociología del deporte lo menos normativa posible</u> <i>Rodolfo Martín Iuliano</i>	105
<u>El artificio del juego. Un diálogo posible entre educación, enseñanza y trasmisión</u> <i>Jorge Daniel Nella</i>	115
<u>Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia</u> <i>Sergio Horacio Lugüercho</i>	131

Parte 3:

Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias del deporte y el rendimiento 149

El rendimiento en los deportes acíclicos: algunos tópicos de interés
Adrián Casas 151

El entrenamiento de la fuerza muscular y la prevención
de lesiones en deportistas
Fernando Naclerio 157

El corazón del deportista: prevención y riesgo en la competición
Roberto Peidro 169

Hacia un cambio de paradigma en la práctica profesional
de la Educación Física
Gabriel Omar Tarducci 173

Parte 4:

Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas 179

Problemas con el cuerpo / el cuerpo en problemas
María Luisa Femenías 181

Ciudad, cuerpo y movimiento. Elementos para una antropología
de la movilidad urbana
Ramiro Segura 193

Hacia una (re)politización de los cuerpos.
Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado
Eduardo Galak 205

<u>Prolegómenos del código disciplinar de la Educación Física en España. El buen gobierno del cuerpo en clave de género en la obra de Josefa Amar y Borbón</u> <i>Miguel Vicente Pedraz</i>	215
<u>Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal</u> <i>Norma Beatriz Rodríguez</i>	227
<u>Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer</u> <i>Liliana Rocha Bidegain</i>	235
<u>Un análisis para pensar las prácticas con el cuerpo, no por el cuerpo</u> <i>Agustín Amílcar Lescano</i>	247
<u>Parte 5:</u> <u>Prácticas de integración e inclusión social</u>	255
<u>Prácticas de inclusión en Educación Física</u> <i>Marli Nabeiro</i>	257
<u>Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física en relación con la discapacidad</u> <i>Sandra Lea Katz</i>	267
<u>Representaciones sociales, prácticas de inclusión y de integración social en el campo de la Educación Física con adultos mayores</u> <i>Débora Paola Di Domizio</i>	275

<u>Infancia e inclusión: una cuestión de derechos</u>	
<u>Laura Chiani</u>	285
<u>¿De quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas? Perspectivas y experiencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto</u>	
<u>Claudio Daniel Aruza</u>	295
<u>La responsabilidad de las instituciones como promotoras de políticas públicas en inclusión e integración social</u>	
<u>Laura Mercedes Sosa</u>	307
<u>Parte 6:</u>	
<u>Prácticas, historia y comunicación</u>	317
<u>¿Historia de la Educación Física o historia en la Educación Física?</u>	
<u>Laura Marcela Méndez</u>	319
<u>Las feministas y su “mirada” sobre la Educación Física “femenina”. Argentina, primeras décadas del siglo XX</u>	
<u>Pablo Ariel Scharagrodsky</u>	331
<u>Ley, medios y prácticas deportivas: de la información como negocio al derecho a la comunicación</u>	
<u>Nancy Díaz Larrañaga</u>	345
<u>Los medios y la diversidad de narrativas deportivas</u>	
<u>Gabriel Cachorro</u>	355

<u>Cuerpo, técnica, sujeto: “el abandono de la cercanía</u> <u>Héctor Rolando Chaparro Hurtado</u>	367
<u>La tecnología informática como mediación en prácticas</u> <u>de la Educación Física</u> <u>Ezequiel Cambor</u>	379
<u>Acerca de los autores y coordinadores</u>	389

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, por su constante crecimiento e impulso a las actividades de docencia, investigación y extensión.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a sus autoridades y, en especial, a su Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, por el compromiso con el desarrollo académico de la Educación Física.

A todos los docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física que colaboraron en la organización del *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

A todos los autores de los textos que componen este volumen, por su generoso aporte, y a las instituciones a las cuales representan.

Introducción

Ezequiel Cambor

El libro reúne los trabajos que los invitados al 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias elaboraron especialmente en torno al tema organizador, *Prácticas de la Educación Física*, y a los propuestos para cada uno de los paneles que dieron inicio y cierre a ejes temáticos diferenciados. Los autores convocados participaron con sus aportes en diferentes debates y en algunos casos expusieron los avances de esta publicación para enriquecer la presentación. Así, los trabajos se elaboraron con la posibilidad de ajustes posteriores a los debates generados en los paneles del evento.

El lector podrá ver en la estructura del libro, repertorios de escritos agrupados en *Partes* que recorren diferentes prácticas de la Educación Física.

En la parte *Prácticas de formación, de gestión, de investigación y de extensión*, los textos nos trasladan a Brasil, Bariloche (Argentina) y La Plata (Argentina) para avanzar en las prácticas de formación; en la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica; en la gestión universitaria y la articulación política, académica y comunitaria; en la relación entre universidad y nuevas configuraciones sociales y educativas; en el hacer político-académico y en los desafíos de la investigación y la extensión universitarias.

En *Prácticas educativas*, los autores las vinculan con el deporte, el juego, la gimnasia, y con otras prácticas como las expresivas o las corporales urbanas y las que se presentan en relación con el ambiente natural desde la referencia del sistema educativo, la escuela o lo que pueden aportar al campo de la Educación Física; a partir de los aportes de las ciencias sociales en general, y de la antropología y la sociología del deporte en particular.

En *Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias del deporte y el rendimiento*,

los escritos giran en torno a temas tales como salud y calidad de vida, prevención y riesgo en la competición, rendimiento en deportes acíclicos, entrenamiento de la fuerza muscular y prevención de lesiones en deportistas.

En *Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas*, algunos textos plantean análisis en clave disciplinar, al pensar las prácticas con el cuerpo, usos del cuerpo y problematizaciones en torno a la educación corporal. Otros presentan diversas perspectivas que se pueden observar en trabajos en los que se distinguen algunas frases claves para invitar a la lectura: *movilidad urbana, (re)politización de los cuerpos, problemas con el cuerpo, el cuerpo en problemas, el buen gobierno del cuerpo en clave de género*.

En la parte *Prácticas de integración e inclusión social*, se enfoca la implementación de políticas inclusivas en Río Cuarto (Córdoba), Otros trabajos abordan el tema teniendo en cuenta las nuevas infancias y juventudes y los adultos mayores. También tiene su espacio la formación de profesores de Educación Física en relación a la discapacidad.

Por último, en *Prácticas, historia y comunicación* parte de los textos vinculan la historia con la Educación Física, mientras otros enfatizan el vínculo entre comunicación, prácticas deportivas y Educación Física. Algunas claves para la lectura de esta sección son: las feministas y su mirada respecto de la Educación Física; historia de y en Educación Física; medios y mediaciones; prácticas deportivas y derecho a la comunicación; deportes en la sociedad informacional; narrativas deportivas y tecnología informática como mediación en las prácticas de la Educación Física.

Parte 5.
Prácticas de integración e inclusión social

Práticas de inclusão en Educación Física

Marli Nabeiro

A mudança no sistema escolar brasileiro, que está ocorrendo em função da inclusão das pessoas com deficiências nas classes regulares, têm como conseqüência, o enfoque na diversidade humana e suas formas de interação na sociedade, surgindo a necessidade de serem melhor compreendidas e principalmente terem um atendimento adequado, seja no campo social, educacional ou esportivo, o que exige reflexões em nossa área. A tendência da inclusão de alunos com deficiências nas turmas regulares de ensino é conseqüência da busca de assegurar uma educação apropriada aos alunos com deficiências. Enfocando esta atual realidade, temos as aulas de educação física na proposta da inclusão, portanto, com alunos com e sem deficiência na mesma turma, celebrando as diferenças.

Comparo este momento à passagem de um furacão, onde tudo está sendo modificado, sendo necessária uma nova organização, um novo paradigma. Especificamente na área da educação física, a construção dos conhecimentos tem se estruturado, unindo conhecimentos da educação física regular, da adaptada, para construir os conhecimentos da educação física inclusiva. Nos últimos Congressos da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), isso tem sido propiciado com várias palestras e trabalhos apresentados abordando a inclusão na educação física, com o objetivo de ampliar as reflexões na área, auxiliando a construção destes conhecimentos.

De acordo com Gaio e Porto (2006) a temática atual e a diferença, visto isso na perspectiva da diversidade humana, as diferenças devem ser encaradas como positivas e fundamentais na construção da identidade social dos seres humanos. Diferente não é *anormal*.

O desafio da inclusão não é recente, ele representa a constante busca da

dignidade das pessoas consideradas diferentes. Esse deve ser superado para que possamos passar da intenção para a realidade na atual sociedade. Carmo (2006) aponta que as mudanças devem ser feitas nos pontos centrais desta questão e não nas extremidades, ou seja, não é somente receber os diferentes na escola e incluí-los em suas atividades, é muito mais que isto, é torná-los cidadãos. Sendo assim, nós que estamos na extremidade não podemos fechar os olhos para a questão mais ampla da inclusão das pessoas diferentes em nossa sociedade e devemos somar esforços para criar as modificações necessárias, mesmo que estas necessitem serem profundas para tornar aquilo que acreditamos realidade.

Como foco para reflexão vamos pensar sobre a aceitação do diferente, isso é peça fundamental para que tudo possa ser estabelecido e ou construído. Vamos acompanhar o pensamento de Lígia Assumpção Amaral:

Re-significar a diferença/deficiência constitui-se, em realidade, num incalculável desafio. Representa um movimento no sentido de des-adjetivar (“des” como prefixo que indica ação contrária) o substantivo diferença, que tem sido profundamente impregnado de conotações pejorativas quando aliado à questão da deficiência. Insisto: des-adjetivar a deficiência é um caminho. Ou seja, ser diferente não é ser melhor ou pior; a diferença não é boa ou ruim, maléfica ou benéfica, para usar a terminologia... A diferença/deficiência simplesmente é (Amaral, 1994: 54).

Estamos modificando a forma tradicional de *olhar* o diferente, não mais com foco na não-eficiência, na limitação ou desvantagem, agora *enxergamos* as capacidades, a eficiência, a potencialidade destes seres humanos. E assim, existem muitas oportunidades a serem oferecidas a eles, para que seja cumprido o direito da igualdade de oportunidades, e como tem sido dito, não podemos mais *olhar* para nossos alunos e *ver* trinta mais um (o diferente) e sim 31 alunos, com toda diversidade humana.

Nesta primeira fase da mudança, onde enxerga-se as diferenças, as desigualdades e, portanto, a diversidade nos seres humanos, vamos analisar a história para entendermos o momento atual.

Para chegarmos a esse momento, várias mudanças de paradigmas (entendido como conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações

sociais) ocorreram. Apresentando de forma resumida, temos: o paradigma da *Institucionalização* com os diferentes sendo confinados, este período durou aproximadamente 500 anos, criticado por volta de 1960 em função do capitalismo, pelo seu custo e pelos direitos humanos. Inicia-se uma sutil mudança com as instituições residenciais ou escolas especiais.

O de *Serviços* traz como pontos fortes os conceitos de normalização e integração. O de normalização como:

(...) ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (Projeto Escola Viva, 2000:16).

E o conceito de integração: que segundo Amaral (1994) significa, oferecer oportunidades iguais de acesso, apesar da diferença. Esse período é mais curto e passa por uma avaliação do que era necessário ser modificado, qual a mais adequada intervenção e a busca do encaminhamento ou re-encaminhamento para convívio em sociedade, surgindo o conceito de ambiente menos restrito para o desenvolvimento das pessoas diferentes/deficientes.

Atualmente fomos além dos serviços e estamos no *Suporte*, com a busca da reorganização da sociedade de forma a garantir o acesso social, econômico, físico e instrumental de todos os cidadãos, “disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade” (Projeto Escola Viva, 2000:18).

Com isso torna-se imprescindível o conceito da Inclusão, como define Aranha, “entendida aqui como o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado” (2000: 4).

Com este conceito fica clara a evolução da relação integração à inclusão. Portanto, o processo passa a ser bi-direcional entre as pessoas *diferente/deficiente* e a sociedade, ou seja, a inclusão é uma via de mão dupla.

Segundo Rodrigues (2004) a educação física tem algumas características positivas para participar nesse processo, seus conteúdos têm um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas, o professor de educação

física possui liberdade para organizar os conteúdos que avalia serem adequados para a vivência e o aprendizado dos alunos.

É fundamental destacar que o corpo de conhecimentos da Educação Física vai se organizando e estabelecendo informações específicas para cada situação, sempre trocando e integrando os conhecimentos e assim, estabelecendo uma área comum e outras específicas. A reflexão relacionada a esses fatos nos conduziu a elaboração de uma analogia, a qual denominei: PLANTIO, onde temos os elementos: Terra, Semente e Adubo. A Terra representa a Educação Física regular; a Semente seria o processo de Inclusão e, finalmente, o Adubo sendo os fundamentos da Educação Física Adaptada, utilizados em forma de estratégias para o sucesso do plantio (Nabeiro, 2010).

Esta reflexão nos remete a concluir que, seja esta uma diretriz importante de se discutir, pois não podemos confiar que ocorrerá um plantio próspero em terrenos impróprios e sem a presença de profissionais capacitados para semear, tornando-se imprescindível mudança e reestruturação da Educação Física regular para possibilitar à escola cumprir com seu papel ético, social, sensível a pluralidade cultural e provedor de acesso e sucesso aos seus diferentes componentes. Com este foco afirmamos que a educação física regular desenvolvida adequadamente, com o profissional comprometido, conteúdos e estratégias selecionadas conforme parâmetros específicos dos alunos é o terreno fértil para o plantio da semente da inclusão, usando para a adubação, as adaptações, os conhecimentos e as estratégias da educação física adaptada, tendo assim como resultado a educação física inclusiva.

Esta situação levanta uma discussão da própria Educação Física Escolar que quando ministrada por profissionais capacitados e comprometidos com a responsabilidade de planejar, adequar e torná-la condizentes com as necessidades dos alunos propiciando a inclusão de forma natural. Dentro do exposto, observa-se então duas realidades conflitantes: de um lado a educação física regular sendo desenvolvida por profissionais capacitados e comprometidos com a responsabilidade de planejar, adequar e torná-las condizentes com as necessidades dos alunos, respeitando a individualidade dos mesmos; de outro lado uma grande parcela de profissionais desprovidos de conhecimentos específicos, com dificuldade em aceitar os alunos com deficiência, bem como adequar um programa de aulas que ofereça acesso a totalidade dos praticantes.

A fim de dar suporte ao professor e todos os alunos, temos a publicação de alguns livros, dos quais destaco o elaborado pelos professores Seabra Júnior

e Manzini (2008), intitulado *Recursos e Estratégias para o Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada* e ainda, vária pesquisas que trazem diferentes estratégias de ensino aprendizagem tais como: Circuitos, Estilo de Ensino, Estratégias de instrução, atividades adaptadas, adaptação de equipamento, modificação de regras, tarefa de casa e a tutoria.

Dentre essas estratégias de ensino a tutoria destacou-se, em parte por características tais como, sem custo de implantação e manutenção, utilização da tutoria natural pré existente, dentre outros fatores que discutiremos ao longo do texto.

Esclareceremos que neste texto entende-se o termo tutoria por, a utilização de um aluno voluntário, o qual ajuda o aluno com deficiência a receber o maior número de instruções, informações e feedback, com o objetivo de facilitar o processo de ensino aprendizagem.

O tutor, aqui denominado aluno colega tutor, receberá instruções específicas em um treinamento para esta função. O treinamento consiste em informações sobre a deficiência do colega, as limitações e principalmente as capacidades e aptidões motoras do mesmo, outro conteúdo importante no treinamento são as informações sobre as estratégias de ensino, que devem ser apresentadas na forma de vivências e exemplos práticos, para os colegas tutores terem a oportunidade de discutir as sensações e necessidades percebidas. É importante destacar que o modelo de treinamento não é fixo, podendo-se adequar as diferentes realidades escolares.

Para a realização do treinamento sugere-se as seguintes etapas, primeiramente faz-se a seleção dos tutores com convite aos tutores naturais identificados pelo professor, em seguida o convite estende-se para toda a classe. Após manifestação dos interessados é importante esclarecer aos participantes que a permanência na tutoria é voluntária, não havendo nenhum tipo de obrigação em permanecer.

As sessões de treinamento podem ser individuais ou em grupo, com tempo de duração variando conforme a faixa etária dos alunos e tipo de deficiência. Em suma os trabalhos apontam para a necessidade da orientação dos alunos para a função de colega tutor, e sugerem, informações sobre suas capacidades, limitações, e aptidão física dos mesmos.

Os aspectos a serem desenvolvidos são: sensibilização a respeito da deficiência do colega de classe, onde são dadas as informações técnicas sobre a deficiência, informações do próprio aluno sobre sua deficiência e vivencia das limitações da deficiência em questão.

Na fase seguinte, o tutor receberá instruções sobre a abordagem ao colega com deficiência, onde o colega tutor conhecerá diferentes formas de dar a instrução para o amigo, sempre buscando maior independência do aluno com deficiência. As instruções podem ser verbal, demonstração, modelo, assistência física ou orientação e feedback.

Ao final do treinamento deve ser realizada uma avaliação para verificar se os colegas tutores compreenderam as informações transmitidas no treino. Quando da utilização do colega tutor devemos considerar a importância de realizar um rodízio entre os mesmos, para que todos realizem a tarefa e também participem das aulas de educação física.

Essa estratégia de ensino aprendizagem utilizando o colega tutor, tem sido foco de algumas pesquisas que serão relatadas a seguir.

Nabeiro, Lieberman & Wiskochil (2002) em pesquisa desenvolvida em quatro escolas da região de Brockport USA, com objetivo de analisar o comportamento de ensino usado pelo colega tutor treinado nas aulas de educação física inclusiva auxiliando o aluno com deficiência. Os incluídos na educação física regular eram quatro alunos de ambos os sexos, com idades de 10 a 16 anos com deficiência visual, sendo dois considerados B1 um B2 e um B3, segundo classificação esportiva.

O instrumento utilizado para análise do comportamento de ensino dos colegas tutores foi o System For Observing Fitness Instruction Time (SOFIT). Os resultados encontrados demonstram que o comportamento de ensino mais utilizados pelo colega tutor, foi da assistência física, podemos considerar que isto tenha ocorrido por ser a forma mais naturalmente utilizada quando da tarefa de ensinar um aluno com deficiência visual, e posteriormente a estratégia de ensino da instrução verbal seguido do monitoramento sem interferência física.

Concluindo assim temos a variação da utilização das estratégias de ensino pelo colega tutor, demonstrando a utilização das informações transmitidas no treinamento adequando assim o tipo de instrução que garantisse a compreensão do aluno com deficiência visual e assim sua efetiva participação nas aulas de educação física.

Fiorini (2008) em sua pesquisa buscou identificar, acompanhar e analisar o processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência visual na primeira série do ensino fundamental da rede estadual, como resultado de seu estudo após análise de filmes da aula, fez-se necessário a realização do treinamento para colega

tutor. Para o treinamento a autora utilizou desenhos para as crianças colorir, vivência em grupo, treinamento específico e avaliação. Ao final do trabalho a autora conclui que a inclusão é possibilitada quando existe uma intervenção adequada e técnica, além do professor preparado.

Em pesquisa realizada utilizando a proposta do colega tutor, Orlando (2009) teve como objetivo de implementar e avaliar a Estratégia de Ensino do Colega Tutor, com foco no comportamento de ensino utilizado pelo colega tutor. Participaram cinco alunos sem deficiência, da sétima série do ensino fundamental da rede pública na qualidade de colegas tutores. Esta série foi escolhida por que nela estudam duas alunas com deficiência visual, que também foram participantes da pesquisa, também foi utilizado o System For Observing Fitness Instruction Time (SOFIT).

A autora descreve que os dados apontam que houve uma aplicação por parte dos colegas tutores das instruções oferecidas no treinamento, e isso propiciou uma melhora na participação das alunas com deficiência visual nas aulas de educação física, os resultados mostraram que os tutores podem contribuir de forma dedicada no auxílio de outros alunos na classe, desde que recebam as instruções corretas sobre como ajudar.

Estas pesquisas fazem parte do corpo de conhecimento que esta sendo construído nesta nova realidade escolar, porém temos clareza da necessidade de novos estudos envolvendo essa temática, que possam abranger outros aspectos deste cotidiano escolar. Exemplo disto é a pesquisa realizada por Lopes & Nabeiro (2008) que investigaram a opinião dos educandos sem deficiência sobre os educandos com deficiência nas aulas de Educação Física. Pois, se a inclusão é para todos, esta parcela do Sistema Educacional precisa ser ouvida. A pesquisa foi realizada em escola pública que atende uma Educanda com deficiência, na Turma Regular da segunda série, onde foram entrevistados 18 alunos de ambos os sexos. Foi aplicado questionário semi-estruturado, para a análise da opinião da população. Verificou-se, que esta aluna participa das aulas com ajuda dos colegas, nunca atrapalhou a aula e o fato de tê-la na turma não afeta o andamento das atividades, nem dos conteúdos. Deste modo, conclui-se que os educandos estão reagindo positivamente à inclusão, todos declararam que gostam de participar das aulas de Educação Física e colaboram com a colega com deficiência.

Nabeiro e colaboradores (2012) com o objetivo de avaliar os efeitos da estratégia de ensino do colega tutor, após um re-treino, no processo de inclusão

do aluno com deficiência física durante as aulas de Educação Física, através de dois instrumentos de observação. A pesquisa foi um estudo de caso.

Participaram do estudo, o aluno com deficiência física, oito colegas tutores e o professor de Educação Física da escola pública. Como os alunos já haviam tido contato com o treinamento de tutoria, nos anos anteriores, foi elaborado um re-treino, que possibilitou um reforço de alguns aspectos da tutoria e de estratégias de auxílio, no intuito de melhorar a atuação do colega tutor. A coleta de dados dividiu-se em: filmagens e observações de cinco aulas de Educação Física regular; re-treino; filmagens e observações de mais seis aulas, a fim de avaliar a estratégia de ensino aplicada pelo colega tutor.

A análise foi realizada através dos instrumentos de observação: System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT) e Protocolo Souza de Observação. Os dois instrumentos de análises apontaram que nas aulas de educação física antes do re-treino, a assistência física foi predominante, mostrando uma acomodação por parte do aluno com deficiência física e o excesso de auxílio do colega tutor. Já nas aulas após re-treino, verificamos que o aluno com deficiência física realiza na maior parte do tempo, movimentos sem o tutor, mostrando que o reforço do treinamento atingiu seu objetivo, que era dar maior autonomia ao aluno com deficiência.

Nos resultados do SOFIT na categoria atividade com autonomia a diminuição da assistência física foi de 40% nos aquecimentos, 8,33% nas partes principais e 3,33% nas partes finais das aulas. A variável Observação esteve 16,67% nos aquecimentos, 9,44% nas partes principais e 34,67% nas partes finais. Deste modo, o reforço do treinamento de tutoria serviu para relembrar e destacar alguns pontos aos colegas tutores, como o fato de respeitar e aguardar o pedido de ajuda do aluno com deficiência; dar a ele o máximo de autonomia para que realizasse sozinho as atividades, prevalecendo sempre a instrução verbal, antes do auxílio físico.

Os instrumentos de análise utilizados, apesar de diferentes metodologias, nos levaram as mesmas conclusões. As mudanças comportamentais dos alunos envolvidos foram notáveis, devido à significativa ação do processo de re-treino. Destacamos, portanto, a importância de reforços periódicos de treinamento para colegas tutores, a fim de preservar, ou até mesmo melhorar a autonomia e auto-estima do aluno com deficiência. Sugerimos assim, pesquisas futuras no sentido de avaliar os benefícios em longo prazo dos reforços de treinamento dos colegas tutores.

Devido as dificuldades apontas por professores no processo inclusivo, nasceram as estratégias de ensino, a qual teve destaque neste texto a tutoria, que vem provando dar suporte as aulas de educação física, para que assim possamos afirmar ser possível passarmos da intenção da inclusão para a realidade da mesma.

Referencias bibliográficas

- Amaral, L.A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Aranha, M. S. F. (2000). Inclusão social e municipalização. En E. J. Manzini (Dir.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP-Marília Publicações.
- Carmo, A. A. (2006). Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. En D. Rodrigues (dir.). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas.
- Fiorini, M.L.S. (2008). *Alunos e professores na dinâmica da inclusão: Intervenção nas aulas de educação física*. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Gaio, R. & Porto, E. (2006). Educação física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em dialogo com as diferenças. En A. Demarco (dir.). *Educação física cultura e sociedade*. Campinas: Papirus.
- Lopes, A. C. & Nabeiro, M. (2008). Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? *Motriz : Revista de Educação Física*, 14 (4) [en línea]. Disponible en <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2166>
- Nabeiro, M.; Lieberman, L. J. & Wiskochil, B. (2002). O colega tutor (peer tutor) na educação física inclusiva. En *Anais do I Congresso de Atividade Motora Adaptada*. CD/ROM. Porto Alegre: PUCRS.
- Nabeiro, M. (2010). O Colega Tutor Nas Aulas De Educação Física Inclusiva. En E. G. Mendes & M. A. Almeida (Dirs.). *Das Margens Ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 401-406). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Nabeiro, M. ; Nakagaki, M.S. ; Godoy, M. R. B. ; Prado Júnior, M. V., Zonta, A. F. Z. & Ribeiro, R. L. (2012). Analyse du processus d'inclusion d'un élève avec déficience physique en cours d'éducation physique: étude de cas. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 58(2º trimestre), 107-112.
- Orlando, P.A. (2009). *Implementação e avaliação da estratégia do colega tutor de*

- alunos com deficiência nas aulas de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Projeto Escola Viva (2000). *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, SEE.
- Rodrigues, D. (2004). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24(25), 73-81.
- Seabra Junior, M. O. & [Manzini, E. J.](#) (2008). *Recursos e Estratégias para o Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada*. Marília: ABPEE-Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física con relación a la discapacidad

Sandra Lea Katz

Participar como panelista del Congreso de Educación Física y Ciencias cada dos años significa un desafío para revisar nuestros discursos y ver qué fuimos modificando. En el Congreso anterior presenté algunas reflexiones con relación a qué era ser especialista en discapacidad (Katz, 2013). En este texto trato de reformular la pregunta a partir de los comentarios que fui intercambiando con profesores, colegas y estudiantes en pasillos y aulas, los cuales permitieron que hoy agudizara la cuestión central a transmitir, que es compartida por varios colegas, aunque en esta temática no hay mucho escrito que la confirme.

La idea es continuar poniendo en tensión qué es ser especialista en discapacidad, pero desde la mirada de la formación, es decir, qué tenemos para aportar los que formamos futuros docentes y profesionales, en este caso como profesora de una materia que aborda la discapacidad y Educación Física.

Los académicos que nos dedicamos a este tema reconocemos, según la forma de enunciar —por ejemplo si hablamos de discapacitado, Persona con Discapacidad (PcD), persona en situación de discapacidad, otredad, ideología de la normalidad, con necesidades especiales, capacidades diferentes, necesidades educativas especiales y podrían seguir muchos etcéteras— a que línea ideológica responde quien enuncia y de qué campo disciplinar proviene, pero un punto en el cual propongo sostener una posición crítica es la distancia que hay entre lo que *se dice* de la discapacidad en la formación de la educación superior y las necesidades, vivencias reales de las personas con discapacidad. Parecería que desde la academia

muchas veces nos quedamos discutiendo solo la terminología, mientras que en el afuera las personas con discapacidad viven diariamente demasiadas situaciones de inequidad e injusticia, y no es un tema muy preocupante el cómo se los llama. Sin desmerecer esta discusión, considero que no nos tendríamos que quedar solo en este punto y sí discutir nuestra responsabilidad a la hora de propiciar precisamente escenarios y realidades justas y equitativas.

En los últimos años se han producido cambios que propician un contexto alentador para generar transformaciones reales. La Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), ratificada en Argentina con la ley 26378 y sus posteriores instrumentaciones para intervenir, modificar, denunciar; en función de la cual en varias oportunidades fuimos convocados desde la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (Katz, Fernández & Pérez, 2013) para participar y aportar, como investigadores y docentes universitarios en diálogo con las organizaciones sociales, como por ejemplo la propuesta de modificación al art. 12 de la Convención¹; asimismo en nuestro país está vigente la Ley N° 24.521 de Educación Superior, que hace referencia, entre otros temas, a los apoyos que se deben otorgar a las Personas con Discapacidad (PcD).

Este es el contexto. Contamos con el marco legal para que las PcD tengan garantizados sus derechos, pero esto no alcanza: debemos acompañar con un cambio cultural, y aquí los docentes y formadores de futuros profesionales tenemos una oportunidad histórica y la responsabilidad ética de ser los mediadores de estas transformaciones urgentes y necesarias. Hoy la sociedad y particularmente las personas con discapacidad requieren profesionales comprometidos y defensores de los derechos humanos con otra apertura, que dejen de mirar a la persona bajo la lupa del diagnóstico y el dedo señalador de lo incorrecto, desviado, de lo anormal, para comprender que en la sociedad todos tenemos los mismos derechos de disfrutar del ocio, practicar actividades deportivas y recreativas en espacios comunes y hacer usos de los bienes sociales y culturales, que deberían estar disponibles para todos los ciudadanos. Esto aún no ocurre, y es en gran parte responsabilidad de los docentes.

En la actualidad encontramos dispositivos que refuerzan la idea de que debe haber ámbitos exclusivos y diferenciados para las personas con discapacidad, y

¹ <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/DGCArticles12And9.aspx>.

a su vez fragmentados por patologías, con la ilusión de que están a cargo de profesionales especialistas en cada uno de esos recortes artificiales, y siempre con un fin terapéutico, reduciendo al sujeto al déficit, y con su consecuente registro de actividades rehabilitadoras —como equinoterapia, musicoterapia, entre otras— a las cuales ya no es que el niño *quiere* ir, como sería en muchos otros casos (con nuestros hijos, nuestra infancia, nuestros alumnos) sino que *debe* ir porque lo rehabilita. En la presentación del congreso anterior propuse inventar otras categorías, como deportes para extrovertidos, para pelados y/o peludos, si, al fin y al cabo, las categorías que hoy se promueven en el deporte para las PcD también son invenciones. ¿Que pasaría si los docentes empezáramos a dejar de sostenernos conceptual e ilusoriamente en parámetros que ofrece la biología y aportáramos una mirada social, cultural e historizada con la cual asumiéramos la responsabilidad de que el devenir del alumno depende en gran parte de nuestro accionar?

Sin querer generalizar, aunque son muy contadas las historias de PcD que realizan actividades en otros ámbitos donde no es la discapacidad lo que las convoca, sino el deseo y el sentirse parte de un grupo, los sistemas de salud y educación, las ofertas recreativas y casi todas las posibilidades de participación que se les garantizan a las personas con discapacidad están diseñadas recortando según la discapacidad o, en todo caso, convocando o unificando a todos los que tengan discapacidad, como si el de las PcD fuese un colectivo homogéneo, y eso es tan absurdo como ilusorio. Hay tantas diferentes formas de convivir con una discapacidad como personas con discapacidad existentes. Entonces, al formar a futuros profesionales deberíamos hacerlo para que trabajen en pos de que cualquier persona (Skliar, 2012)² participe en cualquier actividad que desee.

En la educación superior, la posibilidad de hablar y reflexionar sobre otros cuerpos, en este caso de las personas con discapacidad, parecería que es viable demarcando espacios exclusivos donde puedan ser nombradas, recortadas dentro de la diversidad humana. En todas las carreras de Educación Física (EF) de las universidades argentina se cuenta con materias tales como Didáctica para la integración, Educación Física Especial, EF Adaptada, EF para alumnos con necesidades educativas especiales, etc. Podemos pensar que estos espacios hoy son necesarios y reclamados por los estudiantes, ya que según refieren en sus

² Skliar en este texto profundiza sobre el concepto de *cualquieridad*.

comentarios: *recién en el último año tenemos una materia; hay una sola materia donde se ve a la discapacidad*. Entendemos que estamos transitando un período de la historia en el que requerimos estrategias tanto longitudinales como transversales. Hay un espacio donde se *lo habla, se lo describe*, pero igualmente se escucha que esto no es suficiente para *saber de discapacidad*.

En la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fuimos viviendo un proceso de transformación. Pero en lo personal sigo en la búsqueda de cuál sería el camino coherente para pensar las prácticas docentes y la formación de futuros profesionales en clave de derechos humanos. Tuve la oportunidad de proponer —y que fuera bien recibida— otra forma de hacer presente la diferencia en los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Física: desde la transversalización. Podemos hacer un breve relato de cómo fue el proceso histórico. En la UNLP había una materia, Pedagogía Diferenciada, que como su nombre lo indica respondía a una ideología; allí nos enseñaron la frase: *los leves son educables, los moderados adiestrables y los severos custodiables* (Katz, 2013). En 1988 comenzamos a dictar un seminario optativo que continuó ininterrumpidamente hasta 2002; luego, a partir de la reforma del plan de estudios se logró incluir una asignatura, Didáctica para la integración en Educación Física, con carácter de obligatoriedad. ¿Cuál es mi preocupación?: que en la medida en que legitimamos un espacio donde exclusivamente se habla de la discapacidad, generamos una lógica del *diferencialismo*; que el resto de los docentes no se sienten interpelados por la diferencia ni llamados a hacerla presente en sus clases. Entonces aparece esta lógica del indulto: “si yo no hice ninguno de los cursos que hay sobre discapacidad, ni participo de los dispositivos de lo especial o lo adaptado, estoy avalado para rehusarme a trabajar con PcD si demuestro que no sé de eso...”. Ahí es donde intervengo con la propuesta de transversalización. Reflexionando desde la experiencia (Larrosa, 2003)³, ser docente implica no solo ofrecer producciones teóricas y conceptuales, sino dar la oportunidad de encontrarse con una realidad invisibilizada, generando un posicionamiento crítico, pero a lo que le agrego un plus personal, un estilo impregnado de vivencias, de relatos. En muchas situaciones en las que trabajé para encontrar argumentaciones conceptuales, lo hice a partir de frases, vivencias

³ Jorge Larrosa hace un detallado análisis de la experiencia a partir de la frase “eso —que —me —pasa”.

que me dio la práctica en el ámbito de la discapacidad, que me llevaron a decir en más una oportunidad que uno de los problemas de las personas con discapacidad somos los especialistas en discapacidad. Ofrecer a los estudiantes esta supuesta contradicción les genera la inquietud de valorar que muchas PcD reclaman estar con gente menos especializada que las hagan sentir *una* más, *un sujeto deseante* y no *alguien tan especial y tan diferente* que siempre tiene que ir a ámbitos diferenciados. Como dice Marcelo Rocha: “El deseo no está discapacitado” (Rocha, 2013:14).

Muchos alumnos cuando terminan la cursada hacen la pregunta: ¿entonces cómo hago para hacer una actividad y que participen todos? Parecería que aún las PcD, acostumbradas a tanta exclusión, no siempre acuden a espacios comunitarios sino que esperan leer el cartel identificatorio que diga: para PcD, adaptado, especial, capacidades diferentes, etc., pero si todos los profesores de Educación Física no hicieran estas discriminaciones y asumieran su responsabilidad, comenzaría a generarse una participación real de todos en ámbitos comunes. Ante esta situación, la propuesta consistió en recorrer otras cátedras y solicitar a los docentes que sin modificar la planificación de su clase, pueda hacerse presente la diferencia, rompiendo el modelo ilusorio de que los grupos de alumnos son homogéneos.

En la medida en se pueda pensar en la diferencia como algo constitutivo de lo humano así como que todo sujeto tiene derecho a realizar actividades, será posible pensar que no hay un modelo de lo *normal*; de esta manera, las actividades dejarán de considerarse adaptadas o especiales. Desde esta perspectiva, la práctica de la Educación Física será con cada sujeto singular, sin remitir al diagnóstico y al déficit. Esta propuesta es muy bien recibida por los partícipes y nos permite instalar la discusión en torno a esta pregunta: ¿en qué te especializas si trabajas con discapacidad, si las PcD son todas diferentes? Entonces, por ejemplo, en la cátedra de básquet se incorporó una de las clases sobre básquet en silla de ruedas, pero esto tomado desde la *misma* cátedra de básquet: aunque acompañe y participe, *lo pensamos desde el básquet*. En otras materias llevamos una silla de ruedas, o le tapamos los ojos a algún alumno (sabiendo que no es lo mismo vivir con una discapacidad que simular por un rato) pero incluimos la diferencia en ámbitos cotidianos, como se supone que después es la realidad: no existen grupos homogéneos, entonces al *enseñar a enseñar* debemos también contar con grupos heterogéneos y allí la discapacidad está presente con todas las dudas y

debates que puede generar. Mi preocupación ronda en torno a cómo presentar a los estudiantes universitarios una realidad similar a la que se van a encontrar, ya que en la actualidad parecería que se les enseña *como mirando por una ventana*, donde solo se puede ver un recorte social, sin tener en cuenta la complejidad de lo humano.

Debemos aprovechar el momento histórico democrático y participativo para revisar los programas de estudios. Una de mis propuestas es cruzar saberes, trabajar desde la interseccionalidad (Díaz, 2012): si la realidad es un entramado de situaciones donde es necesario trabajar interdisciplinariamente, propiciar que esto pueda llevarse a cabo desde la misma formación. Por ejemplo, que una clase sea del profesor de atletismo con un docente de adultos mayores para conocer la práctica de atletismo para veteranos; otra para recreación y jóvenes institucionalizados, deporte y sujetos privados de la libertad. También se podría pensar en otras diferencias propias del género, de la identidad sexual o de la etnia; la práctica deportiva en mujeres embarazadas, los espacios recreativos/lúdicos de los pueblos indígenas, etc., y de esta manera formamos docentes y profesionales con una lectura más coherente con la realidad.

Para finalizar retomo que el ser docente tiene que ver con poder implicarse y producir efectos en el encuentro con el otro, donde los dos (o cuantos participemos) salimos modificados, donde hay deseo de estar ahí y también la capacidad y creatividad para poder escuchar y mirar al otro, dándole el tiempo necesario para conocerlo y ver qué podemos decir de cada uno de ellos, pero decir desde su constitución subjetiva, desde el nombre propio que lo nomina, su historia, cultura, identidad y no desde la descripción de un diagnóstico. Retomar el sentido de la educación como acontecimiento pedagógico. Pensar la escuela y las instituciones como un lugar donde nuestra presencia y accionar pueden facilitar o no el reconocimiento y valoración para alojar a las diferencias o ubicarlos en el lugar de invitados extranjeros (Derrida & Dufourmantelle, 2000). Como última reflexión:

se olvidan que un niño no nace un buen alumno, que un niño que ingresa a la escuela deberá devenir estudiante y que esto dependerá del vínculo que pueda establecer con su docente, en tanto este posibilitará en el niño, al ser alojado, el despliegue de su deseo de aprender, de sus ganas de crecer, lo cual quedaría obturado con un diagnóstico inamovible (Dueñas, 2013: 14).

Bibliografía

- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Díaz, R. (2012). Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. En A. Angelino & E. Almeida (Comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 27- 61). Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Dueñas, G. (2013). *La Patologización de la infancia. Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Katz, S. Fernández, A. & Pérez, L. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. La Plata: Editorial de la UNLP.
- Katz, S. (2013). Al trabajar con personas con discapacidad, ¿en qué te especializas? En G. Cachorro & E. Cambor (Coords.). *Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad* (pp.177- 187). Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Larrosa, J. (2003) ¿Y tú qué piensas? Experiencias y aprendizaje. Antioquía: Universidad de Antioquia.
- ONU (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Buenos Aires: Fundación Aequitas.
- Rocha, M. (2013). *Discapacidad, orientación vocacional y proyectos de vida*. Rosario: Laborde Editor.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En A. Angelino & E. Almeida, E. (Comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 27- 61). Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Representaciones sociales, prácticas de inclusión y de integración social en el campo de la Educación Física con adultos mayores¹

Débora Paola Di Domizio

Introducción

El envejecimiento y la vejez son dos temas medulares del debate social contemporáneo debido en gran parte a las transformaciones demográficas que implica el envejecimiento poblacional a nivel mundial. Este hecho se convierte en una de las características del siglo XXI, durante el cual se observa un rápido y constante crecimiento de la población añosas sin marcadores que indiquen que este fenómeno se detenga. Es importante subrayar que la vejez como construcción social, y el envejecimiento como experiencia individual, forman parte de uno de los fenómenos más importantes del último siglo, caracterizado por su variabilidad y multicausalidad.

La República Argentina es uno de los países con mayor envejecimiento de Latinoamérica según se ha advertido desde 1970. De acuerdo con los datos del censo 2010, el número de personas mayores de 60 años asciende a 5.725.838, un 14,3% de su población total. La esperanza de vida al nacer (INDEC, 2015) es de 76,13 años para toda la población, de 72,45 años para los varones y de 79,95 para las mujeres. A los 60 años, la expectativa de vida es de 19,9 años para ambos sexos, de 17,4 años para los varones y 22,3 años para las mujeres (INDEC, 2009). Por otro lado, se observa una mayor sobrevivencia de mujeres de este grupo etario de 60 a más años.

¹ Este texto está dedicado a mi viejo (11-10-1927—26-4-2011) y a todos los adultos mayores que fallecieron en la trágica inundación de la ciudad de La Plata, el pasado 2 de abril de 2013.

Este universo demográfico que en efecto constituyen las personas mayores está condicionado por una serie de representaciones de la vejez y el envejecimiento que, a su vez, atraviesan a las instituciones ya los sujetos que componen el campo de la Educación Física, produciendo efectos concretos en sus comportamientos.

Desarrollo

La representación social de la vejez se enseña y aprende a través de diversas manifestaciones culturales, entre ellas la Educación Física, la cual es a menudo asociada en el imaginario popular con el deporte, la vida activa, la recreación y la salud. A su vez, se ubica dentro de la atmósfera cultural de una determinada sociedad (Rada Schultze, 2012:5). Se trata de conceptos que circulan en la vida social con sentidos y significados otorgados por quienes se valen de ellos para organizar el mundo (Ron, 2011:1). Estos sentidos y significados cumplen un rol protagónico en las prácticas de inclusión social, y dentro de estas en las prácticas específicas de la Educación Física.

Desde una perspectiva foucaultiana se puede analizar cómo las prácticas discursivas producen efectos en las representaciones de los sujetos —las divisiones de verdad, poder, saber, normalidad, salud, legalidad, etc. — que se materializan en prácticas sociales. Los discursos se instalan en la sociedad, vertebran y condicionan las relaciones sociales, intentan fijar e imponer significaciones a través de diversas estrategias. Al mismo tiempo son apropiados por los sujetos de maneras plurales y móviles, y estos les dan usos y comprensiones propias. Los discursos portan representaciones sociales que se vehiculizan mediante imágenes, prácticas y significados que operan como fuentes de identificación y subjetivación para quienes transitan por el camino del envejecimiento (Yuni, et. al., 2003: 20).

Moscovici define las representaciones sociales como “(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...). La representación es un corpus organizado de conocimientos y unade las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (1979: 17-18).

Las representaciones sociales configuran una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana; son actividades mentales que construyen los

sujetos en su relación con el mundo, en el marco de un contexto sociocultural determinado (Alasino, 2011: 6).

Jodelet afirma que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado (Gastrón, 2013: 25). En otras palabras, las representaciones sociales son un conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo que generalmente se denomina saber del sentido común.

Ahora bien, el saber o conocimiento del sentido común socialmente elaborado incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa.²

El análisis de las representaciones sociales (Yuni, 2000; Yuni, et. al., 2003; Iacub, 2006; Gastrón, 2013) nos permite observar dos maneras antagónicas de concebir la vejez y el envejecimiento. Por un lado, se valora a los adultos mayores negativamente al relacionarlos con términos como enfermedad, deterioro, declive, incapacidad, involución, discapacidad, dependencia, invalidez, improductividad, pasividad e ineficacia. Esta perspectiva tiene su fundamento teórico en investigaciones provenientes de la biología y las ciencias médicas.

En el extremo opuesto, encontramos las concepciones que abordan la vejez y el envejecimiento de forma positiva, entendiéndola de manera exitosa o competente. De esta forma se puede construir una nueva identidad para el colectivo de personas mayores. Así, estos sujetos son resignificados a partir de sus roles activos en la sociedad, ya que se destacan sus capacidades y autonomía, su potencial cognitivo y de integración social. Como señala Fernández Ballesteros (1998:3), se ha iniciado la investigación sistemática de una serie de aspectos positivos del envejecimiento, como son el potencial de aprendizaje, la sabiduría,

² En nuestro país, el concepto viejismo —*ageism*, edaísmo (Butler, 1969.) —, estudiado y traducido al castellano por Salvarezza (1996), comprende el conjunto de prejuicios, estereotipos y discriminaciones hacia los viejos en función de la edad. Sus consecuencias son comparables a los prejuicios “discriminantes” contra las personas de distinto color, raza, religión o contra las mujeres en función de su sexo. El viejismo involucra procesos psicosociales por los cuales los atributos personales son ignorados y los individuos son etiquetados de acuerdo con estereotipos negativos basados en la afiliación grupal. Este concepto puede operar sin ser advertido, controlado o con intención de dañar de manera consciente, a diferencia de otros prejuicios que permiten identificar claramente a los victimarios y a las víctimas. (Iacub 2009: 12-13).

la satisfacción con la vida o la felicidad en el área psicológica.³

En el campo de la Educación Física, es preciso interrogarse nuevamente sobre el modo de circulación de dichas representaciones sociales de la vejez. Y es necesario preguntarse si dentro de nuestra disciplina, las mismas circulan contribuyendo a la integración e inclusión de las personas mayores en la sociedad, o de forma contraria, funcionan como un obstáculo.

En primer lugar, podemos mencionar las representaciones sociales negativas asociadas al paradigma biomédico, que toma al cuerpo como materialidad o ente biológico. Entiende la vejez en relación con la enfermedad, los achaques, la declinación y degradación física, la involución, la dependencia, el deterioro, la discapacidad, la invalidez, la fragilidad y debilidad, etc. Esta perspectiva medicaliza el envejecimiento,⁴ asociando al adulto mayor con el paciente y a la vejez con la enfermedad. El paradigma hegemónico instalado en la medicina tradicional era fundamentalmente geriátrico y revelaba una concepción del adulto mayor que persiste en gran parte de la población. En este sentido, Crisorio (2003: 30) sostiene que la Educación Física se ha integrado al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad, poniendo sus técnicas al servicio de la salud. En el imaginario docente, las prácticas corporales con adultos mayores estarían estrechamente ligadas a la idea de una función terapéutica, en detrimento de la función educativa. Es de suma importancia comprender que ha quedado establecida una relación causal entre la práctica del ejercicio físico y la salud como si fuese la solución para los cambios de estilo de vida del adulto mayor y para su integración en la sociedad. El término “salud” tiene aquí un claro sentido biológico, ya que las prácticas deportivas y los hábitos ascéticos son considerados bienes utilitarios a conseguir. A su vez, se hace responsables a los adultos mayores de adoptar un estilo de vida activo que se contraponga a la imagen del viejo achacoso y senil con la que se asocia negativamente a la vejez.⁵

³ También en el campo de la psicología se encuentran ideas negativas acerca de nuestro objeto de estudio, que serán desarrolladas en el texto.

⁴ Mediar: acto médico. Medicalizar: es un intento por solucionar desde la medicina una problemática que puede ser emocional, espiritual o psicosocial. Para Jodelet (1976), la medicina occidental se centra en el tratamiento del cuerpo considerándolo un objeto físico en desmedro de su dimensión social (Gastrón, 2013: 120). Este hecho forma parte de un fenómeno más amplio de medicalización de la vida.

⁵ Observamos que en la última década se han multiplicado las posibilidades que tienen los

En segundo lugar, se encuentran las representaciones sociales vinculadas a un paradigma asistencialista que consideran a los adultos mayores como un colectivo que debe ser asistido por políticas públicas. Son así entendidos como sujetos tutelados, carentes, que requieren compasión y protección. Esta situación podía ser advertida desde el siglo XIX evaluando las políticas sociales expresadas en planes, proyectos y programas. Observamos que el diseño de políticas deportivas, educativas o de salud que contemplan prácticas corporales, implementadas por instituciones u organismos gubernamentales se tornan en dispositivos de carácter fuertemente asistencialista cuyos destinatarios son adultos mayores, que son denominados *beneficiarios*. De esta forma los sujetos no tienen conciencia de sus derechos y disfrutan pasivamente de su garantía. Se conforma una tríada sujeto-pasivo-beneficiario por la cual el adulto mayor queda constituido como objeto de protección (PAMI, 2009). En el diseño de esas políticas públicas, la Educación Física ha hecho su aparición en escena como un actor de reparto, que reproduce dichas representaciones de forma naturalizada, legitimada.

Por último, se deben mencionar las representaciones negativas de la vejez relacionadas con el paradigma psicológico. En este caso, las imágenes con que se percibe a las personas que transitan su vejez corresponden a la degradación psíquica, incapacidad, pérdida de memoria, depresión, demencia, regresión, incapacidad, involución, declinación, y con escaso interés por revertir todo ese cuadro. En el marco de las prácticas de Educación Física, es interesante mencionar cierto abordaje docente que tiende a tratar a los adultos mayores como niños escolarizados, asociando la dependencia propia del envejecimiento con fragilidad (vejez más deterioro) y con la dependencia infantil (que caracteriza los primeros años de vida del infante).

En efecto, el infantilismo es un prejuicio que considera que en la vejez los sujetos vuelven a ser infantes y, por lo tanto, reclaman cuidados, vigilancia y que

adultos mayores para transitar un envejecimiento activo, con la participación en prácticas corporales lúdicas, expresivas, deportivas, gimnásticas, acuáticas, vinculadas al medio ambiente, al turismo, a la educación, a la recreación o a la competencia, incluidas en políticas públicas de los gobiernos municipales, provinciales y nacionales. Sin embargo, estas posibilidades masivamente difundidas en los medios de comunicación instalan la producción de un nuevo viejo o de nuevos modos de envejecer que, si bien han significado una ganancia en términos de calidad de vida de las personas mayores, muchas veces enmascaran una realidad o trasfondo al considerar el envejecimiento saludable como una tarea de responsabilidad individual (Brigeiro, 2005).

se tomen decisiones por ellos. Esto crea una situación de dependencia absoluta, ya que las personas de edad avanzada asumen esas actitudes como normales y propias; se trata de una verdad irrefutablemente internalizada (Márquez Herrera, 2004: 5).

La incorporación irreflexiva de estas opiniones trae como consecuencia la construcción del adulto mayor como ser incompleto que con la edad va perdiendo capacidades mentales para discernir, para decidir, e inclusive para aprender, ubicándolo una vez más en un lugar de incapacidad o de no empoderamiento. De acuerdo con este prejuicio, el adulto mayor ya no podría adquirir nuevas destrezas o aprendizajes motores por pérdida de capacidades o habilidades. La persona mayor es discriminada por la supuesta pérdida de capacidades cognitivas, según el concepto de involución del aparato psíquico, y de este modo su condición etaria aparece como una patología. Estas representaciones sociales basadas en las carencias son causa de la marginación social y se expresan en una actitud de rechazo o de paternalismo discriminatorio.

Hasta aquí, el conjunto de representaciones especificadas determinan el proceso de envejecimiento humano como un momento de involución que obstaculiza las prácticas de inclusión e integración. Este discurso tiene consecuencias tanto en quienes envejecen como en los aún no viejos, es decir, en los niños, jóvenes y adultos que van transitando su envejecimiento. Alienta actitudes que abarcan desde la indiferencia, desvalorización y marginación hasta el extremo opuesto, la sobreprotección, el brindado de cuidados excesivos, que imponen límites innecesarios e incrementan el desvalimiento. Otras posibles consecuencias se vinculan con la dificultad para elaborar proyectos que les permitan a los adultos mayores incrementar su desarrollo personal, su capacidad para disfrutar, para así lograr una mejor y más gratificante inserción social (Gastrón 2013: 114).

En función de lo desarrollado hasta aquí, cabría preguntarse cómo se puede favorecer la inclusión e integración social desde las prácticas de la Educación Física y qué representaciones sociales habría que conocer y adoptar para ello.

En permanente tensión con las posiciones descriptas, se encuentran además imágenes positivas y exitosas de la vejez. Estas representaciones están asociadas con expresiones como sabiduría, experiencia, ocio, resignificación, transformación, disfrute, actividad, proyectos, ganancias, oportunidades, entusiasmo, libertad, etc. Se entiende así a la vejez como un período de despliegue de potencialidades de los sujetos en el que estos pueden alcanzar la realización personal. Desde esta

perspectiva, se construye otra representación social de los adultos mayores como un grupo social dinámico, activo, partícipe, creativo e influyente en el contexto en el cual está inserto.⁶ A su vez, proclama al deseo como un motor vigente en cualquier edad. El cuerpo no solo se enferma o se cura sino que también siente placer; los adultos mayores pueden construir redes sociales y elaborar ideas creativas.

Por otro lado, ha cobrando fuerza durante la última década un paradigma que considera a los adultos mayores como sujetos de derecho, con participación. Los adultos mayores ganan protagonismo en las políticas públicas mediante el ejercicio de sus libertades y obligaciones. Son capaces de instalar sus reclamos en la agenda pública y de trabajar en el ejercicio de esos derechos desde el empoderamiento⁷. Según este enfoque, las personas mayores son sujetos con garantías pero también con responsabilidades respecto de sí mismas, de su sociedad y entorno y de las futuras generaciones.

En este punto cabe preguntarse ¿qué situaciones propician los profesores de Educación Física que permitan empoderarse a los alumnos adultos mayores? ¿Cómo se puede habilitar desde la práctica profesional la posibilidad de empoderamiento del adulto mayor? En este sentido, resulta prioritario abordar la problemática del envejecimiento y la vejez desde una perspectiva de derechos, más aún, de restablecimiento de derechos y oportunidades de inclusión social. De esta forma se puede reconocer y abordar esta etapa de la vida en su integralidad, mientras que miradas parciales y reduccionistas solo servirán para perpetuar su vulnerabilidad y su desconocimiento de ciudadanos activos con pleno goce de sus derechos y deberes:

Conclusión

En este trabajo se han descrito representaciones sociales presentes en el campo de la Educación Física para analizar si favorecen u obstaculizan las

⁶ También deben descartarse los estereotipos positivos utilizados infundadamente, tales como la equiparación de vejez con sabiduría, época dorada, o guardianes de recuerdos, etc., porque, si bien son menos frecuentes y quizás ocasionan menos efectos negativos y discriminatorios, impiden conocer realmente a la población mayor.

⁷ El empoderamiento alude a un proceso de aprendizaje y acción que fortalece la autoestima, las habilidades analíticas y organizativas y la conciencia política de las personas, de manera que puedan adquirir un sentido de sus derechos y unirse para desarrollar sociedades más democráticas (Browne & Gascón, 2008:12).

prácticas de integración e inclusión social de los adultos mayores.

Las reflexiones y datos hasta aquí expuestos no pretenden presentarse como unaverdad universal de las prácticas de la Educación Física con adultos mayores. La intención, por el contrario, es la de invitar a pensar qué tiene para decir la Educación Física acerca del tema y cómo pueden ser analizadas las prácticas de inclusión e integración con adultos mayores desde la propia disciplina, teniendo en cuenta que las representaciones sociales son potentes constructoras de prácticas, discursos, sentidos y significados.

Si bien la Educación Física académica está realizando un desplazamiento epistémico en el abordaje de la temática, no se puede afirmar que este escenario se presente con características iguales para toda la Educación Física del país. Por ello resulta de vital importancia investigar y debatir acerca de las maneras en los profesores de Educación Física se refieren a la vejez, al envejecimiento y a las personas mayores. En esta línea de discusión, es necesario superar las representaciones negativas acerca de la vejez; desligarla de la noción de pasividad o de involución. Por el contrario, hay que subrayar la dimensión socio-cultural de la vejez, teniendo en cuenta al adulto mayor en su condición de sujeto pleno con derechos, que es capaz de rediseñar su curso vital, y entender a nuestra disciplina como una práctica política dispuesta a derribar las barreras del viejismo.⁸

Bibliografía

- Alasino, N. (2011). **Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4).
- Brigeiro, M. (2005). Envejecimiento exitoso y tercera edad: Problemas y retos para la promoción de la salud. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 102-109.
- Butler, R. (1969). Ageism: Otra forma de intolerancia. *The Gerontologist*, 9, 243–246
- Crisorio, R. (2003). Educación física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En V. Bracht & R. Crisorio (Coord.) *La Educación Física en Argentina y en*

⁸ Este artículo le debe agradecimiento al Comité organizador del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias y al Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

- Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Fernández Ballesteros, R. (1998). Vejez con éxito o vejez competente: un reto para todos. Conferencia Inaugural: *Sociedad de Gerontología Multidisciplinar*. Barcelona.
- Browne, M. & Gascón, S. (2008). *Estrategias de empoderamiento de los adultos mayores*. Mar del Plata: UNMdP/Ministerio de Desarrollo Social.
- Gastrón, L. (Coord.) (2013). *Dimensiones de la representación social de la vejez*. Mar del Plata: EUDEM.
- Iacub, R. & Acrich, L. (2009). *Psicología de la mediana edad y vejez*. 2ª. Mar del Plata: UNMdP/Ministerio de Desarrollo Social.
- INDEC (2009). *Dirección de Estadísticas Poblacionales, Programa Análisis Demográfico*.
- INDEC (2015). *Proyecciones de población 2010-2015*.
- Jodelet, D. (1976). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. Pensamiento y vida social. Paidós: Barcelona.**
- Márquez Herrera, A. M. (2004). Consideraciones sobre maltrato y violencia en la vejez a la luz de la calidad de vida. Boletín de la Red Latinoamericana de Gerontología, VI(55). Agosto. <http://www.gerontologia.org/portal/information/showInformation>. Consultado el 15 de noviembre de 2007.**
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- PAMI (2009). *Boletín del PAMI*, V(791), martes 13 de enero.
- Rada Schultze, F. (2012). Representaciones sociales de la vejez en la historieta Argentina. Los casos de Diógenes y el linyera y El Eternauta. *Palabras Mayores. Un espacio de conocimiento e información sobre el adulto mayor*. 5(9), noviembre.
- Ron, O. O. (2011). ¡Qué de la educación física: características, lógicas y prácticas! En *9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. FaHCE, UNLP.
- Salvareza, L. (1996). *Psicogeriatría: Teoría y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Yuni, J. (2000). El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores. En S. Duschatzky (Comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 187-237). Buenos Aires: Paidós.
- Yuni, J.; Urbano, C. y Arce, M. (2003). *Discursos sociales sobre el cuerpo la estética y el envejecimiento*. Córdoba: Brujas Editorial.

Infancia e inclusión: una cuestión de derechos

Laura Chiani

¿Qué es la infancia? Pregunta complicada si las hay

Existen muchas definiciones e interpretaciones acerca de lo que es la infancia y en función de ellas actuamos. Mientras que para algunos la infancia es y representa un tiempo cronológico de la vida, para otros los niños son sujetos en configuración; para unos tiene fecha de vencimiento alrededor de los 12 años, en tanto que para otros es “eso” que opera como aquello que fue, que Freud (1921) llama *lo infantil*.

Mientras algunos la ubican como una tapa natural que necesariamente hay que transitar y nadie escapa a ella, otros la consideran como un constructo socio-histórico, y es a partir de la investigación realizada por Ariès (1987) que se sitúa el surgimiento del sentimiento de infancia en la modernidad. Según este autor antes de este período no existía, “no había espacio para la infancia” (Ariès 1987: 445). Se produce entonces un “descubrimiento” de la infancia: se comienza a ver al niño como un ser inacabado, con necesidades de resguardo y protección, que inspira amor, ternura, preocupación y educación. Este hallazgo se ha ido luego transformando y redefiniendo hasta nuestros días.¹

En la actualidad el concepto de infancia está en franca crisis, ya que los modelos a los que refería la educación moderna parecen desvanecerse puesto que no existe una separación tajante entre el mundo infantil y el mundo del adulto (Baquero & Narodowsky, 1994).

¹ El concepto de “sentimiento de la infancia” es acuñado por Philippe Ariès. Véase en Ariès, 1987 y 1992. En la actualidad este concepto es criticado, en tanto no es definido claramente por el autor. Para la controversia, ver Giberti, 1997.

Consideremos además que las definiciones sobre la infancia son siempre relacionales (Burman, 1994); siempre existen en relación con lo que los adultos establecen respecto de qué es lo que debe ser un niño; parten de la familia, la ciencia, la escuela, el Estado, la iglesia, los medios de comunicación, etc. “La infancia como categoría social puede pensarse en términos de un campo social formado por discursos, prácticas en (...) donde se dirimen batallas conceptuales, luchas sociales y políticas” (Bustelo, 2007: 15).

Ahora bien, una vez constituida la categoría infancia, esta se presenta como un lugar de condensación de algo que remite a lo universal, general, global, lo cual genera una nueva controversia. Pareciera ser que cuando nos remitimos a ella la vemos como algo congelado en un tiempo que “ya fue” y que nos lleva a nuestra *propia* infancia, la de cada uno de nosotros. Entonces la infancia ¿es igual en todos?, ¿es la misma infancia la que transitamos todos?, ¿en esa etapa hacemos todos lo mismo?

A pesar de la tendencia a la homogeneización, las respuestas a estas preguntas las encontramos cuando en nuestra propia práctica profesional nos enfrentamos concretamente a María, Juan, Paola, etc. ¿Habrán transitado cada uno de ellos la misma infancia?

La respuesta sin lugar a dudas es NO. Mientras que para unos fue un tiempo de alegría, fantasía, juegos, disfrute, libertad y movimiento, para otros fue un período de tristeza, soledad, maltrato, abandono, encierro y enfermedad. Por lo tanto, la infancia puede dejar de ser pensada con un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, ya que enmascara gran variedad de experiencias que se vinculan con tres dimensiones de lo social: la variabilidad cultural, la desigualdad social y el género. En consecuencia, ya no podemos hablar de infancia sino de *infancias* plurales, múltiples, heterogéneas en el contexto de cada sociedad (Rabello de Castro, 2001).

Sin embargo, existe algo común a todas las infancias, que se manifiesta en la relación que establecemos entre lo *infantil* y la *indefensión*. Es precisamente aquí donde me quiero detener, ya que considero a esta relación un punto neurálgico.

¡Los niños son indefensos! Este es el motivo que encontramos los adultos para ejercer nuestro poder sobre ellos (por supuesto, con el afán de protegerlos). Y esto abre toda una dimensión institucional.

Ahora bien, si son indefensos, ¿de qué se tienen que defender? Se tienen que defender precisamente de nosotros, los adultos. Son indefensos ante nosotros,

ante nuestro accionar, ante nuestro proceder, ante nuestras decisiones. Y no tienen ni cuentan con las herramientas para defenderse.

¿Qué posibilidades tiene un niño de plantarse ante nosotros? ¿Qué posibilidades tiene un bebe de plantarse ante quien lo cuida, o un niño de seis años ante su maestra? ¿o frente a sus padres, cuidadores, etc.? Creo que muy pocas, y en algunos casos ninguna. Debemos considerar que en el hipotético caso de que lo logre, que se plante, que se imponga, va a estar siempre presente la reacción del otro lado, del adulto. Puede ser el golpe, el reto, el sacudón, la penitencia, la indiferencia, etc., pero siempre habrá una respuesta.

No hay modo de que los niños puedan escapar a esa condición (indefensión): están en manos de otros y esos otros somos precisamente *nosotros*, los adultos.

Sostener la asimetría ubica al adulto como aquel que se compromete y responsabiliza por y en el cuidado de los niños. Es decir en la medida en que la infancia es un sujeto histórico, se constituye en relaciones suplementarias e institucionales específicas: se requiere de adultos para que haya niños (Llobet, 2010: 205).

Ellos no nos pueden interpelar y nos aprovechamos precisamente de esa situación para ejercer nuestro poder y encaminar su vida a nuestro antojo, según nuestro parecer y nuestras creencias; están a nuestra disposición. Ese es el nudo central, ya que la indefensión genera, por otra parte, que nos pongamos en campaña para ampararlos.

Así surge la primera ley, denominada casualmente “salvadores del niño”², pronunciada en 1899 en Illinois, Chicago, en la cual se reglamentaba el tratamiento y control de los niños “dependientes”, “descuidados” y “delincuentes”. A partir de la implementación de esta ley se realiza la primera clasificación y división de la infancia: los hijos de unos son “niños” que deben ir a la escuela, y los hijos de otros son “menores” que deben ser tutelados y por tanto, ser llevados a los institutos.

² Aunque “los salvadores de los niños” afirmaban el valor del hogar y la familia como las instituciones básicas de la sociedad norteamericana, facilitaban el alejamiento de los niños de “un hogar que no cumple su función debida”. Ponían normas tan elevadas a la conducta familiar que casi cualquier padre o madre podía ser acusado de no cumplir debidamente “su respetable función”. Solo las familias de clase baja eran evaluadas en cuanto a su idoneidad, mientras que la decencia de las familias de clase media y alta estaba exenta de investigación y recriminación.

Este nuevo marco jurídico era relativamente simple. Se debían realizar las reformas necesarias para otorgarle al juez poderes de carácter discrecional, debiendo actuar éste como un buen padre de familia. Un procedimiento muy sencillo, sin complejas explicaciones y con alto poder punitivo.

De esta manera, aquella porción de la infancia-adolescencia que por razones de conducta o de condición social entrase en contacto con la compleja red de mecanismos de selección caridad-represión, se convertirá automáticamente en “menor” para dejar de ser infante. Este es el nacimiento de una cultura de judicialización de las políticas sociales que continúa padeciendo la infancia, hasta el día de la fecha. Se trató de resolver por medio de normas jurídicas y de una supuesta justicia, las deficiencias de las políticas sociales básicas. El sector que abandonaba la política pública era colonizado por la política judicial, constituyéndose en uno de los ejemplos más claros de criminalización de la pobreza” (Vitale, G y otros 2005).

La relación que se establece entre adultos y niños es de sumisión, obediencia y subordinación, anulando cualquier tipo de resistencia bajo la excusa de la protección, ya que, según se piensa, los adultos “saben qué es mejor para los niños”. Así comenzamos a “disponer” de los niños como “cosas”, lo cual significa poner de manifiesto la condición de propiedad; “yo dispongo de vos” de la misma forma que dispongo de mi casa, mi auto, mis libros, etc.; y “vos dependes de mí”, no hay salida. De este modo se los convierte en objetos manipulables, y se logra por un lado enmudecerlos y acallarlos poniéndoles una mordaza al otorgarles un lugar en las instituciones, lugar que es siempre el mismo, inmodificable; y por otro lado, al hacer “uso” de ellos abrimos espacios para la evaluación, clasificación y determinación: sanos y enfermos; corregibles e incorregibles; normales y anormales; capacitados y discapacitados; ricos y pobres; delincuentes y drogadictos; etc., además de todas las combinaciones posibles.

Con el afán de cuidarlos/asistirlos se crean un sinnúmero de instituciones para dar cabida a los niños según la clasificación realizada. Básicamente los encerramos para protegerlos, sin reparar en que de alguna forma los estamos “matando” ya que, paradójicamente, *proteger* proviene del término latino que significa cubrir, tapar, techar, y eso es lo que hacemos: *sepultarlos*. Los cubrimos con un manto protector y quedan así mudos, paralizados y encerrados. Eso sí, están protegidos... ¿protegidos?

En 1989 se aprueba la Convención Internacional de los Derechos del niño (CIDN)³ a partir de la cual la visión sobre los niños cambia radicalmente ya que son considerados ciudadanos, adquieren esta nueva categoría y se convierten en sujetos de derechos (tienen derecho a tener derechos). Destaquemos que el disfrute de los mismos requiere de medidas especiales para que Estados y/o individuos no los obstaculicen.

Sus principios han estimulado una profunda reflexión sobre las condiciones de vida de la infancia, dejando al descubierto las múltiples inequidades e injusticias que afectan a la niñez de la región, brindando, a su vez, una poderosa herramienta moral para cuestionar las estructuras de dominación responsables de esta situación y los discursos ideológicos que la sustentan (Pilotti, 2001:13).

En 1990 nuestro país ratifica la Convención y en 1994 esta adquiere jerarquía constitucional. Es incorporada en nuestra Constitución Nacional y considerada Ley de Leyes y Primera Ley de la Humanidad.

Constituye

(...) la síntesis más acabada de un nuevo paradigma al combinar en un solo cuerpo legal derechos civiles y políticos con derechos económicos, sociales y culturales, considerándolos como componentes complementarios y necesarios para asegurar la protección integral del niño y su participación en la sociedad en calidad de sujeto de derecho (Pilotti, 2001: 10).

A partir de ese momento se instaló en nuestro país un debate crítico sobre las leyes de menores vigentes y las respuestas estatales a los problemas de la infancia.

Tras un extenso debate parlamentario y dos intentos frustrados, el 28 de septiembre de 2005 el Congreso de la Nación aprobó la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, dando inicio a un

³ Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York el 20 de noviembre de 1989, sancionada por el Congreso de la Nación Argentina como ley 23.849 el 27 de septiembre de 1990 y promulgada el 16 de octubre de 1990, posteriormente incorporada a nuestra Constitución Nacional en el art. 75 inc. 22. en el año 1994.

proceso de adecuación institucional y legislativa tanto a nivel nacional, como jurisdiccional.⁴

La ley busca superar el paradigma de la incapacidad al reconocerles a los niños autonomía para reclamar ante los órganos administrativos y judiciales por la amenaza o vulneración de sus derechos; para oponerse a intervenciones judiciales o administrativas coactivas; para ser oídos en juicio y designar un abogado de su confianza; para gozar del derecho a la libertad de expresión, de conciencia, y de asociación y reunión, entre otras cuestiones.

La sanción de la ley de protección integral corona un largo trayecto que comienza con la CIDN, representa un valioso avance ya que reconoce explícitamente a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y establece la obligación del Estado de garantizarlos.

Si bien el surgimiento de estas leyes ha propiciado avances legislativos e institucionales, también se manifiestan las dificultades que presentan a la hora de implementarlas en todas sus dimensiones. La transición en la que estamos inmersos, la coexistencia de viejos y nuevos paradigmas, la escasez de recursos destinados a la infancia y la falta de claridad en las políticas públicas dificultan y entorpecen el panorama.

Está a la vista que no resulta fácil ni sencillo poner en práctica los postulados que la misma sostiene y es en los ámbitos institucionales donde se visualizan con más fuerza las dificultades que existen para implementarlas y tenerlas en cuenta, dado que ninguna ley por sí sola puede modificar prácticas y concepciones sociales que han determinado por casi un siglo la manera de percibir, comprender y aprehender la realidad de la infancia.

La mayor dificultad está dada en el *cómo*. ¿Cómo modificar prácticas que tradicionalmente han avasallado los derechos de los niños, en lugar de preservarlos? ¿Cómo defenderlos con los mismos recursos o casi sin ellos? ¿Cómo no caer en falsas interpretaciones que terminan por colocar a los niños en situaciones de mayor desamparo?

A 20 años de la jerarquización constitucional de la CIDN y estando en

⁴ Cabe destacar que a la fecha de la sanción de la Ley 26.061, doce provincias ya habían reformado sus leyes de protección a la infancia, adecuadas en mayor o menor medida a las disposiciones de la CDN. La sanción de la ley nacional brinda nuevos parámetros para readecuar estas leyes y para la adopción de legislación específica en aquellas provincias y municipios que aún no han adaptado sus instituciones y normativas a la protección de la infancia en clave de derechos.

vigencia la ley nacional N° 26.061, y la ley provincial N°13.298, no podemos seguir tolerando las vulneraciones de derechos, que en los hechos se ven como consecuencia de la falta de concreción práctica de esta figura.

Pareciera ser que por momentos nos olvidamos que detrás de la letra de una ley hay niños y adolescentes con una historia, un presente carenciado y un futuro incierto, que esperan y no reclaman por no tener fuerzas o no saber cómo hacerlo. Resulta paradójico (y volviendo a la condición de indefinición de los niños) que la CIND haya sido la que más ratificaciones ha tenido a lo largo de la historia. Sin embargo ¿de qué sirvió?, ¿algo cambió? Muy poco; en la práctica seguimos haciendo lo mismo, pero como

contrapartida y “parche”⁵ comenzamos a hablar de *inclusión*.

Inclusión: ¿es una palabra o es una acción? ¿Realidad o ficción?

A la categoría inclusión la definimos básicamente por su antinomia, que es la exclusión; entonces a mi entender los docentes nos encontramos en una constante tensión sugerida por esta dicotomía. Así pareciera ser que son dos territorios enfrentados, separados por una barrera, donde de un lado están los buenos con sus acciones y programas, propuestas y discursos, y del otro los malos, los que excluyen, discriminan, separan y sectorizan.

Pero básicamente es necesario tomar una posición que para nada resulta ingenua, ya que hay una persona que incluye y otra que es incluida. Y nuevamente surgen preguntas:

¿Desde dónde debemos pararnos para incluir?; y sobre todo, ¿a quiénes incluir?, ¿quiénes son esos otros, los excluidos?, ¿cómo son?, ¿son tan distintos a mí?, ¿qué los hace diferentes?, ¿por qué los tengo que incluir y a dónde hay que incluirlos?, ¿qué saber se supone debe tener la persona que incluye? La verdad es que no lo sé. ¿Qué relación de poder y dependencia se crea entre incluyentes y excluidos? ¿Sobre qué infancia se piensa la inclusión? Por otra parte podemos detenernos a pensar quiénes son los que están incluidos: ¿nosotros?, ¿los que estamos arriba y miramos para abajo somos los que tenemos el poder y la capacidad de incluir?

A pesar de que el término se usa profusamente a escala internacional, no existe un consenso real sobre lo que significa la inclusión. Quizás la falta de acuerdo se deba a que el concepto en cuestión se basa en una percepción subjetiva de lo que

⁵ Parche: en este caso se utiliza el término como sinónimo de remiendo.

debería ser justo o adecuado. Esa percepción subjetiva es distinta en cada país, y varía en función de las diferentes situaciones económicas y culturales. Se trata entonces de un término relativo (Britton, L & J. Casebourne, 2002).

Comunmente se asocia la inclusión con la bondad, la solidaridad, con unión, como así también con la idea de lo abierto, idea que cobra distintos sentidos en cada uno de nosotros: “lo abierto a todos”. *Todos* implica escolarizados, no escolarizados, los de mi barrio y los del otro, los niños y los abuelos, los sanos y los enfermos, TODOS. La idea de *abierto* también hace referencia a tiempos y espacios flexibles, a circulación, a movimiento, a la creencia de *posibilidad para*, transformándose el término en una palabra bonita, que suena bien al oído.

Ahora bien, si pensamos en la inclusión como acción surge la pregunta ¿para qué incluimos?, ¿para formar parte de un colectivo mayor?, ¿para entrar en un conjunto? De hecho hacemos referencia a principios y a prácticas muy diferentes, en algunas ocasiones coincidentes y en otras más bien divergentes, ya que pensar la inclusión requiere reflexionar sobre qué idea de institución se sostiene. Porque no es lo mismo hablar de inclusión social que de inclusión familiar, deportiva, educativa, laboral, etc.

“Existe una amplia gama de discursos de inclusión que interactúan en forma compleja, por lo que parece más sensato hablar de inclusiones que de un complejo singular y monolítico de inclusión” (Dyson, 2001: 145).

Al respecto, la acción de incluir, por más que se pose sobre un mismo sujeto (incluido) cobra distintos sentidos según quién sea la persona que incluye y dónde lo incluye. A modo de ejemplo recuerdo cuando un juez de familia tenía la intención de teñir el pelo de un niño de 4 años para que pareciera “más normal” (tenía una mitad del pelo blanco y la otra mitad negro): de esta manera —según sus dichos— tendría más chances de ser adoptado. Más allá de no acordar con su manera de pensar, no podemos descartar sus buenas intenciones; la inclusión en esta ocasión estaba dada por introducir a “este niño en particular” en el “conjunto de posibles niños adoptables”.

En otra ocasión asistí a una reunión donde cada profesional hablaba y se refería a un niño dando cuenta de las distintas características que cada uno veía en él, para determinar a qué tipo de institución debería concurrir. Éramos alrededor de doce personas discutiendo sobre *la inclusión* de J.; médicos, psicólogos, docentes, fisiatras, terapistas ocupacionales, psicopedagogas, etc., más allá de las diferencias todos queríamos *incluir* a J. en distintos lugares, sin darnos cuenta de que lo que

estábamos haciendo en realidad era *excluirlo*: lo sacábamos de un conjunto y lo introducíamos en otro. Lo excluíamos de sus amigos, de su cama, de sus olores, de su comida, de su hogar, para incluirlo en otra institución. ¿Incluirlo? Nadie se tomó el trabajo de escuchar a J. para saber qué era lo que él quería y necesitaba. ¿Existe la inclusión total?, ¿es posible alcanzar la inclusión absoluta o pura? La respuesta nuevamente es NO. A mi entender, la inclusión es una mentira, es solo una palabra bonita, un maquillaje que disimula las imperfecciones, un *como si*, porque la inclusión está pensada para *los otros*, pero cuando hablamos de los otros ¿de qué sujeto estamos hablando?, ¿de un sujeto igual a mí o diferente? Y *diferente* siempre va acompañado de una connotación negativa —menos dotado, inferior, pobre, etc.— en la que nuevamente se impone la condición de indefensión del niño *incluido* (otra vez objeto) sometido al poder del adulto *incluyente*, quien pensará y en definitiva decidirá por él.

A modo de cierre y según mi opinión, la manera de sortear la lógica de excluidos-incluidos-incluyentes y de no caer en esa trampa consiste en detenernos en ese encuentro único entre dos, que reside en esa asimetría (niño y adulto) que nos convoca a *responder*, a *dar respuesta*, en el sentido de aceptar una *responsabilidad por el otro* (en la raíz latina “respuesta” y “responsabilidad” se mezclan: *respondere* es “hacerse garante”). La responsabilidad de poner el cuerpo e involucrarnos, pero por sobre todo **conocer sus derechos, respetarlos y enseñarlos**, ya que los niños no pueden reclamar aquello que no conocen, teniendo en cuenta además que cuando estamos frente a frente, tenemos la posibilidad de volver a mirar un rostro “desnudo” que nos habla, nos llama, nos exige, en una relación que va más allá del conocimiento, la intencionalidad o el saber: exige una relación ética. Relación que nos interroga permanentemente y nos interpela a un trabajo que implica diversas miradas, entradas y salidas, rituales, invención de *ceremonias mínimas* (Minnicelli, 2010: 131) y el tiempo necesario para reparar en “el detalle”, aquello que pasa desapercibido en la vorágine de los tiempos fugaces que pulverizan la posibilidad de marcar un antes y un después en la vida de un niño.

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expolian la cueva de Ali Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque

sea un poquito es la única manera de probar que la realidad es transformable (Eduardo Galeano).

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editorial Taurus.
- Ariès, P. & Duby, G. (Dir.) (1992). *Historia de la vida privada*. Tomo 5. Madrid: Taurus.
- Baquero, R. & M. Narodowski (1994). ¿Existe la infancia? *Revista IICE*, III (6). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Britton, L. & Casebourne, J. (2002). Defining Social inclusión. *Working brief* 136.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Burman, E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Editorial Visor.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*. Salamanca: Amarú Ediciones. Serie: Colección Psicología, Nro. 51.
- Freud, S. (1921/1993). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu. Obras Completas. Tomo XVIII.
- Giberti, E (1997). *Política y niñez*. Buenos Aires: Losada.
- Llobet, V. (2010) *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc. Serie Interlineas.
- Minnicelli, M. (2010). *Ceremonias Mínimas*. Buenos Aires: Editorial Homo sapiens.
- Piloti, F. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño. *Serie Políticas Sociales*, 48. Santiago de Chile: CEPAL.
- Rabello de Castro, L. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.
- Vitale, G. (et. al.). (2005). Patronato de Menores y Convención Internacional de los derechos del niño. Discusiones sobre dos culturas que se contraponen. *Margen Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 40. Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/margen40/derec.html>

¿De quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas? Perspectivas y experiencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Claudio Daniel Aruza

Escribir acerca de perspectivas y nuevos desafíos de las políticas públicas de integración y de inclusión y su vinculación con las prácticas de la Educación Física en el recio ámbito universitario es todo un reto, porque parecería que en definitiva es teorizar y plasmar las diversas opiniones oídas sobre las personas que de alguna manera son excluidas en ese espacio educativo. Pero formar parte de este ámbito, ser docente en una carrera y desarrollar acciones permanentemente en docencia, investigación y extensión acerca de la temática, en particular respecto a la población de personas en situación de discapacidad, son cuestiones que empujan a realizar un profundo análisis institucional considerando los distintos actores y estamentos universitarios.

Conjeturas tales como “no pueden”; “no tienen los materiales accesibles”, “no hay apoyos adecuados”, “el profesor no está preparado”, “no podemos tener una persona con discapacidad en esta carrera... ¡Imagínate el desorden que sería!”, entre otras, motivan y orientan la realización del estudio acerca de las prácticas de la enseñanza, de las distintas experiencias y perspectivas sociales de las personas con discapacidad (en adelante PcD) en el contexto de la institución educativa Universidad Nacional de Río Cuarto.

En este escenario, con la intención de profundizar la temática, parece oportuno compartir algunos resultados de análisis que hemos realizado en distintos trabajos de investigación, que entre otros saberes nos permitió

conocerlas representaciones que las personas tienen de la realidad que los rodea, las ideas, imágenes y opiniones que poseen de determinado aspecto de la misma. En este caso, nos interesamos por las concepciones que los directivos y docentes de nivel universitario poseen sobre las personas con discapacidad (en adelante PcD), para luego analizarlas y de alguna manera entenderlas, en cuanto formas de pensamiento social que se tienen acerca de esta población, considerando que los procesos se dan en contextos compuestos por diferentes sujetos que piensan y construyen experiencias y relaciones en esos mismos contextos, lo que condiciona y da significado a la concepción social tomada. “Al referirnos a lo social estamos considerando el contexto próximo de la persona, conjuntamente con lo cultural, la comunicación, los códigos, valores e ideologías” (Jodelet, 1986).

Se ha identificado como problemática puntual relativa a la enseñanza en el nivel superior el desconocimiento acerca de cómo abordar a los alumnos con discapacidad y cuáles serían las herramientas a utilizar para llevar adelante la enseñanza con ellos.

El diagnóstico para visualizar esta problemática fue realizado mediante entrevistas efectuadas a decanos, directivos y docentes de las cinco facultades de la UNRC.

Llevar a cabo un análisis de la dimensión institucional partiendo de ciertas consideraciones acerca de la dimensión política y relacionándola con la dimensión áulica-curricular —ya que es en esta donde se da realmente la interacción docente-alumno— es, en definitiva, razonar sobre las concepciones acerca de estas personas, en particular de los alumnos con discapacidad, que subyacen en las prácticas actuales, para vislumbrar posibles transformaciones independientemente del lugar que ocupemos, ya sea directivo o docente.

Estamos convencidos de que, en la medida que la problemática se visualice y haya socialización de conocimientos y posibles soluciones, la enseñanza de los contenidos de las carreras elegidas por los alumnos con discapacidad será una acción más entre otras tantas que desarrollamos los docentes, lo cual permitirá que el número de PcD que pretendan estudiar en el nivel superior aumente significativamente, para lo cual debemos formarnos.

Estas apreciaciones nos llevan a realizar varias preguntas, entre las cuales la primera sería de quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas. En busca de alguna respuesta encontramos a Adriana Chiroleu (2009) quien nos dice: “El desarrollo de políticas inclusivas supone el desafío de superar

la contradicción de su aplicación a un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario”.

Si solo se considera que el esfuerzo, la perseverancia y el trabajo constante permiten logros —por los cuales las PcD son retribuidas; haciendo frente a las lógicas excluyentes, tienen que actuar a la perfección y con cierta virtud para desempeñarse en este ámbito— desde esta perspectiva se sostiene que, independientemente de su origen y situación inicial, cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas, para lo cual el contexto debería actuar con cierta lógica.

En cada país se deben respetar las ideologías y lógicas de la conformación social, a las que se debe responder a la hora de realizar un esquema e instalar políticas públicas inclusivas, las que afectarán de manera diversa a las instituciones y a las poblaciones minoritarias y sus valores; incluyendo en estas últimas a las PcD, a las personas con bajos recursos económicos y a todas aquellas que de una u otra manera son víctimas de alguna discriminación.

Hacer referencia a las poblaciones minoritarias también indicaría estar escribiendo acerca de grupos indígenas, ciertos colectivos raciales o étnicos, y si bien se harán reflexiones, análisis, críticas e hipótesis generales, debido a la cantidad de contextos o realidades similares en los grupos nombrados, este trabajo aborda básicamente la situación de los alumnos con discapacidad en lo que refiere al acceso, la permanencia y la graduación de los mismos en el sistema de educación superior, en particular en la carrera del Profesorado de Educación Física y lo que hace la institución universidad, desde la Educación Física, en su relación con la comunidad en general.

Intencionalmente se consigna que el abordaje puede realizarse a través de distintas dimensiones, entre las cuales una está relacionada con los actos tendientes a solucionar problemas de las poblaciones minoritarias desde el propio grupo de referencia —por ejemplo los indígenas defendiendo sus propios derechos—. Claro está que todavía deben defender derechos humanos, considerando lo pertinente a la aceptación en la sociedad y además el acceso, permanencia y egreso en el nivel superior, en plena coincidencia con aquello por lo que también luchan las PcD o ciertos grupos étnicos, y por otro lado el sistema de educación superior tratando de dar respuestas a la suma de demandas que los alumnos pertenecientes a estos grupos reclaman, ya sea en el acceso, la

orientación en el futuro campo laboral, etc. Pero es sobre todo en el proceso de *permanencia* donde demandan mayor atención, sea en adaptaciones académicas o curriculares en el caso de las personas con discapacidad; en nivelar aprendizajes u homogeneizar los mismos mediante circuitos alternativos, en el caso de los alumnos con escasos recursos económicos que logran culminar con los estudios de nivel medio, puesto que la educación superior suele presentar un claro sesgo en su composición socioeconómica hacia los sectores de clase media y alta, que según lo demostrado estadísticamente son quienes mayormente logran graduarse.

Es claro entonces que así como un problema a atender por la política pública es favorecer un mayor acceso de los sectores de menor ingreso a los niveles superiores de enseñanza, de igual manera deben considerarse las necesidades de las personas con discapacidad, en cuanto a que no todas las instituciones de educación superior cuentan con los medios para que puedan acceder y permanecer como alumnos regulares en las mismas.

Se aclara que el presente trabajo no representa una cronología de cómo se han presentado los hechos en la educación superior y la inclusión de las minorías, sino que tiene la intención —basada en diferentes experiencias y basamentos teóricos— de colocar *realmente* esta temática en la agenda política de quienes toman decisiones al respecto, para que no todo quede en la retórica.

En este juego de demandas y respuestas es que trataremos de conjugar distintos artículos leídos y realizar aportes propios cuando la ocasión lo requiera, intentando crear una idea que facilite a la sociedad adaptarse a las cambiantes exigencias de la producción del conocimiento, la democracia y la cultura, y la incidencia del estudio superior en estos campos.

Las distintas versiones institucionales se han posicionado de diferente manera, algunas desconociendo el pasado, otras en pleno proceso de cambio, pero ninguna podrá ignorar en el futuro las características propias de la universidad y la diversidad de alumnos de los sistemas de educación superior, lo que exige que todos aquellos que formamos parte de estos sistemas debemos comprometernos responsablemente para reestructurarnos de manera adecuada a las demandas existentes.

Varias serán las estrategias a desarrollar —la sola aplicación de una política pública desde arriba y desde afuera carecería de la autonomía de las universidades—, lo que obliga a trabajar a cada uno desde el lugar que le toque en las comunidades académicas para provocar una transformación institucional

a favor de estas poblaciones, teniendo en cuenta que ningún gobierno podría hacerlo solo, así como tampoco podríamos ir muy lejos sin el aporte legal y fiscal del Estado.

A propósito nos parece oportuno el siguiente párrafo de Borroto López (2004: 12) que dice:

Como la educación es el instrumento por excelencia en la búsqueda de la igualdad, el bienestar y la justicia social, ella está en el centro de los planes que hoy se ejecutan para el logro de la transformación total de la propia sociedad y la erradicación de asimetrías notables entre distintos segmentos de la misma (...)

En este tema es fundamental la articulación del nivel superior con el nivel medio, a fin de que los alumnos que accedan al nivel superior cuenten con las herramientas básicas necesarias para iniciar una nueva etapa educativa.

Es de imaginar que todos aquellos que tienen oportunidad de elegir dónde realizar sus estudios secundarios lleguen con un nivel similar al ingreso al nivel superior, pero si consideramos a la población objeto de estudio del presente trabajo se nos presentan dudas, porque debemos pensar si la institución educativa en la que el alumno indígena, por ejemplo, hizo sus aprendizajes tenía los medios necesarios en lo que a comunicación y tecnología se refiere, o bien si debido a su lugar de residencia, dicho alumno contaba con una o varias instituciones educativas para elegir, o si la posibilidad fue solo la primera, por lo tanto también única opción de orientación en los estudios.

De igual manera y suponiendo que las personas con discapacidad pueden tener elección de dónde estudiar, se encuentran a menudo con escuelas sin la accesibilidad, los recursos humanos o el equipamiento necesarios; grupos demasiados numerosos, currículos inflexibles, traslados complicados y costosos, maestros no siempre capacitados a pesar de su buena voluntad y, sobre todo, instituciones que abren sus puertas con actitudes dubitativas —expresando, por ejemplo, “vamos a ver si...” antes que el convencimiento de “así debe ser” (responsabilizando al docente y al alumno por el “fracaso”)—, todas son fronteras que los jóvenes con discapacidad y sus familias no siempre pueden sortear. Con el problema planteado de este modo, vemos que coexisten distintos niveles de responsabilidad, distintos derechos, dificultades y aspectos que solo

podremos considerar si desmenuzamos y analizamos el camino con todos los componentes de una situación compleja que lleva a una exclusión a veces explícita, a veces disfrazada.

Pero fieles a nuestra vocación docente es que creemos que entre todos debemos buscar la solución, debemos ser actores de nuestro propio destino social y aceptar al otro como es, respetar sus derechos, pero a la vez brindarle las mismas posibilidades. Nos dice Carlos Skliar (2007):

La cuestión de las diferencias ha ocupado un lugar de privilegio en la preocupación, comprensión y producción filosófica, cultural y antropológica, por lo menos desde las últimas dos décadas (...) se revela un conjunto de posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad no ya como algo peligroso o maléfico, no ya como algo que debe ser prohibido y/o apartado, sino como término relacional: las diferencias, así, comienzan a ser pensadas como diferencias en relación y no como atribuciones deterministas sobre ciertas características de sujetos o de grupos de sujetos (...) sin embargo, la interpretación dominante de la diferencia, continúa presentando la condición plural y múltiple de lo humano como una catástrofe que habría que remediar. De ahí la inveterada tendencia a pensar la política, la sociedad, la cultura o el lenguaje de modo homogéneo y altamente problemático: lamentablemente vivimos entre diferencias y, se nos dice, nuestra tarea consiste ahora en rehacer cierta unidad o, por lo menos, administrar la diversidad (...) La palabra “diversidad” (pero no “diferencia”) ha sido impuesta por el discurso político, cultural, educativo y empresarial. *Diversidad* es, al mismo tiempo, todo y nada; una marca, un consumo, la obsesiva afirmación de las leyes y la excesiva ignorancia de los sentidos; es la mímica de la alteridad, de aquello que debe tener un nombre para ser excluido o incluido y luego, otra vez, ignorado.

Da la sensación que la educación no parece preocupada por las diferencias y los procesos inclusivos, sino por remarcar lo diferente, negando de alguna manera las acciones para incluir a todos aquellos identificados como distintos.

Ante tal perspectiva seguimos apostando a que todos los estamentos debemos trabajar articuladamente para dar respuestas a las poblaciones minoritarias, que por ser tales no deben calificarse como de menor importancia, y entonces estamos

ante un gran desafío y quizás “problema” al cual debemos buscar solución; por lo tanto nos parece sumamente importante la participación de la educación superior en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos urgentes, pero por sobre todas las cosas en cuanto a los derechos humanos, entre los cuales se encuentra el acceso al estudio, sin apartarnos de la idea de mejorar la calidad educativa y su relación con la pertinencia y equidad, lo cual se consigue con la efectiva participación de la institución educativa a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la cual ella se inserta, en especial con las personas de su entorno, sin jamás perder la perspectiva de universalidad.

Estamos convencidos de que el conocimiento tiene un valor público, es pedagógico y contribuye al desarrollo social, y tratamos de crear una alianza entre los productores de conocimientos y los posibles usuarios de los mismos, lo cual responde a una concepción de la educación como bien público al servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas. Suponemos que entre las funciones de la educación superior está que la sociedad se adueñe de los conocimientos y en la medida que lo haga se acortará la brecha existente entre lo normal y lo distinto, permitiendo mejorar la interacción entre grupos y personas con y sin discapacidad, a través de políticas y prácticas en las que las instituciones del nivel superior jueguen un papel importante justificando su existencia, evitando toda exclusión y enfrentando a la diversidad de la población con sus necesidades, así como brindándole oportunidades en el desarrollo de la sociedad.

Se sabe que no es fácil, pero no debemos dejar pasar la oportunidad que hoy nos da el sistema educativo superior para aportar lo que podamos y desde donde podamos, para favorecer la inclusión de políticas y acciones que favorezcan a las poblaciones minoritarias.

Las universidades deben ser las que reconozcan y fortalezcan la diversidad cultural, incluyendo a esta como eje transversal de sus planes de estudio y de las maneras de actuar de la vida universitaria, ya que es de prever que este accionar encontrará cambios actitudinales propicios para el crecimiento hacia adentro y en su relación con las organizaciones sociales, provocando reformas proactivas para mejorar la calidad de vida de todas las personas.

Al reto planteado le cabe integrar la dimensión de las personas con discapacidad en la formulación de las políticas pertinentes, permitiendo al colectivo su plena participación social eliminando todo tipo de obstáculos, y también sensibilizar a la opinión pública sobre las aptitudes de estas personas, así

como crear estrategias basadas en la igualdad de oportunidades.

Se debe promover la calidad y desarrollo de la educación para mejorar la situación de desigualdad, pobreza, exclusión y la capacidad “competitiva” de la región, y le incumbe primordialmente al sistema educativo superior —y la articulación con los otros sistemas y con el Estado— llevar adelante este objetivo.

Se deja en claro que el concepto de calidad tiene como referente el conjunto de dimensiones que constituyen el fenómeno educativo: enseñanza y programas académicos, investigación y la extensión en cuanto a prestar servicios a la comunidad y al mundo universitario propiamente dicho.

En este sentido, a continuación detallaremos lo que realiza la UNRC para y con las personas con discapacidad bajo distintas modalidades:

—La existencia de la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Bienestar.

Corresponde decir que nuestra institución, desde su creación hasta la actualidad, ha tenido diferentes alternancias políticas, pero en realidad hay un reconocimiento político de la situación a partir del año 2005 mediante la aprobación de la Resolución N°156/05 del Consejo Superior, en la que se aprueba la creación y funcionamiento de una Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Bienestar, que atiende distintas situaciones que tienen que ver con el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos con discapacidad, desarrollando diferentes acciones con la intención de sensibilizar, visibilizar y asesorar a todos los estamentos de la institución, pero en particular a quienes deben tomar decisiones políticas para realizar verdaderos cambios institucionales, lo que permitirá modificar sustancialmente el paradigma del abordaje de la discapacidad, sosteniéndose tanto en la Convención Interamericana contra la Discriminación de las Personas con Discapacidad, aprobada en nuestro país mediante la ley 25.280, como en la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** sancionada por la ONU aprobada en nuestro país por la ley N° 26.378, que en uno de sus artículos dice: “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”.

Todo lo anterior no sería posible si paralelamente no se efectivizan tanto los conceptos de “ajustes razonables” como de “diseño universal” incorporados

por el art. 2º de la Convención, que apuntan a democratizar la sociedad haciéndola accesible.

—Otra modalidad es la gestación e implementación de proyectos propios y en relación con otras instituciones.

Entre las acciones que se realizan articuladas desde la Facultad de Ciencias Humanas, mediante el Departamento de Educación Física y la Dirección de Deportes de la Secretaría de Bienestar, contamos con la elaboración e implementación de proyectos de distinta índole, como son:

1- Voluntariados universitarios, viabilizados por la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación, que mediante concursos entre proyectos otorga los fondos necesarios para llevarlos a cabo; de esta manera se han desarrollado hasta la actualidad tres proyectos bianuales, permitiendo no solo la realización de las actividades en sí, sino también que se les provean distintos materiales a las instituciones para que continúen efectuando las actividades físicas; en ellos los alumnos universitarios cumplen un papel fundamental. Se aclara que estos proyectos no solo se desarrollan en la ciudad de Río Cuarto, sino que también pudieron realizarse en varios pueblos cercanos a la misma mediante la implementación de programas en las municipalidades. Esta también ha sido una iniciativa del autor del presente trabajo, todas orientadas a la realización de actividad física de las personas con discapacidad, con distintas instituciones de la comunidad, favoreciendo la inclusión social de esta población.

2- Proyectos denominados de práctica socio-comunitaria, trabajados desde distintas asignaturas del Profesorado de Educación Física, con poblaciones de niños y jóvenes con discapacidad, institucionalizados o no, de escasos recursos, residentes en villas en determinados lugares de la ciudad, y utilizando como medio la actividad física, la recreación y la actividad expresiva para favorecer su inserción social, como también la prevención y promoción de la salud, coordinados por agentes de la salud especializados.

—Por último, pero de inmensa importancia, la existencia desde el año 1986 de un Área que trabaja en relación con la comunidad, que depende de la Dirección de Educación Física, Deportes y Recreación de la Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Río Cuarto; y que brinda actividades a una población no universitaria, personas con discapacidad intelectual, física y sensorial que obtienen de esta manera la posibilidad de acceder a una diversidad de actividades —distintos deportes, actividades recreativas, expresivas y de vida

en la naturaleza—que contribuyen a mejorar la calidad de vida y favorecen la inclusión social.

Los destinatarios son personas con discapacidad, instituciones de Educación Especial, establecimientos educativos de nivel primario y medio, alumnos de carreras afines de la Universidad y la comunidad en general.

Las actividades que se llevan a cabo son:

-Deportivas y recreativas: se practican distintos deportes y además se organizan jornadas, encuentros y torneos a nivel local, regional, provincial y nacional.

-Expresivas: se realizan distintas expresiones (talleres de murga, de radio y de teatro).

-De vida en la naturaleza: se organizan durante el año distintas alternativas de vida en la naturaleza (campamentos y acantonamientos) con el objetivo de promover en los participantes la independencia personal, el desarrollo de hábitos de la vida diaria y la integración grupal.

Se cumplen 27 años de labor ininterrumpida en un marco que posibilita, a través de las actividades de formación deportiva, recreativa y expresiva, potenciar las capacidades de las personas con discapacidad para acceder a una vida plena e integrada. Se considera de suma importancia la función de la Universidad en este tipo de actividades de extensión, ya que favorecen la sensibilización de la comunidad y la formación de una conciencia social responsable, promoviendo de esta manera la equiparación de oportunidades.

A modo de cierre, nos parece oportuno hacer enérgica la solicitud de que en nuestro trabajo cotidiano y en cada paso en la construcción de una universidad inclusiva le demos valor al respeto de los derechos de todas las personas y su inclusión plena en el ámbito en donde se desempeñan, entendiendo que la reflexión-acción de nuestras prácticas nos posibilitará ir en ese camino, siempre y cuando las políticas públicas acompañen estos procesos; pero algo debe quedar claro: que cada uno haga lo que tenga que hacer desde el lugar que ocupe, impulsando la implementación de dichas políticas públicas inclusivas.

Referencias bibliográficas

Borrotto López, L. T. (2004). *Universidad y sociedad: los retos del nuevo siglo.*

Reencuentro 40. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.

Chiroleu, A. (2009). *La inclusión en la educación superior como política*

- pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 48 (5). Madrid, OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamientos y vida social, psicología social y problemas sociales*. Madrid: Paidós.
- Sklair, C. (2007). Imágenes y discursos de la diferencia en la escuela. <http://flacso.org.ar/investigaciones/imagenes-y-discursos-de-la-diferencia-en-la-escuela/>

La responsabilidad de las instituciones como promotoras de políticas públicas en inclusión e integración social

Laura Mercedes Sosa

Presentación

Hablar de responsabilidad implica asumir, reflexionar, administrar, orientar y valorar conscientemente las consecuencias de los actos en un sujeto. La magnitud de dichas acciones y cómo afrontarlas de la manera más positiva e integral se define en el plano de lo ético. Hay ciertos principios a considerar sobre las responsabilidades, como reconocer y responder a las propias inquietudes y a las de los demás; mejorar sin límites los rendimientos en el tiempo y los recursos propios del cargo que se tiene; planear en tiempo y forma las diferentes acciones que conforman una actividad general; asumir con prestancia las consecuencias que las omisiones, obras, expresiones y sentimientos generan en la persona, el entorno, la vida de los demás y los recursos asignados al cargo conferido.

Cuando hablamos de responsabilidad de las instituciones, es importante tener en cuenta el origen de su gesta, el motivo de su creación y de las funciones atribuidas para propiciar políticas públicas de inclusión e integración social. Y aquí comenzamos a desandar las diferencias que se pueden haber establecido, sus fines, motivos, causas que llevaron y llevan a las mismas a responsabilizarse de dichas ausencias o presencias de las políticas públicas.

Muchas instituciones para personas con discapacidad han sido creadas en un comienzo, como lugares de contención, pasando a ser luego parte del Estado, en un momento benefactor, que proyectaría políticas en función de las necesidades de los beneficiarios. Estos términos aún perduran en ciertas

instituciones. Algunas trabajaban con la idea de generar prácticas integradoras en la sociedad, tomando a las mismas como *medios para*; derivadas de esta lógica se pueden observar en nuestro campo de las prácticas corporales las propuestas de “el deporte como medio de integración”, “el juego como medio para”, o “la gimnasia para”, etc., sin analizarlas como un fin en sí mismas. Y se expandieron prácticas homogeneizantes en las convocatorias de “los para” que darían lugar a esos “otros” con deficiencias.

Ahora bien, si tomamos lo establecido en el Grande Dicionário Etimológico - Prosódico da Língua Portuguesa, el verbo *integrar* se define como “completar, entrar, reunir en un todo sus partes esenciales; hacer parte de”¹, y el sustantivo *integração* como “Acción de completar un todo, adjudicándole la parte que faltaba” (GDE-P da LP: 1965).

Desde principios del siglo XIX los conceptos integración e íntegro se asocian a cuestiones morales. Por lo tanto una persona íntegra es una persona integrada. Esta asociación de integración social y cualidad moral aparecerá después en las ciencias sociales.

Es necesario diferenciar los campos semánticos al hablar de “integración” frente a las políticas de integración de las personas con discapacidad: la primera noción refiere al concepto sociológico y antropológico, mientras que la segunda alude a la autodefinición que los Estados hacen de sus políticas nacionales e internacionales.

En términos antropológicos, “integración” es a la vez un concepto teórico y una categoría nativa; qué hacer con “integración” en el análisis socio-antropológico de los procesos denominados por los propios actores como de “integración” es básicamente una cuestión metodológica, aunque también teórica y política.

Geertz (1987: 75) propone una distinción entre “conceptos de experiencia próxima” y “conceptos de experiencia distante”. Los primeros son aquellos que un sujeto cualquiera expresa naturalmente para definir lo que sucede, lo que ve, piensa, siente, imagina. Los segundos son los que “... los especialistas de un género u otro —un analista, un experimentalista, un etnógrafo, incluso un sacerdote o un ideólogo— emplean para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos.”

Es una cuestión retórica, ya que el etnógrafo no es recolector de interpretaciones de primer orden, sino que es productor de interpretaciones de segundo y tercer

¹ La traducción corresponde a la autora del trabajo.

orden. Las interpretaciones se construyen a partir del diálogo entre el trabajo empírico y una serie de conceptos en proceso de reelaboración. En el área de la discapacidad, no ha sido lo mismo (o no debería haber sido) hablar de la integración proyectada desde las políticas educativas generales, que desde el área de salud o de accesibilidad en la participación comunitaria. Cada área merece ser tenida en cuenta en los elementos particulares que aparecen en el contexto de aplicación.

La integración parece uno de los sustantivos más adjetivados (integración local, regional, nacional, educativa, cultural, planetaria, social). Aparece tanto en el discurso de los actores como en el de los científicos sociales frente a cualquier situación social que plantee la presencia de una alteridad, de un grupo social que es vivido como “lo otro”. Así, “integración social” es utilizada tanto para referirse a bandas de delinquentes juveniles (como subculturas que derivan de la “falta de integración” a la comunidad más amplia), como a grupos migratorios o al movimiento negro (Ver Giddens, 1992: 170, 306-307, 311).

Las posibilidades de participación están definidas culturalmente y a veces no dependen de lo que el sujeto está en condiciones de ofrecer sino de las alternativas que la misma comunidad propone. Algunas referencias sobre integración pueden leerse en Pantano:

En el interior de un grupo la integración es el conjunto de los fenómenos de interacción que provocan una acomodación y ajuste recíproco y que llevan así a cada miembro a una conciencia de identificación con el grupo (...). Es un proceso dinámico, continuo, que observa características comunes, y a la vez singulares, en los distintos ámbitos sociales (1993:119).

Se ha presentado a la integración física como la reducción de la distancia entre los sujetos con y sin discapacidad; a la integración funcional como aquella que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos; a la integración social en cuanto refleja el acercamiento de comunicación afectiva y social; y a la integración societal referida a las personas con discapacidad que adquieren los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional.

En las personas con discapacidad pueden distinguirse dos aspectos que facilitan la integración a la comunidad: uno, a partir de que el sujeto desarrolle otras capacidades, es decir que superando las limitaciones y carencias, rescate

sus potencias y las desarrolle de un modo que le permita acercarse aún no convencionalmente, al “tipo medio” social requerido para desempeñar los roles propuestos. Otro, dado por la permeabilidad de la sociedad para incorporar, a “aquellos tipos que se alejan o no se acercan al prototipo esperado” (Pantano, 1993: 119).

En este sentido, la existencia de barreras sociales y arquitectónicas obstaculiza la participación plena de las personas con discapacidad. Nos acercamos a un cambio conceptual introduciendo la idea de *inclusión*, que no es antagónica a la de integración sino que centra el problema en las restricciones de las propuestas de actividades; los obstáculos para la participación en la vida social no dependen exclusivamente de ellas sino de la carencia de ofertas diversas.

Entre algunas líneas teóricas respecto del análisis de la discapacidad encontramos Barnes (1996) y Oliver (1996:22), quienes han sostenido que “la discapacidad es el resultado de la disposición del material opresivo de la sociedad”. Oliver (1990) definió esta posición desde un punto de vista creacionista social de la discapacidad, y que las personas en cuestión pertenecen a un grupo social oprimido.

La opresión social se produce no por las deficiencias de las personas: es el producto material de las relaciones socioeconómicas desarrolladas dentro de un contexto histórico específico, que genera la discapacidad.²

El análisis crítico de la discapacidad supone pensar desde un escenario en perspectiva contextual, que entre otras cuestiones no promueva el otorgamiento de derechos a la inclusión, sino que permita el ejercicio de los mismos en la inclusión, en acción colectiva, de asociación, de espacios de articulación sociedad civil/Estado.³ Pues como nos decía Malbrán (2000), pensar la inclusión en perspectiva comunitaria

compromete la responsabilidad del sistema más que de la persona. Es diferente de los conceptos de integración y normalización. Alude a la transformación. Supone intencionalidad en acción, un esfuerzo sistemático, deliberado, un cambio valorativo, en síntesis, pensar de modo inclusivo,

² Sobre este apartado de discapacidad y opresión es interesante recurrir al análisis ético del concepto de discapacidad realizado por Vehmas (2004).

³ El análisis más amplio se puede encontrar en Sosa (2012).

La responsabilidad de las instituciones como promotoras de políticas públicas en inclusión...

desarrollar una mentalidad, una conciencia inclusiva en una comunidad protagonista.

Las políticas públicas pueden pensarse como el conjunto de principios, decisiones, objetivos, planes, acciones positivas, programas y recursos operados por el Estado democrático para incrementar la igualdad de oportunidades y de trato, atenuar y disminuir la desigualdad de condiciones de desventaja. Están conformadas por dos dimensiones: la política social y la política económica, que cuando se desarrollan como líneas de acción independientes, terminan acarreado fracasos en su implementación.

Constituyen la expresión del compromiso de un Estado con las diversas temáticas de la sociedad. Involucran a organizaciones del sector público y de la sociedad civil. La configuración de políticas sociales en nuestro país ha tenido una fuerte raíz estatista y centralizada; en los últimos años ha habido un avance hacia la descentralización en estructuras locales y en la celebración de contratos con los sectores privados (podría llamárselas políticas de convenios) en un intento de hacer operativa y eficaz su acción.

En la materia, nuestro país cuenta con una vasta legislación formulada desde los años 80, que reconoce la problemática de las personas con discapacidad. ¿Con esto podemos decir que la República Argentina cuenta con una política pública en discapacidad?

Al analizar la discapacidad, considerando a las personas integrantes de un colectivo homogéneo, se diseñó una implementación de políticas públicas para las personas con discapacidad desde una lógica del Estado protector, asistencialista, y se abrazaron conceptos tan relevantes como usualmente vagos como son el de no discriminación e integración a todos los ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, un deficiente diseño de políticas que no se detenga en los objetivos específicos de cada sector y en un adecuado análisis consensuado con los actores sociales, políticos e institucionales, corre el riesgo de generar acciones que quedan como meras declamaciones o, lo que es peor, que reproduzcan el modelo de segregación del que se pretende salir.

La provincia de Buenos Aires ha sido pionera en desarrollar y ejecutar políticas educativas, de acción social, de salud, y a partir de la sanción y reglamentación de una ley específica en la materia; todos los organismos públicos competentes

han ido incorporando en sus estructuras planes, programas y áreas dirigidas a dar respuestas al sector.

Un poco de historia

En el año 1949 se crea el Departamento de Excepcionales dependiente del Ministerio de Educación; fueron los primeros abordajes desde la educación hacia las personas con discapacidad mental.

En el año 1981 se firma el decreto N° 9767, que apuntaba a que los organismos del Estado tuvieran injerencia en la temática. Con la llegada de la democracia, el ex Ministerio de Acción Social provincial creó la Dirección del Discapitado, reconociendo el valor de los servicios que venía sosteniendo el movimiento asociativo. Es así que en una acción complementaria con las organizaciones de la sociedad civil se implementan los Programas de Integración Social y Laboral, superando la acción social con criterio asistencialista para reemplazarla por una acción social donde se involucren criterios que apunten a la prevención, integración, parte de un proceso de inclusión de personas con discapacidad.

Taller Protegido, Centro de Día y Hogar fueron los programas que se pusieron en marcha en el marco de una política de convenios. El primero de estos, está destinado a la inserción socio-laboral de personas con discapacidad que no se encuentran en condiciones de integrarse ni conservar un puesto de trabajo en el mercado competitivo. El programa Centro de Día, a su vez, está destinado a jóvenes y adultos con discapacidad severa egresados o en edad de haber egresado de la órbita de la educación especial o a niños que no puedan ingresar al circuito educativo. Por último, el programa Hogar, cuyas destinatarias son aquellas personas con discapacidad, mayores de 21 años y sin contención familiar.

Desde este sector se desarrollan las estrategias para dar cobertura a la emergencia social y de salud a personas con discapacidad sin cobertura social, con la provisión de implementos ortopédicos, ayudas técnicas, prótesis, sillas de ruedas, alimentación especial, etc., conjuntamente con la promoción de planes sociales de empleo.

El movimiento asociacionista

Desde este momento del desarrollo histórico debemos comprender cuál ha sido el proceso que ha llevado a la lucha de las personas con discapacidad a su situación actual.

El decenio de los 60 fue origen de grandes transformaciones sociales en todo el mundo. En este contexto, apareció con mayor fuerza la reivindicación de grupos marginados, como por ejemplo el de las personas con discapacidad.

En estos tiempos, aparentemente tan lejanos, asumen la representación de las personas con discapacidad las organizaciones de padres, educadores y/o especialistas en rehabilitación.

Dichas instituciones actuaban ya desde hacía muchos años, pero su alcance era fundamentalmente local y la óptica de la mayoría se inclinaba hacia la búsqueda de la beneficencia (época de la Declaración de los Derechos Humanos).

En el manual de capacitación *Más Vida* de la Dirección de Discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires (2005) encontramos mencionado que hacia fines del decenio de los 70, la problemática de las personas con discapacidad había alcanzado un grado de difusión muy importante, especialmente en el hemisferio norte. Esta fue la base sobre la que se cimentaron las investigaciones que llevaron adelante comisiones económicas regionales, de la Organización de las Naciones Unidas y con el aporte de las personas con discapacidad, que por primera vez eran escuchadas seriamente. Se implementó el Plan de Trabajo a escala mundial, que se puso en práctica en el año 1981, bajo la denominación de “Año Internacional del Impedido”.

Fue un impulso trascendental que marcó un jalón en el proceso de reconocimiento de las personas con discapacidad, más allá de las realizaciones concretas totalmente insuficientes en los países del llamado Tercer Mundo. Pero impactó sobre la conciencia de las personas con discapacidad para su lucha. Miles de instituciones surgieron en los cinco continentes, cientos se unieron para formar grandes federaciones, con un considerable aumento de su proyección e influencia.

Como culminación de ese proceso fundacional, en 1982 la Organización de las Naciones Unidas declaró al período 1983-1992 “Decenio de los Impedidos” y aprobó el *Programa de Acción Mundial*, un candente informe sobre la realidad y una completa exposición de todas y cada una de las soluciones a la situación de injusticia que se arrastraba desde siempre. ¿Cuántos de sus objetivos se han concretado? Pocos, muy pocos. Las grandes masas de personas con discapacidad de América Latina permanecen alejadas del progreso.

El Programa de Acción Mundial ha abierto un camino gracias al cual las personas con discapacidad podrán participar plenamente en la sociedad, pero

no se ha aprovechado esa oportunidad. Se han hecho pocos progresos en todo el mundo, especialmente en los países menos adelantados en donde las personas con discapacidad se encuentran doblemente desfavorecidas: por su condición de tales y por las circunstancias económicas y sociales.

Se observa que el nivel de organización fue determinante para la participación en estamentos locales, municipales, regionales, nacionales e internacionales. Las ONG pertenecientes a este sector sedieron respuestas así mismas, logrando la participación y por lo tanto obteniendo los beneficios disponibles. Aquellas que no alcanzaron ese nivel organizativo quedaron excluidas de la participación, y su acceso a beneficios fue recortado y limitado.

Estos dos grupos de un mismo sector no se integran en planes y proyectos de interés común. Esta misma diferencia se observa haciendo un corte transversal sobre las instituciones que atienden los distintos tipos de discapacidades (esto refiere a la tradición clasificatoria de las discapacidades en intelectuales, motoras y sensoriales), que no pudieron superar la defensa y atención de los intereses sectoriales en pos del bien del colectivo.

En consecuencia, resulta evidente que el sector de la discapacidad mental ha alcanzado un alto grado de organización, participación, servicios, planes, presupuestos en confrontación con los otros sectores de las demás discapacidades.

En la actualidad, ADAJUS es el “Programa Nacional de Asistencia para las Personas con Discapacidad en sus Relaciones con la Administración de Justicia” y fue creado por la presidenta de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner, con el fin de cumplir con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, y en particular con la obligación como Estado Parte de la Argentina de garantizar el efectivo acceso a la justicia de las personas con discapacidad (PCD). Dicho programa depende de la Secretaría de Justicia de la Nación y su objetivo se enmarca dentro de las políticas de inclusión social que lleva adelante el gobierno nacional, con el objetivo de fortalecer los derechos de las PCD a través de procedimientos adecuados, la comunicación e información.

Las PCD se encuentran con diferentes obstáculos que dificultan el pleno ejercicio de sus derechos cuando participan de los procesos judiciales y/o administrativos, ya sea por dificultades en el acceso a la información sobre sus derechos y la forma de ejercerlos; el trato no adecuado por parte de las fuerzas de seguridad en los diferentes procedimientos, al igual que la modalidad con

que los operadores judiciales interactúan con las PCD; abordajes incorrectos en los procedimientos periciales; y el desconocimiento por parte de los actores judiciales de la normativa vigente sobre discapacidad, entre otras situaciones.

Los propósitos de ADAJUS se enmarcan en los términos de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), a la que Argentina suscribió en 2007 y ratificó en 2008.

A fin de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a la justicia, los Estados Partes promoverán la capacitación adecuada de los que trabajan en la administración de justicia, incluido el personal policial y penitenciario.

Principios generales

Los principios de la presente Convención son

- a- El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- b- La no discriminación.
- c- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad,
- d- El respeto a la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- e- La igualdad de oportunidades.
- f- La accesibilidad.
- g- La igualdad entre el hombre y la mujer.
- h- El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

No obstante, en la actualidad hay carencia de respuestas a las transformaciones estructurales ocurridas en los últimos años en el país y la región latinoamericana a partir de la crisis del modelo neoliberal. Deberíamos analizar dicho contexto sobre tres ejes: la recuperación de la problemática del desarrollo sobre nuevos términos; el replanteo sobre el rol del Estado y de las políticas públicas y el debate ético sobre las orientaciones y políticas que pueden conjugar crecimiento, equidad e inclusión en las nuevas condiciones nacionales.

En suma, se propone construir un desarrollo estratégico, en un movimiento que articule simultáneamente discusiones teóricas ya instaladas desde antaño,

actores sociales y políticas públicas coherentes con dicho proyecto de desarrollo estratégico. En un marco de recurrentes crisis financieras a escala global, que dejan al descubierto la importancia de las políticas públicas como estrategia para un desarrollo inclusivo, debemos analizar conjuntamente el modo de sortear en forma consensuada la nueva realidad estructural que nos toca vivir en cada región de cara a los años venideros.

Bibliografía

- Barnes, C. (1996). *The Social Model of Disability: Myths and Misrepresentations, Coalition: the Magazine of the Greater Manchester Coalition of Disabled People*, August, 25-30.
- Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Discapacidad (2005). *Manual de capacitación Más Vida*. Buenos Aires: MDSBA.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giddens, A. (1992). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Grande diccionario etimológico-prosódico da lengua portuguesa (GDE-PdaLP) (1965). San Pablo: Saravia.
- Malbrán, M. del C. (2000). Inclusión Comunitaria. *Revista Todos Valen* Año VI, 1. Fendim. Buenos Aires.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Pantano, L. (1993). *La discapacidad como problema social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sosa, L. (2012). *Educación Corporal y Diversidad. La inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales de las escuelas*. Tesis de Maestría en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.724/te.724.pdf
- Vehmas, S. (2004). Análisis ético del concepto de Discapacidad. *Siglo Cero*, 35(4), octubre-diciembre.

Acerca de los autores y coordinadores

Claudio Daniel Aruza

Licenciado en Educación Física. Universidad Nacional de Río Cuarto. Especialista en actividades deportivas, recreativas y de vida en la naturaleza en personas con discapacidad. Docente de Pedagogía Especial (2° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Estrategias de abordaje del sujeto con necesidades especiales (3° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Salud y calidad de vida (1° año) de la Licenciatura de Educación Física. UNRC. Director del Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Coordinador, junto con Ziletti, del libro *Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad?* (2012). Participación en el Proyecto de investigación “Formación docente y ejercicio profesional del docente de educación física”. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNRC. Convocatoria 2012-2014; Proyecto de Voluntariado Universitario “Vínculo para el desarrollo: escuelas y clubes por la inclusión social”. Desarrollo 2013-2014. Coordinador del programa de actividades deportivas, recreativas y culturales para personas con discapacidad de la región sur de la Provincia de Córdoba. Desde el 2008 hasta la actualidad.

Gabriel Cachorro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en desarrollo educativo. Universidad Pedagógica Nacional, México. Docente titular de la cátedra Prácticas corporales y subjetividad. FPyCS-UNLP. Docente adjunto de la cátedra Educación Física 1 y del Seminario de elaboración de tesis. FaHCE-UNLP. Licenciatura en Educación Física. Docente del Taller de Tesis. Maestría en deporte y Maestría en educación corporal FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física Argenmex-temas y posiciones* (2010).

Compilador del libro *Ciudad y prácticas corporales* (2013). Compilador del libro *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*(2013). Participación en Proyecto Incentivos “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata: prácticas, saberes y sentidos”.

Ezequiel Camblor

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Capacitación en Informática, Seminario Tecnología Informática Aplicada a la Educación Física, Seminario Organización de Torneos de la asignatura Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Codirector de la Revista *Educación Física y Ciencia*. Secretario Docente del Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del Curso de Introducción a las carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad* (2013). Autor de: *Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones* (2013); *Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios* (2013). Participación en proyectos de la SPU – FaHCE-UNLP “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata” y “Educación Física y escuela”. Participación en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”.

Adrián Casas

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias del Deporte. Universidad de León, España. Profesor Adjunto ordinario (con funciones de Titular) de la cátedra Fisiología Aplicada a la Educación Física. FaHCE– UNLP. Coordinador de la carrera de posgrado de Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio. UNLP. Profesor invitado en calidad de experto en diversos Masters de la Universidad Europea de Madrid, España. Profesor de grado y posgrado de la Universidad Favaloro. Colaborador en la publicación *Consenso de expertos de la Sociedad Argentina de Cardiología: Recomendaciones para la participación en deportes competitivos de personas portadoras de enfermedad cardiovascular* (2013). Coautor de *Injury trends and prevention in youth resistance training* (2011). Autor del capítulo “Entrenamiento de la resistencia para deportes de conjunto”. En Naclerio Ayllón (coord.) (2011). *Entrenamiento deportivo, fundamentos y aplicaciones en diversos deportes*.

Héctor Rolando Chaparro Hurtado

Comunicador social y periodista. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia. Especialista en Filosofía de la Ciencia. Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Magíster en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, España. Doctorando en Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Docente de Comunicación, cultura, tecnología, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos, Colombia.

Laura Chiani

Profesora de Educación Física. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata. Adjunta Ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 2. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario: Educación Física e Infancia Institucionalizada. FaHCE-UNLP. Profesora del Hospital Noel H. Sbarra (ex Casa Cuna).

Integrante de la Comisión Universitaria de Discapacidad. UNLP. Miembro de la Red de Especialistas en Derechos y Políticas Públicas para la infancia. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Coautora del capítulo *Comisión Universitaria sobre discapacidad, UNLP. Transformaciones de un espacio de gestión que instala la pregunta sobre discapacidad*. En: Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad? Ziletti y Aruza (comp.) (2012).

Autora del capítulo *Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. En: La Educación Física de los otros. Carballo (comp.) (2013). Autora del capítulo *Imágenes guardadas en la memoria*. En: Recordar el pasado para afirmar el porvenir. Mateos (comp.) (2008). Participación en los proyectos “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”; “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: acciones, representaciones y efectos en quienes transitan la universidad pública”. Integrante de la Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria Docente del Departamento de Educación Física UNLP. Premio OMEP (Organización Mundial de Educación Pre escolar) y Fundación Telefónica 2008.

Nancy Díaz Larrañaga

Licenciada en Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Comunicación. Universidad Iberoamericana de México. Profesora Titular ordinaria de la cátedra Análisis, producción y evaluación de medios y materiales en educación. FPyCS UNLP. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Comunicación y teorías. FPyCS UNLP. Profesora Asociada ordinaria de la cátedra Comunicación, organizaciones e instituciones. UNQ. Docente en el Doctorado en Comunicación FPyCS UNLP. Docente en la Maestría PLANGESCO FPyCS UNLP. Docente en la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades UNQ. Maestría en Comunicación Estratégica UNR; Maestría en Dirección de Comunicaciones institucionales UCES. Secretaria de posgrado. UNQ. Co-compileradora del libro *Subjetividad y temporalidad: Aportes disciplinares y prácticas socioculturales* (2011). Coautora del libro *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria* (2009). Editora del libro *Temporalidades* (2006). Directora del proyecto de investigación “Intervenciones en el espacio público digital: comunicación, temporalidad y cambio social”(2011-2013). Programa de incentivos-SPU/Ministerio de Educación de la Nación- Departamento de Ciencias Sociales. UNQ. Directora del proyecto de investigación “Representaciones temporales y prácticas sociales: el cambio social a partir de la intervención en el espacio público” (2011-2015). P192 Programa de incentivos -SPU/Ministerio de Educación de la Nación- FPyCS UNLP. Codirectora del programa de extensión “Comunicación, participación y ciudadanía” (2011-2015). UNQ. Directora del proyecto de extensión “Clubes en acción: aportes comunicacionales para fortalecer su inserción y la articulación barrial” (2011-2013). UNQ.

Débora Paola Di Domizio

Licenciada en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional. Universidad Nacional de Mar Del Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Docente de la asignatura Teoría de la Educación Física 2. Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autora de la publicación *Análisis de las Representaciones Sociales sobre la Vejez en Políticas Públicas que incluyen prácticas corporales para adultos mayores: los casos del Plan Nacional de Deporte y los Juegos Deportivos,*

Buenos Aires, La Provincia (2012). Autora de la publicación *La enseñanza de la natación con adultos mayores. Aspectos gerontológicos a tener en cuenta* (2013). Autora de la publicación *El juego en la vejez, relatos de viejos marplatenses* (2013). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina.” (2008 – 2011) AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Educación Física, debates y tensiones de su campo académico.” (2012 – 2013). AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Coordinadora del Proyecto “PEPAM en los Barrios” en el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (PEPAM). Secretaria de Extensión. FaHCE-UNLP.

María Luisa Femenías

Profesora Normal y Especial de Filosofía. Universidad de Buenos Aires. Doctora en Filosofía Teórica y Metafísica. Universidad Complutense de Madrid. Titular ordinaria de Antropología Filosófica. FaHCE-UNLP. Seminarios de investigación, doctorado y posgrado en Filosofía y Teoría de género, FaHCE-UNLP, FFyL-UBA; Doctorado en Ciencias Sociales, Vice-rectorado de Posgrados, Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco. Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Géneros, FaHCE-UNLP. Directora de la Especialización en Educación, Géneros y Sexualidades. FaHCE-UNLP. Coredactora de la revista *MORA*. FFyL-UBA. Miembro suplente del Consejo Académico (períodos 2010-2014 y 2007-2010), FaHCE-UNLP. Consultora en diversas Universidades del país y del exterior. Autora del libro *Los ríos subterráneos. Violencias cotidianas*. Vol.1 (2013) (vol. 2 y 3 en prensa). Autora del libro *El género del multiculturalismo* (2013). Autora del libro *Sobre sujeto y género. (Re)Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*(2011) 2da. edición (ampliada y corregida de la de 2000). Proyectos en los que participa: “La constitución del sujeto-agente: los aportes de la filosofía de Judith Butler y su influencia actual” (H.591). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP. (2011-2014); “Contribuciones para un análisis interdisciplinar de la violencia de sexo-género. Estrategias para su abordaje” (H.592). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP (2011-2014); “Mujeres decidiendo sus cambios: creatividad contra la violencia” (renovación) Directora; Codirectora: Silvana Sciortino (UNLP). Dictado de seminarios y cursos de posgrado y doctorado en universidades nacionales y del exterior. Participación en

eventos académicos nacionales e internacionales como conferencista o panelista invitada. Publicación de artículos especializados por invitación en revistas de circulación internacional. Distinguida en investigación por la UBA.

Gerardo Javier Fittipaldi

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Bibliotecario Documentalista. Universidad Nacional de La Plata. Docente Adjunto Interino en Teoría de la Educación Física 4. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Metodología de la investigación en Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de “Dispositivo/Disciplina”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coautor de “Currículum”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Director del Proyecto de Extensión “Asistencia técnica a Bibliotecas Populares”. FaHCE-UNLP/CONABIP (2015 - continúa).

Coordinador del Proyecto de Extensión “Biblioteca Popular Corazones de El Retiro: un trabajo con la comunidad”. FaHCE - UNLP. La Plata (2011). Director del Proyecto de Voluntariado Universitario “La pelea de todos los días”. UNLP-Club Centenario (City Bell) (2012-2013). Director del Proyecto de Extensión “Centro de Documentación ADULP: un trabajo inter cátedra desde la carrera de Bibliotecología” (2012-continúa).

José Antonio Fotia

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Deporte. Especialista en Voleibol. Profesor Titular ordinario de la asignatura Educación Física 3. FaHCE-UNLP. Profesor de Educación Física en escuelas primarias y secundarias. Entrenador de Voleibol de Nivel 3. Dictante de cursos de deporte en el país y en el extranjero. Autor del capítulo “La Educación Física en la Escuela Secundaria. Una mirada desde la Supervisión”. En Cachorro & Cambior (coord.) (2013). *Educación Física y Ciencias, abordajes desde la pluralidad*. Autor de *El voleibol, un deporte lógico* (2013). Coordinador de *Aportes para la construcción curricular del Área Educación Física, Nivel Polimodal* (2003). Codirector del proyecto “Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad humana”.

FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto “Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar”. FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. FaHCE-UNLP. Integrante del Registro de Expertos en Actividad Física y Deporte, Didáctica y Metodología, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) del Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2008. Premio de la Municipalidad de La Plata al Mérito Deportivo, como integrante del cuerpo técnico de la Selección Argentina Femenina de Voleibol en la Copa del Mundo Japón 2003.

Eduardo Galak

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la cátedra Antropología y Sociología de la Actividad Física y el Deporte. UNDAV. Profesor en la cátedra Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Becario posdoctoral de la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES, Brasil) en la Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Coedición del libro *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (2013). Coedición del libro *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes y discursos en perspectiva* (2011). Autor de la publicación *Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin del siglo XIX* (2012). Director del Proyecto de Investigación “Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires” (Programa: UNDAVCyT 2012, Universidad Nacional de Avellaneda), 2013-2015. Docente Investigador del Proyecto “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización” (Código H550, Programa de Incentivos a la Investigación, FaHCE-UNLP) (2010- 2014).

José Garriga Zucal

Licenciado en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Magíster en Antropología Social. Universidad Nacional de San Martín. Doctor en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Docente en Redes Sociales y organización. UNSaM

Autor de “*Me gusto*”. *Usos y representaciones del “olfato policial” entre los*

miembros de la policía bonaerense (2013). Coautor de *Civilizados y animales. Representaciones publicitarias de la identidad nacional en el rugby* (2012).

Néstor Fabián Hernández

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Teoría de la Educación Física 1. FaHCE-UNLP. Docente del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores. FaHCE-UNLP. Secretario Académico del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM). FaHCE-UNLP (2009 – 2012). Coordinador del área “Movimiento y expresión” del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM). FaHCE-UNLP (2008-2010). mAutor del capítulo “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con Adultos Mayores”. En Carballo (dir.) (2013). *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*. Coautor del capítulo “Un cuerpo aislado”. En Carballo, C. (dir.) (2013). *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*. Autor de “Entradas”. En Carballo (dir.) (2014). *Primer diccionario crítico de la Educación Física académica en Argentina*. Participa del Proyecto 11H437 - “El cuerpo y el aprendizaje en la Educación Física de los otros. Un rastreo del resultado de la intervención de los profesores de Educación Física en Unidades Penitenciarias, Programas de Rehabilitación de Adicciones, Institutos de Menores, Instituciones de Educación para Personas con Discapacidad y Programas de Atención a Adultos Mayores”, FaHCE-UNLP; Proyecto 11H493. “Primer Diccionario Crítico de Educación Física académica en Argentina”, FaHCE-UNLP; Proyecto 11H646. “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”, FaHCE-UNLP.

Rodolfo Martín Iuliano

Licenciado en Sociología. Magíster en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Antropología Social. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y Universidad Nacional de San Martín. Docente del Taller de Investigación: Sociología y Literatura. Metodología de la Investigación Social II. Departamento de Sociología. FaHCE - UNLP. Estudios Culturales.

Maestría en Ciencias Sociales. UNLP. Asesor de investigación en la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires desde 2011 y continúa. Autor de *Perspectivas clásicas y contemporáneas sobre la estratificación social. Aportes del análisis de clase y la perspectiva de las élites para el estudio de los estratos superiores* (2010). Autor del capítulo “Sordos gritos: confinamiento y derechos humanos bajo el estado de excepción imperial”. En Calveiro y otros (comp.) (2007). *Políticas de Terror. Las formas del terrorismo de Estado en la Globalización*. Coautor del capítulo “Expectativas políticas, teorías y coyunturas en la conformación de un campo de estudios sobre la protesta social en la nueva etapa democrática”. En Camou, Tortti y Viguera (comp.) (2007). *La Argentina democrática: los Años y los Libros*. Miembro del Proyecto “Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea” (PISAC), 1/2/2013 a 31/3/2014. Participación en el proyecto de incentivos “El lugar de la metodología en la formación de investigadores en Ciencias Sociales en América Latina” (2012-2013). Participación en el proyecto de Incentivos “Los estudios de caso en las ciencias sociales: sobre sus orígenes, desarrollo y sistematización metodológica” (2010 – 2011). Participación en el proyecto PICT “Formación de nuevas elites nacionales y programas de reforma del Estado. Un estudio del universo del derecho y de la economía en la Argentina.”(2008-2010). Participación en el proyecto PID “Los orígenes de la observación participante en Sociología y Antropología” (2006-2009).

Sandra Lea Katz

Profesora de Educación Física. Licenciada en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Diplomatura en Gerencia social y políticas de discapacidad. OEA- FLACSO. Doctoranda en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta de la materia Didáctica para la integración en Educación Física FaHCE-UNLP. Docente del seminario Discapacidad: Un enfoque interdisciplinario. FBA-UNLP. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Docente en Hogar de menores para discapacitados desde 1989. Coautora del capítulo *Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad*. En: Debates y Perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Amelia y Angelino (comp.) (2012).

Co-compiladora y coautora de un capítulo en Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales (2012). Co-compiladora y coautora de un capítulo en Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad (2011). Participa en equipos de investigación y extensión sobre la temática de la discapacidad. UNLP.

Agustín Amílcar Lescano

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la cátedra Educación Física 5.FaHCE-UNLP. Secretario de la Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. Coautor de la publicación *El Aprendizaje motor: un problema epigenético* (2010). Coautor de la publicación *Líneas para pensar la educación del cuerpo en la escuela desde la Educación Corporal: aportes para revisar la Educación Física* (2011). Autor de la publicación *¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal?* (2012). Formalización y transmisión de la Educación Corporal.

Sergio Horacio Lugüercho

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario Educación Física 1.FaHCE - UNLP. Coautor de la publicación *Avances del proyecto de investigación: Los discursos de la enseñanza de la gimnasia* (2013). Autor de la publicación *Gimnasia en la escuela. ¿Gimnasia en la escuela?* (2009). Investigador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

Fabián Horacio Martins

Licenciado en Educación. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Nacional de Educación Física. Instituto “Enrique Romero Brest”. Profesor Adjunto en la cátedra Deportes de Conjunto I, Profesorado de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Director del Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Reseña del libro *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia*

1884 – 1945 (2013). Autor de la publicación *Recreos, educación y sociedad* (2013). Autor de *El docente de Educación Física en ámbitos universitarios, trayectos formativos y prácticas pedagógicas* (2010). Autor de *Investigaciones en la Educación Física QUE VIENE SIENDO* (2010). Codirector del proyecto “Educación Física y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas” (B173). UNCo. 2013 y continúa. Participante del proyecto “Educación Física y Formación Docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas.” UNCo. 2009 - 2012. Director del proyecto “Inclusión educativa y participación comunitaria”. Programa de Voluntariado Universitario, 2011 – 2012. Director del proyecto “El Club de los Barrios Somos Todos”. Programa de Voluntariado Universitario, 2010 – 2011. Director del proyecto “Los recreos escolares como espacios de articulación pedagógica”, 2012 y continúa.

Ayelen Magalí Mele

Profesora y Licenciada en Educación Física. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Docente del Curso de Introducción a las Carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Docente Educación Física. Jardín San Pio X. Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de Buenos Aires (CIC-PBA). Autora de *Autopercepción del cuerpo y estado nutricional en población escolar de la ciudad de La Plata* (2013); *Hábitos de actividad física y sedentarismo en escolares* (2013); *Educación Física Inclusiva en Brasil: entrevista con Marli Nabeiro* (2013). Miembro del Proyecto de Extensión “Desde el puente. Acciones territoriales y redes interinstitucionales para la promoción de la salud y la educación en Altos de San Lorenzo”, FaHCE-UNLP y CEREN/CIC-PBA. Miembro del Proyecto “Promoción de derechos a la alimentación, la salud y la educación infantil en barrios pobres de La Plata”, perteneciente a los proyectos sociocomunitarios de Municipios y de ONGs, dependiente de la SENNAF (Subsecretaría de Desarrollo Institucional e Integración Federal). Miembro del Proyecto de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación: “Salud y Educación en Gran La Plata”, radicado en la FaHCE-UNLP.

Laura Marcela Méndez

Profesora y Licenciada en Historia. Universidad Nacional del Comahue. Profesora de Enseñanza Universitaria. Universidad de Belgrano. Especialista en

Estudios de la Mujer y de Género. Universidad Nacional del Comahue. Doctora en Historia. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica y del Seminario de Historia Regional en la carrera de Profesorado de Historia en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Es profesora de la asignatura Historia del Movimiento y la Educación Física. Profesorado de Educación Física en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Coordinadora de la carrera Profesorado y Licenciatura en Historia en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Miembro de la unidad ejecutora en red CEHIR-ISHIR- CONICET- Nodo Comahue y de “EN PLURAL”. Centro interdisciplinario de Estudios de Géneros en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Autora del libro Estado, frontera y turismo. Historia de San Carlos de Bariloche (2011). Dirección del libro Historias en Movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia (2011). Directora del Proyecto de investigación “Prácticas corporales, instituciones y memorias resguardadas. La Norpatagonia en la primera mitad del siglo XX.” UNCO. Reconocimiento institucional por su Trayectoria como Directora de Proyectos de Extensión. Facultad de Humanidades, Secretaría de Extensión, 2012. La Organización Cooperación Iberoamericana IBERARCHIVOS-Programa ADAI 2010/012, seleccionó como ganador al proyecto “Memorias resguardadas. Archivo de imágenes en movimiento. San Carlos de Bariloche” dirigido por Laura Méndez. Mención especial en el Concurso de Tesis de Posgrado a la tesis de Doctorado. Premio Asociación Argentina de Historia Económica. Octubre de 2006. Segundo Premio en el Segundo Concurso Regional de Narrativa. Parque Nacional Nahuel Huapi. Administración de Parques Nacionales. Bariloche, 1996. Medalla de oro de la Academia Nacional de la Historia por haber obtenido el mejor promedio general de la carrera en la UNCO. Primer Premio-Temas Nacionales. Concurso “Definiciones y Propuestas para servir al País” Fundación CERIEN. (Centro de Estudios de Relaciones Internacionales y Estrategia Nacional) por el trabajo de investigación “Consecuencias de las Cuestiones de Límites Argentinas”, 16 de agosto 1985.

Liliana Mosquera

Profesora Nacional de Educación Física. ISFD, José Hernandez. Licenciada en Educación Física y Deporte. Universidad Abierta Interamericana. Jefa

de Trabajos Prácticos de Teoría de la Educación y de la Educación Física del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Subdirectora de Educación Física de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria de la Jefatura de Educación Física Región 6 DGCyE. Integrante del Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Bs. As. Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de cuarto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y corporeidad"* y *"Prácticas deportivas y atléticas"* (2009). Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de quinto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y cultura"; "Prácticas deportivas y acuáticas"; "Prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural"* y *"Prácticas gimnásticas y expresivas I"* (2010). Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de sexto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y comunidad"; "Prácticas deportivas y juegos"; "Prácticas gimnásticas y expresivas II"* y *"Diseño y gestión de proyectos"* (2011). Charlas debate: "Nano Balbo, relatos de experiencias de educación popular: crónica de una época" UNLU-Teoría de la Educación y la Educación Física-ADUNLU; "La praxis de los profesores de Educación Física en escuelas secundarias." UNLU- Teoría de la Educación y la Educación Física.

Marli Nabeiro

Licenciatura em Educação Física. Universidade de São Paulo (USP). Magíster em Atividade Física e Adaptação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doctora en Psicología Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo (USP). Posdoctorado em Educação Física Inclusiva. State University of New York (SUNY). Professora de Educação Física na matéria de Educação Física para Alunos com Deficiência, no Curso de Licenciatura em Educação Física. UNESP. Presidente da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (2013 – 2014). Autora del capítulo *O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva*. En: *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (2010). Coautora de la publicación *Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência?* (2008). Coautora de la publicación *Analyse du processus d'inclusion d'un élève avec déficience physique en cours d'éducation physique: étude de cas* (2012). Participación en el Programa de Equoterapia buscando o desenvolvimento de pessoas com deficiencias.

Fernando Naclerio

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de León, España. Profesor Titular en Entrenamiento de Fuerza y Nutrición Deportiva. Centro de Ciencias del Deporte y Rendimiento Humano. Facultad de Ciencias. Universidad de Greenwich, Reino Unido. Coautor de *The effectiveness of different exercises protocols to prevent the incidence of hamstring injury in athletes* (2013). Coautor de *Effects Of A Carbohydrate And Caffeine Gel On Intermittent Endurance Performance* (2013). Coautor de *Effectiveness Of Different Post Activation Potentiation* (2014).

Jorge Daniel Nella

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Especialización de Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata (En curso). Doctorando en Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Docente de los ejes Juego y Recreación 1 y 2, Educación Física 1 y 2. FaHCE-UNLP. Coautor de la publicación *Diálogos posibles y vinculaciones en torno al Juego en la Cultura Escolar. Enseñanza, Transmisión y Educación* (2013). Coautor de la publicación *El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar?* (2009). Coautor de la publicación *A jugar se aprende* (2007). Investigador categorizado perteneciente al CICES-UNLP (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) entemáticas del juego desde el 2008 hasta la actualidad.

Susana Ortale

Licenciada en Antropología. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Evaluación de Políticas Sociales. Universidad de San Martín. Doctora en Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Posdoctora en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Antropología Cultural y Social. FaHCE-UNLP. Profesora de Antropología Social y Política, Maestría en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (2000 hasta la actualidad).

Profesora del Taller de Tesis I, Doctorado en Ciencias Sociales. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario “Evaluación de programas y proyectos”. Especialización en Políticas Sociales, FTS-UNLP. Secretaria de Investigación.

FaHCE-UNLP. Co-coordinadora del libro *Los significados de la pobreza* (2007). Co-coordinadora del libro *Política Social en América Latina: Configuraciones / Reconfiguraciones en la participación de las mujeres* (2012). Coautora del libro *Crianza. Un estudio de los patrones de crianza en el partido de La Plata* (2014). Docente e investigadora categoría II (Programa de Incentivos a la Investigación). Investigadora Independiente. CIC-PBA. Integrante, coordinadora y directora de proyectos de extensión universitaria (2003-2011) Provincia de Buenos Aires (CIC/PBA). Premio al Proyecto de extensión universitaria “Educación y promoción del derechos en los barrios La Unión y El Mercadito de la ciudad de La Plata”, concurso del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) a Emprendimientos universitarios de aprendizaje y servicio solidario en alianza con organizaciones comunitarias. “La Universidad al servicio del desarrollo local” (2008).

Miguel Vicente Pedraz

Licenciado en Educación Física. Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León (UDL). Docente de Pedagogía de la actividad física. Ciencias de la Actividad Física, UDL. Fundamentos de la Educación Física y contextos de aplicación. Máster en Enseñanza Secundaria Obligatoria, UDL. Políticas del cuerpo y acción sociocultural. Máster en Actividad Física: creación recreación y bienestar, UDL. Autor de *Concepciones de deporte y educación física en la revista Citius, Altius, Fortius* (2012). Autor de *El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad* (2012). Autor de la publicación *Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión* (2013). Participa de los proyectos “Representaciones del cuerpo a través de los textos. Investigaciones historiográficas y filológicas”; “Educación física e ideología”; “Estudios bibliométricos sobre Educación Física”; Proyecto Ensayo Hispánico (Universidad de Georgia). Ha participado como docente en diversos programas de doctorado en las universidades Complutense de Madrid, Salamanca y León.

Roberto M. Peidro

Médico Cardiólogo. Especialista en Medicina del Deporte. Docente de la carrera de Médico Especialista en Medicina del Deporte. UCA. Miembro Titular

de la Sociedad Argentina de Cardiología. Vicepresidente 2º de la Fundación Cardiológica Argentina. Subdirector de la carrera de Médico Especialista en Medicina del Deporte. UBA. Miembro correspondiente extranjero de las Sociedades de Cardiología de Chile, Perú y Uruguay. Miembro del Comité Médico Organizador de la Copa América Argentina 2011. Médico de la Selección Argentina de Fútbol y Director del Dto. Médico de Fútbol del Club A. Independiente. Jefe de Rehabilitación Cardiovascular del Instituto de Medicina del Deporte de Futbolistas Argentinos Agremiados. Autor del libro *Medicina, Ejercicio y Deportes* (1996). Coautor del libro *Prevención y Rehabilitación Cardiovascular: Bases fisiológicas y guías prácticas* (2002). Coautor del libro *Con el corazón en el Tango: guías para la prevención de enfermedades cardiovasculares mediante el baile* (2007).

Santiago Pich

Profesor de Educación Física, IPF-Córdoba, Argentina. Magister en Ciencias del Movimiento Humano, Universidad Federal de Santa María (UFSM), Brasil. Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Docente de Sociología de la Educación, UFSC. Coordinador del Grupo de Trabajos Temáticos (GTT) de Epistemología del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (CBCE). Coautor de *A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho* (2013). Autor de *Adolphe Quetelet e a biopolítica como teologia secularizada. História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (2013). Coautor de *Movimento humano: entre a coisificação metafísica e o movimento como linguagem* (2012). Miembro del proyecto “Educación Física y cultura escolar: entre la innovación pedagógica y el abandono del trabajo docente”, UFSC.

Liliana Rocha Bidegain

Profesora de Educación Física. Maestría en Educación Corporal. Universidad Nacional de la Plata. Profesora Adjunta de la asignatura Educación Física 5. Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, (CICES) FaHCE-UNLP. Prosecretaria de Infraestructura y Coordinación Edilicia. FaHCE-UNLP. Miembro del Equipo de árbitros externos para la evaluación de artículos científicos de la revista

Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia, Colombia (2011-2012) Dirección y Evaluación de tesis de grado y posgrado en las carreras de Licenciatura en Educación Física y Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. Coautora de la publicación *El aprendizaje motor: un problema epigenético* (2010). Autora del capítulo *Psicomotricidad y Educación Física*. En: Educación Física. Estudios críticos de Educación Física. Crisorio y Giles (dir.) (2009). Autora del capítulo *El aprendizaje motor: un problema epigenético*. En: *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*. Arboleda Sierra (ed.).(2007). Participación en el Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR, “Debates sobre Planes de Estudios de Educación Física en países del MERCOSUR” (2012-2013).Universidades participantes: Universidad Nacional de La Matanza, Universidad de la República, Universidad Federal de Santa Catarina. SPU 1530/11. Investigador del Proyecto “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Educación” (2013-continúa). Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación, MCyE. Investigador del Proyecto: “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización” (2010-continúa). Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación, MCyE. Cod: 11/H550. Mención al Egresado distinguido de Posgrado. Resolución 1031/12, Universidad Nacional de La Plata (2013).

Norma Beatriz Rodríguez

Profesora de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinación de políticas universitarias para evaluar proyectos de Universidades Nacionales y Provinciales. Secretaría de Políticas Universitarias. Evaluadora del Programa de Voluntariado Universitario. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. CABA. Evaluación de trabajos en revistas *CyT* (Revista Iberoamericana de Educación, Medellín, Colombia; *Movimento*, Porto Alegre, Brasil; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis-, Brasil; Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid, España). Miembro del Comité Editor-Científico de la Revista *Motricidad Humana*. Miembro del Consejo Editorial de la Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Universidad de Valladolid., España. Autora de *Prácticas y discursos a debate: Problemáticas en torno a la*

verdad. Una mirada desde Michel Foucault (2013). Coautora de la publicación *Crítica, ideología y Aufklärung según Michel Foucault* (2011). Autora del capítulo *Cuerpo presente, Educación Física ausente. Acerca de un proyecto político* (2012). En Prácticas corporales: Juego y jugar en sujetos con discapacidad. Dirección: Laura Sosa. Investigador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS). FaHCE-UNLP/ CONICET. Proyectos Programa de Incentivos a la Investigación. FaHCE-UNLP. Acreditados: “Cuerpo Y Educación: El Cuidado De Sí Y La Vivencia Racionalizada De Los Placeres En El Pensamiento De Michel Foucault”; “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización”; Proyecto referente al Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR. Participación en Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), Proyectos de Fortalecimiento de Redes Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Participación en el proyecto “Recuperación de buenas prácticas educativas en los niveles Inicial, Primario y Medio”. UNLP, UFSC y UFPR. Directora del Proyecto de Extensión Universitaria “Prácticas corporales para adultos mayores” (2010).

Oswaldo Omar Ron

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.

Actividad docente: Educación Física 2, Seminario Elaboración de proyectos de investigación en Educación Física carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de (2013) “¿Qué de la Educación Física! Características, lógica y prácticas”. En Cachorro & Camblor (coords.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Coordinación del libro (2014) *Educación Física, escuela y deporte: (entre)dichos y hechos*. Participante del proyecto “Educación Física y escuela”, AEIEF-IdIHCS (CONICET-UNLP). Coordinador del Área de Estudio e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (CONICET-UNLP).

Jorge Ricardo Saraví

Profesor de Educación Física. Instituto Superior de Formación Docente N° 22, Olavarría.

Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata.

Master en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, UFR STAPS - Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives-, Universidad Paris V, Francia. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 3 y docente a cargo del seminario Praxiología motriz y Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET). FaHCE-UNLP. Autor del capítulo “La lógica interna del skate: aportes para su análisis”. En Brandão y Honorato (org.)(2012). *Skate & skatistas: questões contemporâneas*. Autor del capítulo “De la psico a la sociomotricidad. Un análisis de la praxiología motriz desde la Educación Física”. En Crisorio y Giles (dir.) (2009). *Estudios Críticos de Educación Física*. Autor del capítulo “Praxiología motriz y educación física, una mirada crítica”. En Uribe Pareja & Chaverra Fernández (ed.) (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción*. Investigador Categoría III. Codirector del equipo de investigación “Teorías implícitas y metas de logro en Educación Física escolar en niños y niñas de diferentes estratos sociales” (2012 - 2015). Integrante de diferentes proyectos de investigación en la UNLP durante el período que se extiende desde los años 2001 a 2013. Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Pablo Ariel Scharagrodsky

Licenciado y Profesor de Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO, Argentina. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Adjunto de la cátedra Teoría de la Educación Física 3. Profesorado de Educación Física. FaHCE-UNLP. Profesor Asociado en la Licenciatura en Educación. UNQ. Compilador del libro *La invención del ‘homo gymnasticus’*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente (2011). Coautor del capítulo *Modelar la masculinidad cristiana: prácticas corporales en los Exploradores Argentinos de Don Bosco (primera mitad del siglo XX)*. En: Estudios de historia religiosa argentina (siglos XIX y XX). Rodríguez (ed.) (2013). Coautor de *Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux insitutions européennes de formation*

et le Congrès d'Education Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la 'culture physique'(2013).

Ramiro Segura

Licenciado en Antropología. Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Se especializa en el campo de la Antropología Urbana, sobre el cual ha dictado cursos, seminarios y conferencias y publicado artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras en temas como patrimonio cultural, seguridad y miedos urbanos, cartografías urbanas, segregación socio-espacial y desigualdades urbanas. Profesor Adjunto de Antropología Social. FTS-UNLP. Profesor Adjunto de Antropología Urbana. IDAES/UNSAM. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el IDAES/UNSAM. Coautor del libro *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (2009). Coordinación del libro *Segregación y diferencia en la ciudad* (2013). Codirector del proyecto “Disputas en el espacio público: cultura, política y desigualdades socio-urbanas” (Proyecto de incentivos 11/T067). Investigador responsable del proyecto “La experiencia metropolitana del corredor sur de la RMBA: dominios urbanos, espacialidad y temporalidad en actores sociales con posiciones desiguales en la metrópoli” (Proyecto PICT 1370). Realizó una estancia posdoctoral en la Freie Universitat de Berlín durante 2012/13. En 2010 recibió el Premio a la labor científica, tecnológica y artística de la Universidad Nacional de La Plata en la categoría de Investigadores Jóvenes.

Gabriel Omar Tarducci

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Diseño y Gestión de Programas de Actividad Física para la Salud. Universidad CAECE. Buenos Aires. Doctor con “Mención Internacional” en Deporte, Educación Física y Ocio Saludable, otorgado por la Universidad de La Coruña, España, Facultad de Educación Física. Docente investigador en la cátedra de Fisiología Humana. Docente a cargo de Actividad física para la salud. Profesor de la Maestría en Actividad física y salud. Universidad de La Coruña, España. Profesor de la carrera de Especialista en trastornos clínico metabólicos de la Universidad de Mendoza. Codirector de los proyectos ARCAL6059-64-71 IAEA

ONU, para Argentina. Director del Área de Actividad física y balance energético del PROPIA (Programa de prevención del infarto en Argentina). UNLP. Coautor de la publicación *Ecuaciones de predicción validadas de masa grasa en niños de edad escolar en Argentina mediante la utilización de agua marcada con deuterio* (2010). Coautor de la publicación *Assessment of fat mass in a group of young argentine an women by anthropometry, bia and deuterium dilution technique*(2011). Co-autor de la publicación *Propuesta de cambio de paradigma en el abordaje de la obesidad y otras enfermedades cardiometabólicas* (2013). Miembro del Proyecto “Desarrollo de ecuaciones de predicción de masa grasa y masa libre de grasa en niños de edad escolar en Argentina”. PROPIA UNLP- FFyB UBA- IAEA ONU. Miembro del Proyecto “Niveles de actividad física y factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles. Actividad física para la salud”. Departamento de Educación Física. FaHCE – UNLP, PROPIA UNLP. Miembro del Proyecto “Prevención de adicciones”. Miembro del Proyecto “Arte, deporte y salud” (2012-13), Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Medicina. UNLP. Miembro del Proyecto de extensión “Artistas en los Barrios” (2012-13). Miembro del Proyecto “Promoción de la salud a través de la actividad física”, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes. UNLP. Miembro del Proyecto “La Plaza de la salud” (2010-13). Miembro del Proyecto “Promoción de la salud y la actividad física en espacios públicos”, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Medicina. UNLP. IAEA Organismo Internacional de Energía Atómica, Organización de las Naciones Unidas ONU. Carta de felicitación por el proyecto: “Aplicación de Programas de intervención para la prevención y control de la obesidad infantil en América Latina”. Director del proyecto. 2010.

Martín Uro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Especializando en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de la Plata. Docente de Teoría de la Educación Física. FaHCE-UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Teoría de la Educación Física 1 y Docente en Teoría de la Educación Física 1. FaHCE-UNLP. Miembro del Consejo Directivo de la FaHCE en representación del claustro de Jefes de Trabajos Prácticos. Miembro de la Comisión Curricular para la reforma del Plan de Estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura

en Educación Física del Departamento de Educación Física de la FaHCE-UNLP. Investigador categoría 4 del Programa Incentivos. Participa en diferentes proyectos radicados en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP-CONICET), como el “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina” o “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”, dirigidos por el Prof. Mg. Carlos Carballo. Miembro de la Comisión de Investigación de la FaHCE-UNLP. Coordinador de Talleres de Educación Física en el Programa CTAI (Centro de Tratamiento Ambulatorio Integral) de la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires.

Daniel Zambaglione

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de Metodología de la Investigación en Educación Física. Profesor de la materia seminario Cuerpo, Subjetividad y Educación en contextos de encierro. Autor de *El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino* (2011). Autor de la publicación *Cuerpos sociales cuerpo con aguante* (2012). Co-autor de *La construcción del cuerpo encarcelado* (2012). Director del proyecto de investigación “Políticas públicas y clubes de barrio de la ciudad de La Plata” (AEIEF-IDIHCS, UNLP-CONICET). FaHCE-UNLP. Miembro del equipo de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. AEIEF-IDIHCS, UNLP-CONICET, FaHCE, UNLP.

El libro reúne los trabajos que los invitados al 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias elaboraron especialmente en torno al tema organizador, Prácticas de la Educación Física, y a los propuestos para cada uno de los paneles que dieron inicio y cierre a ejes temáticos diferenciados. Los autores convocados participaron con sus aportes en diferentes debates y en algunos casos expusieron los avances de esta publicación para enriquecer la presentación. Así, los trabajos se elaboraron con la posibilidad de ajustes posteriores a los debates generados en los paneles del evento.

ISBN 978-950-34-1171-1

