

La inclusión en la formación de grado en educación física de Uruguay: necesidades, posibilidades y limitaciones

MAG. SOFÍA RUBINSTEIN

Licenciada en Educación Física por el ISEF y Magíster en Ciencias del Movimiento Humano por la ESEF - UFRGS (Porto Alegre - Brasil).

Coordinadora del área de investigación de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (IUAC); docente a cargo del proyecto de extensión Educación Física adaptada para personas con discapacidades de la Licenciatura en Educación Física (ISEF – UdelaR).

Profesora en el Centro de Rehabilitación “Casa de Gardel” (MTyD - DINADE).

Contacto: sofia@adinet.com.uy

Resumen: Este artículo tiene el propósito de aportar al debate sobre la inclusión en la educación terciaria y universitaria de estudiantes con discapacidad, centrándose específicamente en la formación de grado en Educación Física de Uruguay y en la discapacidad auditiva y las motrices sin compromiso cognitivo. Para ello se realiza un recorrido sobre los aspectos relevantes de la discapacidad así como de la inclusión, centrándose en aquellos que son necesarios contemplar para promover un verdadero proceso inclusivo.

Palabras clave: Inclusión. Educación Superior. Educación Física. Discapacidad auditiva. Discapacidad motriz.

Inclusion in undergraduate education in physical education in uruguay: needs, possibilities and limitations

Abstract: This article has the purpose of contributing to the discussion about the inclusion of handicapped students in the tertiary education. It focuses on the Uruguayans' grade instruction in Physical Education and the hearing and driving disabilities without cognitive compromise. For that it makes a review about the relevant aspects of the disability, as well as the inclusion, emphasizing on those aspects that are necessary to consider with the objective to promote a comprehensive process.

Key words: Inclusion. Higher education. Physical education. Auditory disability. Motor disability.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la temática de la discapacidad ha cobrado gran relevancia a nivel mundial y Uruguay no se encuentra alejado de esa realidad, discutiéndose sobre el asunto en diferentes ámbitos. Sin embargo, en la práctica aún escasean acciones que posibiliten a las personas con discapacidad ejercer sus derechos como ciudadanos.

Aunque este ensayo se focaliza en la formación de grado en Educación Física de nuestro país, no se des-

conoce que el debate sobre inclusión es mucho más amplio y debe abarcar a todo el sistema educativo (no sólo al terciario y el universitario). De hecho, el número de estudiantes con discapacidad que concurren a la enseñanza secundaria es reducido, y es justamente el tránsito por el nivel medio de educación lo que les permitiría en un futuro alcanzar el grado universitario.

No existen estadísticas a nivel universitario que muestren el porcentaje de alumnos matriculados con alguna discapacidad, pero la estimación de la can-

tividad y la realidad muestran este rango es escaso. Mientras tanto, en el área de la Educación Física, es posible afirmar que en ninguna de las dos instituciones - Instituto Superior de Educación Física (ISEF) e Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) - que ofrecen cursos de Formación de profesores en Educación Física de nuestro país (una pública y otra privada) concurren actualmente alumnos con discapacidad y lo que es aún peor, ninguna de las dos instituciones ha creado las condiciones necesarias para que la inclusión pueda llevarse a la práctica con éxito.

Es esta triste realidad con relación al actual estado de la inclusión de estudiantes con discapacidad, la que alienta a discutir sobre esta temática, para que en un futuro estudiantes con discapacidad opten por ese trayecto curricular y puedan formarse, si así lo desean, en Licenciados en Educación Física.

Por otra parte, en la búsqueda de antecedentes sobre la inclusión, se encontraron una variedad de estudios bibliográficos e informes de investigaciones sobre experiencias de inclusión a nivel escolar. Sin embargo, se constata que escasean los estudios relacionados a la inclusión en la enseñanza media y es aún más difícil hallar, aquellos que la focalizan en la Universidad. Sobre este tema, Rodrigues (2004) afirma que como reflejo de los avances que se han verificado en los diferentes grados de la enseñanza, es necesario que la comunidad académica reflexione sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad. Agrega, que este asunto ha sido entendido desde una óptica personal por algunos alumnos o por profesores pero no a nivel de la Universidad como institución. Aunque esta afirmación se encuentra estrechamente relacionada a la realidad del país de origen del autor - Portugal -, mucho se asemeja a la realidad uruguaya, donde las iniciativas de inclusión de personas con discapacidad a la enseñanza secundaria, así como al sistema educativo terciario y universitario, no pasan, la mayoría de las veces de esfuerzos individuales de los diferentes actores involucrados.

Sin embargo, es oportuno destacar que actualmente existen importantes aportes a nivel universitario en Uruguay como la de Léméz (2005) sobre "La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay" y la de Bagnato (2007) que elaboró un proyecto titulado "Inclusión de personas con discapacidad en las instituciones de

educación terciaria y universitaria: un aporte desde la Universidad de la República".

Otra iniciativa de gran relevancia, es la conformación de una Red temática sobre discapacidad, que comenzó a funcionar este año en la Universidad de la República (UdelaR). La misma está integrada por distintos servicios universitarios, buscando capitalizar las iniciativas referidas a dar respuesta a la problemática social de la discapacidad, desde los servicios y estructuras, y de esta forma optimizar recursos, y posicionar a la UdelaR como una institución que puede producir conocimiento acorde a las necesidades que presentan las personas con discapacidad.

Por último, iniciativas vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad fueron propuestas por docentes en ambas instituciones a las que hicimos referencia, con la pretensión de enmarcar algunas cuestiones consideradas claves para llevar adelante la inclusión y con el interés de poner a discusión la temática a nivel institucional, aunque por el momento, los deseos y las aspiraciones superen las acciones concretadas hasta la fecha.

Se finaliza este apartado explicando que en muchos países, y eso se repite en Uruguay, la "inclusión social" de las minorías en general, y específicamente de las personas con discapacidad, es vista apenas como la integración de esos "sujetos" al sistema de enseñanza regular y al mercado de trabajo, lo que exigiría apenas adecuaciones en las estructuras de enseñanza, así como también, adaptaciones arquitectónicas en los espacios públicos, despreciando el contexto más amplio en el cual la cuestión se encuentra. Sin embargo, esas alteraciones, aunque necesarias y legítimas frente a los movimientos sociales, no son suficientes.

ASPECTOS RELEVANTES SOBRE LA DISCAPACIDAD

Una aproximación al concepto de discapacidad

En el Programa de Acción Mundial para las Personas con discapacidad, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 3 de diciembre de 1982, se establece que 500 millones de personas tienen alguna discapacidad. Se agrega que en la mayoría de los países, por lo menos una de cada diez perso-



nas tiene una deficiencia física, intelectual o sensorial (en esta afirmación no se explicita a la discapacidad psíquica) y la presencia de la discapacidad repercute en por lo menos el 25% de toda la población (MESEGUER, 2001), mostrando así la importancia de discutir los aspectos relacionados a la discapacidad ya que la misma engloba a las redes sociales formadas por las familias y comunidades donde las personas con discapacidad se encuentran inmersas.

También, en el mismo Programa se especifica que:

las causas de las deficiencias varían en todo el mundo, lo mismo sucede con la prevalencia y las consecuencias de la discapacidad. Estas variaciones son el resultado de las diferentes circunstancias socioeconómicas y de las diferentes disposiciones que cada sociedad adopta para lograr el bienestar de sus miembros (MESEGUER, 2001, p. 292).

Aproximarse al concepto de discapacidad, implica esclarecer algunas expresiones que se encuentran en el pensamiento de la población en general. En el intento por definir términos se indaga en un libro de Gaio (2006), donde la autora realiza una búsqueda a través de diversos autores (Silva, 1987; Carmo, 1991; Jannuzzi, 1992; Ferreira, 1994; Robertes, 1996; Carvalho, 1996) con el afán de esclarecer la terminología, expresando que el concepto de discapacidad genera polémica, encontrando contradicciones generadas por los términos “normal”, “anormal”, “discapacitado”, “excepcional”, agregando, quien escribe este artículo, a este entramado los términos “inválido”, “minusválido”, “retardado”, palabras todas que se encuentran en el lenguaje de la población cuando quiere referirse a una persona con discapacidad. En este sentido, se concuerda con Ribas cuando expresa que “las palabras son expresiones verbales creadas a partir de una imagen que nuestra mente construye” (RIBAS, 1994, p. 7).

En la construcción del concepto de discapacidad no se puede dejar de considerar el rol que cumple la sociedad actual, donde comúnmente son establecidos padrones de normalidad que no consideran las características individuales. Todo sujeto considerado fuera de las normas y de las reglas establecidas es estigmatizado. En realidad, es importante percibir que el estigma no está en la persona, o en este caso en la discapacidad que ella pueda presentar. En sentido inverso, son los valores culturales establecidos que per-

miten identificar cuales individuos son estigmatizados. Una persona trae consigo el estigma social de la discapacidad y es estigmatizada porque se estableció que ella posee en el cuerpo “una marca” que la distingue peyorativamente de los otros. “El estigma es de cierta forma algo visto como inherente a una persona, de manera de imputarle una característica negativa, que le hace recordar como algo que no es ‘bueno’, algo que es desfavorable, y que, a su vez, denigra su imagen primordial, la de ser persona” (LOPES, 1999, p. 16). En esta línea, se comparte con Ribas (1994), cuando expresa que nadie “sufre” con la discapacidad, y sí todos “sufren” con el estigma. También con relación a este tema, Cidade (2006, p. 18) agrega que “la cuestión del estigma surge en el momento en que hay alguna expectativa no realizada, objetivo no alcanzado, falla o error [...]” La autora finaliza diciendo que estigma y expectativa se encuentran juntas en la construcción social de la discapacidad (CIDADE, 2006).

Por otra parte, Jannuzzi¹ (*apud* GAIO, 2006) sostiene que cuando se quiere definir a la deficiencia lamentablemente los términos empleados hacen referencia a la “falta de”, a la exclusión y a la imperfección, no considerando a la diferencia.

A su vez, Lancillotti (2003) afirma que la noción de discapacidad se modifica históricamente, a medida que las condiciones sociales son alteradas por la propia acción del hombre, generando nuevas necesidades en su relación con el medio social.

En este sentido en un estudio realizado por Marques² (*apud* OLIVEIRA, 2006) el autor expresa que es posible encontrar cuatro concepciones de discapacidad: la preformista, predeterminista, “envolvimentarista” e interaccionista. Cada una de ellas está relacionada a un momento de la historia, aunque algunas coexisten en mayor o menor medida.

En los párrafos anteriores se presentaron diversos autores que vinculan el concepto de discapacidad con una variedad de palabras, muchas de ellas peyorativas en su significado y también se mostró cómo la cultura es determinante en la formación de ese concepto. Ahora es el turno de acercarse a una definición de discapacidad y para ello se recurre a la

¹ JANUZZI, G. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

² MÁRQUES; Luciana. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. 2000. 213 p. Tesis (Doctorado). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2000.

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2002) de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Uno de los objetivos de esta nueva clasificación es que puede ser empleada como herramienta de política social, en la planificación de sistemas de seguridad social, sistemas de compensación y para diseñar e implementar estrategias. En esta clasificación el funcionamiento y la discapacidad de un sujeto son vistas como una “interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales [...]” (OMS, 2010, p. 9) Dentro de éstos, se incluyen los factores personales y los ambientales. La discapacidad aquí engloba “[...] a las deficiencias que refieren a las lesiones o ausencia de funciones o estructuras corporales, a las limitaciones en las actividades que puede presentar una persona en su vida cotidiana y a las restricciones en la participación social” (BAG-NATO, 2007, p. 10).

Para explicar esta clasificación de discapacidad y funcionamiento se propusieron dos modelos: el médico y el social. El primero considera la discapacidad como un problema de la persona, producto de una lesión, enfermedad, que requiere de tratamiento médico individualizado. El segundo, la considera fundamentalmente como una cuestión de origen social y como un asunto centrado en la completa integración del sujeto en la sociedad. En este modelo, la discapacidad no es netamente personal, sino un problema que requiere la acción social todos sus miembros para realizar las adaptaciones necesarias que posibiliten la completa inclusión de las personas. “La CIF está basada en la integración de estos dos modelos opuestos. Con el fin de conseguir la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento la clasificación utiliza un enfoque biopsicosocial” (OMS, 2010, p. 22).

En el presente artículo se recurre al concepto de discapacidad elaborado por la OMS en razón del extendido uso de esta categorización a nivel mundial, persiguiendo el interés de alcanzar el dominio de un mismo lenguaje.

Además, se focaliza únicamente en la discapacidad auditiva y las discapacidades motrices sin compromiso intelectual asociado y a continuación se caracterizan brevemente cada una de ellas.

La discapacidad auditiva es la pérdida total o parcial, congénita o adquirida, de la capacidad de com-

prender el habla a través del oído. Se puede manifestar como: sordera leve/moderada o sordera severa/profunda. La primera es la pérdida auditiva de hasta 70 decibeles, dificultando pero no impidiendo que la persona pueda expresarse oralmente, así como percibir la voz humana, con o sin la utilización de un aparato auditivo. La segunda, con una pérdida auditiva por encima de los 70 decibeles, que le impide a la persona entender la voz humana con o sin aparato auditivo, así como adquirir naturalmente el código del lenguaje oral (Manual de la Coordinadora Nacional de Deficiencia, 1992 *apud* GAIO).

La discapacidad motriz o física es una variedad de condiciones no sensoriales, que afectan a la persona en términos de movilidad, de coordinación motora general o del habla, producto de lesiones neurológicas, neuromusculares, ortopédicas o de malformaciones. (Manual de la Coordinadora Nacional de discapacidad, 1992 *apud* GAIO).

El abanico de discapacidades motrices es muy amplio y partiendo de la base que cada persona con discapacidad es una realidad particular no se considera pertinente definir a priori cuales serían los perfiles concretos que habiliten o no la posibilidad de inclusión. Esto se basa en la necesidad de estudiar en forma individualizada a cada persona a través de un equipo interdisciplinario en las instituciones.

El marco normativo referido a la discapacidad en el Uruguay

El Instituto Nacional de Estadística (INE, 1996), estima que en Uruguay viven algo más de 260.000 personas con discapacidad, lo que significa el 7,6% de la población total residente en hogares particulares urbanos, de localidades de 5.000 o más habitantes. Más de la mitad, específicamente el 52% residen en hogares de bajos ingresos, lo que significa, inferiores a 8 salarios mínimos nacionales (LÉMEZ, 2005). El mismo autor afirma, que actualmente se calcula que 4.000 personas al año nacen o adquieren una discapacidad.

En la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad realizada por el INE en el año 2004, se obtuvo como resultados que el 31,3% de las personas relevadas declararon tener dificultades para caminar, ya sea no caminar o el tener limitaciones para moverse lo que hace referencia a las discapacidades motrices o físicas. En orden de prevalencia le siguen la disca-

pacidad visual (ceguera o baja visión) con un 25% y con un 13,6% la discapacidad auditiva (sordera o hipoacusia). No aparece aquí la discapacidad intelectual ni la psíquica (Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado - CNHD)

Con relación al marco regulatorio, la Ley 16.095 denominada "Sistema de protección integral a las personas discapacitadas", fue promulgada el 26 de octubre de 1989 y "[...] hace referencia en sus once capítulos a temas tales como: políticas especiales; políticas sociales; salud; trabajo; educación; arquitectura y urbanismo; y transporte entre otros" (LÉMEZ, 2005, p. 7).

Más reciente, en febrero de este año la Asamblea General convirtió en ley las modificaciones propuestas a la ley N° 16.095. En el artículo primero se establece la creación de un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, que les asegure atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional, además de la cobertura de seguridad social, A su vez, deberá "otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca".

Con respecto a la accesibilidad, se establece que en un plazo máximo de 8 años, todos los espacios públicos deberán ser reacondicionados para permitir el ingreso de personas con discapacidad. En el artículo 47 de la ley se especifica que "los centros de recreación, educativos, deportivos, sociales o culturales no podrán discriminar y deberán facilitar el acceso y el uso de las instalaciones y de los servicios". A su vez, la ley agrega que todos los proyectos de viviendas colectivas que se inicien deberán tener un mínimo de unidades que sean accesibles para personas con discapacidad.

Sobre la inserción laboral, la ley plantea la exoneración de ciertos tributos a empresas privadas que contraten personas con discapacidad.

A su vez, se agrega la figura del asistente personal para la población con discapacidades severas. El asistente deberá ser un técnico que posea título habilitante y que asista a la persona con discapacidad en actividades de la vida diaria así como traslados³.

El acceso a la educación de la persona con discapacidad en el Uruguay

Con relación al acceso a la educación, el estudio de Lémez (2005), muestra que el porcentaje de población con discapacidad que asiste a un centro educativo, en la faja etaria de los 4 a los 15 años, asciende al 88%, siendo 7 puntos porcentuales menos que el registrado para la población sin discapacidad. "Si se excluye la educación inicial y se adicionan las edades correspondientes al ciclo secundario completo (6 a 18 años) la brecha de puntos porcentuales aumenta a nueve puntos" (p. 15).

Otro dato interesante es el relacionado al nivel educativo, siendo que un 37,7% de jóvenes de 25 años o más, carecen o tienen un muy bajo nivel de instrucción, dato que contrasta con la población sin discapacidad donde el porcentaje es bastante menor, 12,6%. Además, se observa que a medida que aumenta el nivel de instrucción las diferencias entre las poblaciones con y sin discapacidad son mayores.

Hasta aquí, los porcentajes presentados referían al acceso de estudiantes con discapacidad a la enseñanza primaria y secundaria. Lémez (2005) explica que a nivel terciario y o universitario no es posible encontrar estos datos, ya que existe una ausencia de información sistematizada sobre la población universitaria con algún tipo de discapacidad. El autor agrega que "esta realidad, tiene efectos negativos en la determinación y hasta la viabilidad misma de políticas específicas para el sistema [...]" (p. 29). Además explica que en esta realidad, el tema de la discapacidad es ignorado en la Educación Superior nacional, lo que no significa que sea negado, simplemente no se lo visualiza como un "problema".

A pesar de la falta de informaciones al respecto del tema, se estima que hay 4.336 estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, siendo que no es posible saber cuál es el porcentaje que asiste a la enseñanza terciaria no universitaria y cuál a la universitaria. Además, en el estudio realizado por Lémez (2005) se calcula que no más de un 2% de alumnos con discapacidad concurren a la universidad pública de un total de 86,5% de alumnos matriculados.

Con relación a la deserción en la enseñanza terciaria, englobando aquí a la universitaria, el autor expresa que:

en un espacio que 'pierde' al 80% de los ingresados, este 'goteo' de un población minoritaria (...) ni

³ Información extraída de MARTI, Matilde. **Espacios públicos deberán ser accesibles para discapacitados.** Montevideo. Feb. 2010. Disponible en: <<http://www.180.com.uy/articulo/Espacios-publicos-deberan-ser-accesibles>> Acceso en: Acceso en: 22 mar. 2010.

se nota ni puede ser prioritario, ya que la forma que asume el proceso de deserción y de desgranamiento en la educación superior se parece muchísimo a una versión darwiniana de la 'selección natural', donde los menos dotados en términos de activos socioeconómicos y culturas, y en este caso físicos, son los primeros en sufrir el clima inhóspito de un espacio excluyente por naturaleza y por necesidad (LÉMEZ, 2005, p. 29).

Siguiendo en esta misma línea de análisis, la educación universitaria privada es la que les permite a los estudiantes con discapacidad, encontrar un espacio donde sentirse "protegidos". Lémez (2005), explica que la posibilidad de ingresar a la universidad particular multiplica por seis las posibilidades de permanencia y egreso de un estudiante con discapacidad en el ámbito de la Educación Superior nacional. Este punto es desarrollado con mayor profundidad por el autor, encontrando que en la educación privada, fue posible verificar la existencia de prácticas "ad hoc" basadas en el tratamiento personalizado de los alumnos con discapacidad, no así normativas, ordenanzas o disposiciones específicas vinculadas a la temática de la inclusión. Además, se verificó la existencia de infraestructura adaptada (rampas, baños especialmente diseñados, ascensores, pasamanos, entre otros):

así como la existencia de servicios y prácticas de apoyo a personas con dificultades auditivas, de habla y de visión, y también de espacios y de facilidades para la movilidad para personas con problemas de desplazamiento. Adicionalmente, se ha constatado la existencia de prácticas de apoyo pedagógico o curricular, basados en materiales de video, de audio o de apoyo personalizado, destinados a hacer accesibles los dictados de las cátedras, así como el apoyo más o menos tutorizado de docentes dedicados especialmente a trabajar con estos alumnos (LÉMEZ, p. 30-31).

El autor agrega que esta situación es totalmente inexistente en el ámbito público, sobre todo por razones de masificación.

En relación a esto, Lémez (2005) afirma que al acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad en Uruguay, está directamente vinculada la disponibilidad de los recursos materiales, económicos, culturales y los soportes afectivos. Se comparte esta idea, pero se agrega aquí a la voluntad política, ya

que sin ella no existe la posibilidad de que la inclusión sea un suceso.

Por último, y con relación al empleo, resultados del estudio realizado por el autor permiten expresar, que la tasa de actividad en el mercado de trabajo de la población con discapacidad de 14 años o más es muy baja en relación a la población sin discapacidad (19,6% contra 62,4%). Estos resultados son coherentes con los presentados anteriormente sobre el acceso a la enseñanza primaria, secundaria, terciaria y universitaria. En la medida que esta situación permanezca invariable y no existan políticas de ruptura con la misma, la población con discapacidad económicamente activa, perpetuará su actual situación.

EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

Emprendimientos relacionados a la búsqueda de la inclusión de personas con discapacidad en la sociedad incluyendo al sistema educativo, ocurren desde hace varios años en nuestro país, sin embargo en la práctica, la inclusión está muy lejos de lo que se dice y desea. Generalmente, los términos inclusión, integración y accesibilidad son conceptos abordados por los autores cuando se refieren al tema de la inclusión social, pero es fundamental saber que no son sinónimos.

Sassaki (1997) expresa que la inclusión, es el proceso por el cual las personas se preparan para asumir papeles en la sociedad y simultáneamente, la sociedad se adapta para atender las necesidades de todas las personas. De este concepto se desprende claramente la idea de que no alcanza solo con lo "que pueda realizar la persona con discapacidad" para integrarse a la sociedad (a lo que refiere el término integración), sino que es fundamental y necesario que la sociedad como un todo realice las modificaciones necesarias para incluir. Por su parte el término accesibilidad, refiere específicamente a las modificaciones arquitectónicas y de urbanismo necesarias para que las personas con discapacidad puedan moverse por sus propios medios.

Volviendo al término inclusión, Armstrong⁴ (apud Pappous, 2007, p. 53) considera que "la inclusión es un término que contiene un fuerte matiz político y

⁴ ARMSTRONG, F. Curricula: Management and Special and inclusive education. In: CLOUGH, P. **Managing Inclusive education: from policy to experience**. London: Paul Chapman, 1998.



reivindicador, el elemento central de la inclusión es la valorización de la diversidad humana”.

De esta manera, para incluir a las personas, la sociedad debe ser transformada a partir de la idea que es ella quien precisa ser capaz y responsable de atender a las necesidades de todos sus miembros. Le corresponde a la sociedad eliminar no sólo las barreras físicas, sino también las actitudinales (incluyendo a las de la persona con discapacidad), para que las últimas puedan tener acceso a los servicios, lugares, informaciones y bienes necesarios para su desarrollo personal, social, educacional y profesional (SASSAKI, 1997).

De esta concepción se desprenden dos facetas esenciales en el concepto de inclusión: el cambio sobre la concepción del sujeto, en su diferencia y diversidad humana; el (re)pensar de la sociedad y de las instituciones para atender a las diferencias, garantizando la igualdad.

Se agrega, que en muchos países, y eso se repite en Uruguay, la “inclusión social” de las minorías en general, y específicamente de las personas con discapacidad, es vista apenas como la integración de “esos sujetos” al sistema de enseñanza regular y al mercado de trabajo, lo que exigiría apenas adecuaciones en las estructuras de enseñanza, así como también, adaptaciones arquitectónicas en los espacios públicos, despreciando el contexto más amplio en el cual la cuestión se encuentra. Esas alteraciones, aunque necesarias y legítimas frente a los movimientos sociales, no son suficientes.

El proceso inverso a la inclusión es la exclusión, generado por la ignorancia de las personas y por el desconocimiento de causas e implicancias de las discapacidades. La falta de intercambio de experiencias entre personas con y sin discapacidad lleva a que el tema de la inclusión sea extraño y muchas veces lejano. También hacen parte de esta actitud de exclusión los preconceptos oriundos de los estigmas enraizados en nuestra cultura.

El hecho de que parte de la población uruguaya, entre los que se destacan a las personas con discapacidad se encuentre excluida, hace pensar que el concepto de equiparación de oportunidades señalado por el Programa de Acción Mundial para las Personas con discapacidad no se lleve a la práctica. El mismo refiere al proceso mediante el cual, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social,

incluidas las instalaciones deportivas y de recreo, se hacen accesibles para todos (MESEGUER, 2001).

La Inclusión y la Educación Física

Específicamente, situándose en el tema que convoca este artículo los profesores son considerados actores sociales que tienen su accionar influenciado culturalmente. Expresan en su práctica docente, determinados valores y concepciones de acuerdo con los contextos culturales en el que se constituyeron, como la preparación profesional a la cual tuvieron acceso, el contexto educativo en que trabajaron, entre otros.

Con relación a la preparación profesional, focalizando el tema específicamente en los docentes del área, la concepción que vivenciaron y tienen actualmente de la Educación Física es fundamental porque empararán su accionar con ella.

Oliveira (2006) expresa que la Educación Física, como elemento de la cultura en su legado histórico, sustentó ideas influidas por diversas concepciones: higienista, militarista, de rendimiento técnico e instrumental. Estos presupuestos se configuraban y aún se configuran en el área como la búsqueda de un cuerpo ideal en el estereotipo de la sociedad moderna. O sea, se concibe al cuerpo dentro de un padrón de normalidad y productividad, que no solo aleja a la persona con discapacidad de la apropiación de esta área imponiendo limitaciones a su acceso, como además, instituye en la cultura un modo de afirmación de la normalidad y de negación de la diversidad.

Con relación al cuerpo y a los padrones de normalidad que la sociedad en su conjunto le asigna, Gaio (2006) expresa que la historia de la civilización occidental siempre privilegió el cuerpo saludable, fuerte, robusto y productivo. Para el cuerpo deficiente, considerado inútil, fuente de pecado o improductivo, restaba el sacrificio o actividades humillantes como la prostitución, trabajos en circos o pedir limosnas en la calle.

Aunque el pensamiento de Oliveira (2006) es el de un profesor brasileiro sobre la formación en Educación Física de su país, se considera que mucho se asemeja a Uruguay, donde las concepciones nombradas se visualizaban y algunas aún subyacen en la formación en Educación Física y se encuentran en el imaginario de muchos profesores del área.

Décadas atrás, en la formación profesional y en la escasa producción en investigación del área predominaba un paradigma tradicional y tecnicista; de concepciones curriculares cuestionables que principalmente no atendían a las necesidades sociales. La estructuración curricular de los cursos de formación de grado en Educación Física estaba preparada para formar al profesor con una acción meramente técnica, de ejecutar y condicionar físicamente a sus alumnos; basta sólo con leer los planes de estudios de años anteriores para darse cuenta de ello. Se sobrevaloraba la aptitud física, el rendimiento técnico-deportivo y la legitimación de la misma como un saber hacer eminentemente práctico.

Por otra parte, la historia personal de cada docente, influye en la concepción que el profesor construye sobre la discapacidad y los sentimientos que a ella atribuye. Se comparte la posición de Marques (2001), cuando expresa al respecto que tanto la concepción como los sentimientos son de fundamental importancia para comprender la construcción de su práctica pedagógica, sus proyecciones y la expectativa que proyecta en la formación de la persona con discapacidad para su vida social y para el mundo del trabajo. Esas concepciones de discapacidad y de los alumnos con discapacidad están presentes en las representaciones sociales de los docentes e irán a influenciar su práctica pedagógica. Minayo⁵ (*apud* OLIVEIRA, 2006), agrega que las representaciones son elaboraciones mentales construidas social e históricamente a partir de las experiencias de los propios sujetos.

Por último, Palla y Castro (2004) consideran que las actitudes positivas de los profesores en relación a la enseñanza de alumnos con discapacidad son necesarias si se quiere que el programa sea exitoso. Esta creencia coincide por el pensamiento de Arboleda (2007, p. 133) que entiende que “las creencias del profesorado [...] sobre el proceso de inclusión, pueden ejercer una influencia significativa en cada una de las acciones dirigidas a dicho proceso [...]”

Ejes centrales para promover la inclusión en los cursos de Profesores de Educación Física

Se dijo anteriormente que la discusión acerca de la inclusión de personas con discapacidad en la Uni-

versidad es un tema que se encuentra “sobre la mesa” no sólo en nuestro país, sino también en el resto del mundo. Sobre este asunto Rodrigues (2004) expresa que la Universidad se encuentra dentro del sistema educativo y por tanto, también es necesario reflexionar en ese ámbito sobre cómo la perspectiva de educación inclusiva puede ser desarrollada.

Mazzoni *et al.* (2003), Rodrigues (2004), Molina (2006) entre otros, citan en sus estudios diversos aspectos que son necesarios contemplar al momento de promover la inclusión en el sistema terciario y universitario. Ninguno de estos estudios refiere específicamente a la Licenciatura en Educación Física, sin embargo las acciones son perfectamente transferibles a la formación de grado en esta área.

El segundo de los autores citados nombra a Hegarty (1994) para referirse a los tres derechos educacionales para todos los ciudadanos y por ende para las personas con discapacidad. El primero de ellos es el derecho a la educación (la Universidad forma parte del sistema educativo), el segundo es la igualdad de oportunidades (el derecho a usufructuar de oportunidades semejantes a las de sus pares sin condiciones de deficiencia) y por último el derecho a la participación social, lo que significa poder usar los equipamientos y condiciones que están a disposición de toda la comunidad. Rodrigues (2004), agrega que la igualdad de oportunidades implica un escenario de diferencia en el tratamiento de las personas con discapacidad y agrega que la creación de servicios de apoyo para los estudiantes en muchas universidades, permiten desafiar con coraje las prácticas educativas en relación a la inclusión.

De esta manera Mazzoni *et al.* (2003), explicitan que las acciones de inclusión para personas con discapacidad en la enseñanza superior deben ser pensadas en cinco campos:

- *el acceso*: se caracteriza por la preparación básica para la culminación del ciclo educativo previo,
- *el ingreso*: se refiere a una adaptación en los procesos de selección,
- *la permanencia*: crear mecanismos de asistencia durante la formación universitaria,
- *la conclusión*: específicamente a la finalización de la carrera,
- *el ejercicio profesional*: la institución formadora puede colaborar en las interacciones entre la formación y el mercado de trabajo.

Con relación al acceso, Rodrigues (2004) afirma que para asegurar el derecho a la educación y a la

⁵ MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.



igualdad de oportunidades, la universidad tendrá que reflexionar sobre el acceso y la “permanencia” que es capaz de ofrecer a los estudiantes. El acceso, a diferencia de Mazzoni *et al.* (2003), Rodrigues (2004) lo entiende como el conjunto de posibilidades específicas que permiten al estudiante con discapacidad frecuentar y relacionarse con la comunidad académica y defiende la necesidad de realizar una “discriminación positiva” para muchos estudiantes con discapacidad si se pretende que puedan acceder y permanecer en la universidad. Dentro del acceso el autor nombra a las barreras arquitectónicas a las cuales considera como una expresión física de las barreras sociales, culturales y de discriminación económica (RODRIGUES, 2004).

También sobre el acceso, Molina (2006) explica que la Universidad de Valladolid en España, se encuentra desarrollando un programa de apoyo que comienza en la enseñanza media y abarca el ingreso a la Universidad, en donde se da continuidad a la accesibilidad, con el fin de que el estudiante pueda ser autónomo y se integre a la vida universitaria.

Oliveira (2006), manifiesta que acciones desarrolladas por instituciones de Enseñanza Superior en Brasil, sustentan la idea de que para crear condiciones de acceso y permanencia de las personas con discapacidad, es necesario que en la Universidad haya preparación de los profesores, creación de servicios de apoyo a los alumnos, eliminación de barreras físicas, prevención y combate de cualquier tipo de discriminación, como también la adquisición de nuevas tecnologías.

El papel de los profesores universitarios es fundamental en la inclusión y estos deben ser “apoyados” en su accionar con las personas con discapacidad. En esta línea Oliveira (2006) expresa que las acciones de apoyo y formación de los profesores se dan en tres ámbitos. La *dimensión pedagógica*, que incluye el conocimiento sobre alumnos con discapacidad; el desarrollo de adaptaciones, flexibilizaciones e innovaciones curriculares; la apropiación de metodologías de enseñanza y evaluación y la socialización de experiencias exitosas. La *Dimensión instrumental*, se refiere al uso de equipamientos y la apropiación de nuevas tecnologías. La *Dimensión crítica*, relacionada a la reflexión sobre su acción docente y a la comprensión de su intervención como una práctica social.

Colocando la mirada en los estudiantes, en un estudio realizado por Mazzoni *et al.* (2003), los alumnos universitarios con discapacidad señalan la dificultad

en acompañar las exposiciones de los profesores, dificultad de acceso a la bibliografía, conflictos en las relaciones interpersonales y precaria asistencia y falta de equipamientos técnicos compatibles con sus necesidades, como problemas para llevar adelante el proceso de inclusión.

En otro estudio llevado adelante por Masini y Bazon (2005) sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la enseñanza terciaria, los alumnos entrevistados expresaron que la disposición de los profesores, abiertos a las necesidades de los alumnos, dispuestos a contribuir, realizando modificaciones de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, son condiciones que favorecen la inclusión. Con relación a los compañeros de aula, los participantes del estudio dijeron que favorece el proceso tener un buen contacto y recibir ayuda de los colegas, así como ser aceptados por los compañeros de clase.

En el estudio de Masini y Bazon (2005), también se analizaron aquellas condiciones que dificultan el proceso de inclusión en la universidad entre las que se destacan con relación a los profesores, la falta de preparación y de interés en enseñarle a los estudiantes con discapacidad y el discriminar y poseer pre-conceptos en relación al tema. Sobre los colegas de facultad, los entrevistados respondieron que desconocer la discapacidad y no saber lidiar adecuadamente con los compañeros son dos aspectos que dificultan la inclusión.

Finalizando, se explicita que referirse a la inclusión al sistema educativo y específicamente a la formación de grado en Educación Física, implica elaborar estrategias para que jóvenes con discapacidad puedan acceder a la enseñanza superior y no la visualicen como un nivel inalcanzable por las múltiples trabas que les dificultan sus trayectos curriculares.

SÍNTESIS

En resumen, “imaginar” un sistema educativo inclusivo en el área de la Educación Física, implica pensar en la construcción de una formación de grado abierta a la diversidad, muy diferente a la que existe actualmente. La misma, se construye a partir de debates, toma de decisiones, elaboración de conocimiento, sistematización de experiencias e investigaciones y construcción de un plano político-pedagógico que permita generar un espacio capaz de garantizar el acceso como sinónimo de inclusión, a todos aquellos

ciudadanos con discapacidad motriz y sensorial que así lo deseen.

Además de ello, se comparte el pensamiento de Oliveira (2006) sobre la participación de las personas con discapacidad en la educación, al explicar que debe ser en todos sus grados y niveles de enseñanza, desde primaria hasta la universidad, buscando elementos que favorezcan la construcción y acciones educativas más democráticas que respeten las diferencias y combatan las desigualdades, escapando de prácticas que provocan la exclusión.

En definitiva, si se quiere y pretende que la sociedad sea "respetuosa" con todos sus miembros, es necesario superar la visión asistencialista que se tiene con relación a las personas con discapacidad.

En suma, fue la intención de este artículo levantar algunos cuestionamientos en torno a la inclusión de individuos con discapacidad en la formación de grado en Educación Física. Se espera, en un próximo documento elaborar nuevos aportes, con la intención de continuar promoviendo la inclusión de estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior y específicamente en el área de Educación Física, disminuyendo la brecha que hoy existe entre las posibilidades de estudio que tienen los individuos con discapacidad de aquellos sin deficiencias.

REFERENCIAS

- Actas de la Red Temática sobre Discapacidad en la Universidad de la República.** Facultad de Psicología. Universidad de la República: Montevideo, 2007.
- ARBOLEDA, Carlos Andrés. Manzanas a un lado y zapotes al otro... Un caso sobre la inclusión desde la Educación Física. In: EUSSE, Edgar Danilo (Ed.). **Educación física y discapacidad:** prácticas corporales inclusivas. Medellín: Funámbulos editores, 2007. p. 107-142.
- BAGNATO, María José. Inclusión social de personas con discapacidad en las instituciones de educación terciaria y universitaria: un aporte desde la Universidad de la República. **Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.** Montevideo. 2007. Disponible en: <<http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Gedis/proyectoinclusionsocial2007.pdf>> Acceso el: 30 mar. 2010. 27 p.
- CIDADE, Ruth. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes médicas, 2006. cap. 2, p. 17-27.
- GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente:** histórias de vida. Jundáí: Editora Fontoura, 2006. 186 p.
- LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho:** redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003. 111 p.
- LÉMEZ, Rodolfo. La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay. **Instituto Universitario Claeh. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.** Montevideo. 2005. Disponible en: <<http://latinamerica.dpi.org/documents/EducacionUruguay.pdf>> Acceso en: 20 dic. 2007.
- LOPES, Kathya Augusta Thomé. **Aluno com deficiência física em aulas regulares de educação física:** prática viável ou não? Um estudo de caso. 1999. 169 p. Tesis (Doctorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1999.
- MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: Editora UFJG, 2001. 202 p.
- MARTI, Matilde. **Espacios públicos deberán ser accesibles para discapacitados.** Montevideo. Feb. 2010. Disponible en: <<http://www.180.com.uy/articulo/Espacios-publicos-deberan-ser-accesibles>> Acceso en: 22 mar. 2010.
- MASINI, Elcie; BAZON, Fernanda. **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.** In: Reunião anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2005. Disponible en: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf>> Acceso en: 11 dic. 2006.
- MAZZONI, Alberto Ángel *et al.* La universidad y sus alumnos con discapacidad: problemas y soluciones. In: TERCER CONGRESO VIRTUAL: INTEGRACIÓN SIN BARRERAS EN EL SIGLO XXI. 2003. Disponible en: <<http://www.redeespecial.web.org>> Acceso en: 4 ene. 2006.



- MESEGUER, Luis W. **Legislación y discapacidad:** amparo legal. Uruguay: Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado (CNHD). 2001. 459 p.
- MOLINA, Rocío Béjar. Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. **Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia**, v. 54, n. 2, p. 148-154, 2006.
- OLIVEIRA, João Danilo Batista de. **Concepções de Deficiência:** um estudo das representações dos professores de Educação Física do ensino Superior. 2006. 162 p. Disertación (Maestría) - Facultad de Educación, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2006.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF **Ministerio de trabajo y asuntos sociales**. Madrid. 2001. Disponible en: <<http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/desarrollohumano/oms-clasificacion-01.pdf>> Acceso en: 20 mar. 2010. 318 p.
- PALLA, Ana Claudia; CASTRO, Eliane Mauerberg de. Atitudes de profesores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 9, n. 1, p. 25-34, dic., 2004.
- PAPPOUS, Athanasios. Inclusión e integración en Europa: Hacia una educación Física y deportiva adaptada. In: EUSSE, Edgar Danilo (Ed.). **Educación física y discapacidad:** prácticas corporales inclusivas. Medellín: Funámbulos editores, 2007. p. 49-62.
- RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 103 p.
- RODRIGUES, David. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. São Paulo: Nova, 1997. 174 p.
- URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL HONORARIA DEL DISCAPACITADO. **Encuesta Nacional de personas con discapacidad: Informe final**. Instituto Nacional de Estadística. Montevideo. Dic. 2004. Disponible en: <<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/discapacidad/discapacidad.pdf>> Acceso en: 14 mar. 2010.