

LA PAREJA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA FÍSICO-DEPORTIVA INCLUSIVA EN HORARIO EXTRAESCOLAR

THE EDUCATIONAL PARTNER IN PHYSICAL EDUCATION: AN INCLUSIVE PHYSICAL-SPORTS EXPERIENCE IN EXTRA-SCHOOL HOURS

Tomàs Canalís, Laura (*) ltomas28@xtec.cat
 Tribó Alonso, Albert (**) atribo@aspace.cat

(*) Maestra de Educación Física de la Escuela Decroly de Barcelona.
 Miembro del Grupo de Estudio "Inclusión de alumnado con discapacidad en Educación Física Escolar" del ICE de la Universidad de Barcelona.
 Educadora principal del programa Juguem! curso 2016-17.

(**) Técnico deportivo de ASPACE.
 Miembro del Grupo de Estudio "Inclusión de alumnado con discapacidad en Educación Física escolar" del ICE de la Universidad de Barcelona.
 Educador de apoyo del programa Juguem! curso 2016-17 y co-educador durante el curso 2017-18.

Recepción: 28.10.2018
 Aceptación: 20.03.2019

Resumen

Este artículo trata la pareja educativa como la estrategia didáctica y organizativa entre educadores para garantizar la inclusión de todas las personas participantes en la práctica de actividad físico-deportiva. A su vez, este trabajo narra la experiencia vivida por dos personas educadoras (una maestra de educación física y un educador de apoyo) constituidas como pareja educativa; quienes, durante el periodo de un curso académico, llevaron a la práctica una actividad físico-deportiva inclusiva en horario extraescolar, conocida como JUGUEM!, en la cual participaban dos niños que presentan pluridiscapacidad, conjuntamente con otros niños y niñas sin discapacidad.

Palabras Clave: inclusión, pluridiscapacidad, actividad físico-deportiva, pareja educativa, educación física.

Abstract

This article deals with the educational partnership as the didactic and organizational strategy among educators to guarantee the inclusion of all the participants in the practice of physical and sports activity. In turn, this work narrates the experience lived by two educators (a physical education teacher and a support educator) constituted as an educational couple who during the period of an academic year carried out an inclusive physical extra-curricular activity known as Juguem!, in which two children with multi-disabilities participated jointly with other children without disabilities.

Key words: inclusion, multi-disabilities, physical activity, educational partnership, physical education.

Introducción

Pareja educativa, pareja pedagógica, educación compartida, co-educadores, educación en parejas, etc, son algunas de las denominaciones que determinan una manera didáctica de organizarse por parte de los referentes que llevan a cabo la intervención educativa.

En este artículo se presenta inicialmente una conceptualización de pareja educativa acorde con la experiencia concreta del programa Juguem! llevada a cabo durante el curso 2016-17 por parte de dos educadores. Dicha experiencia se detalla con citas textuales de sus diarios personales, dejando constancia del proceso que vivieron para constituirse como pareja educativa.

¿A qué nos referimos con cuando hablamos de pareja educativa?

La concepción de pareja educativa que responde al desarrollo de esta experiencia se remite a la definición recogida por Cotrina, García y Caparrós (2017), la cual entiende que la práctica docente de una pareja educativa implica, necesariamente, la presencia de dos personas que ejercen papeles definidos desde un liderazgo compartido y redefinen sus roles según las circunstancias. Así, reconociéndose en un mismo estatus, participan del diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta didáctica; contribuyen colaborativamente al desarrollo de una comunidad más acogedora, donde el etiquetaje se diluye (Durán y Miguel, 2003) en un grupo heterogéneo, pero donde se valoran las diferencias de los y las participantes y las de los educadores (Keefe y Moore, 2004) porque existe una relación de escucha mutua.

En relación a este postulado, Civarolo y Pérez (2013), inspirándose en la propuesta Educativa de Reggio Emilia, destacan que:

Escuchar con respeto y lograr el encuentro con los niños y con la pareja, tiene que ver con creer en sus potencialidades, con tomar en serio sus posibilidades. En fin, con creer que cada etapa es digna de ser respetada y acompañada suspendiendo nuestros juicios de valor y nuestros prejuicios. La pareja educativa no sólo tiene que poder escuchar los tiempos y señales de la infancia, no es suficiente, tiene que poder escuchar al otro que empareja; son dos que se escuchan y que escuchan. (p.20)

En el contexto de la metodología de Reggio Emilia, Hoyuelo (2004) presenta algunos principios educativos que deben regir la práctica docente de la pareja educativa:

- Principio de relación partes-todo: donde la pareja educativa es más y menos que la suma de las partes. Bajo este enfoque se consideran las facultades del trabajo conjunto.
- Principio dialógico: siguiendo a Malaguzzi (2001), supone un diálogo no jerárquico, un espacio donde discutir y poner en relación de forma pública los diferentes puntos de vista.
- Principio de complementariedad: donde el intercambio de puntos de vista se torna en un requisito imprescindible al reconocer que un individuo aislado no es poseedor de la verdad.

De la misma manera, Malaguzzi (2001) aporta que, en las prácticas relacionales que desarrolla la pareja educativa en un proyecto educativo interaccionista y socioconstructivista, los maestros perciben la necesidad de fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamiento, los pensamientos en reflexión y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción.

Llevando a la práctica la pareja educativa: la experiencia juguem!

Contextualización

El proyecto Juguem! es un programa de actividad físico-deportiva fuera del horario escolar, vehiculado mediante el aprendizaje cooperativo y la estimulación sensorial y planteado bajo criterios de diseño universal. El programa se lleva a cabo una vez por semana durante el curso escolar. En él participan de forma activa dos alumnos que presentan pluridiscapacidad (S y P), conjuntamente con compañeros y compañeras sin discapacidad. El programa JUGUEM! consigue dar respuesta a todos los componentes del grupo independientemente de las características individuales.

A continuación, se expone la experiencia de la constitución de la pareja educativa y se evidencia de qué manera ésta estrategia didáctica y organizativa favorece la inclusión de todas las personas participantes en la práctica de actividad físico-deportiva.

La experiencia: proceso de constitución de la pareja educativa

La pareja educativa que se desarrolló en el programa durante el curso 2016-17 estaba formada por una maestra de Educación Física y un monitor de soporte.

La educadora principal (EP) contaba con conocimientos sobre aprendizaje cooperativo y estimulación sensorial. El educador de apoyo (EA) conocía previamente a los dos chicos que presentaban pluridiscapacidad y contaba con conocimientos técnicos en relación a las transferencias, desplazamientos, movilizaciones, cargas, etc.

EP: La presencia y las aportaciones de Albert aportan un valor increíble al desarrollo de la actividad, ya que conoce a S y a P y posee conocimientos técnicos que ayudarán a su participación. Recuerdo que en el primer juego que hicimos de velocidad, Albert tubo muy presente las medidas de seguridad, especialmente las paredes y los giros con las sillas y dio al grupo cuatro indicaciones sobre este tema para que fuesen conscientes de los riesgos y aprendieran a manejar con seguridad las sillas de ruedas.

EA: Recuerdo que al inicio del proyecto aparecía toda una mezcla de sensaciones que se juntaban y me inquietaban: por un lado, la ilusión por participar tan activamente en el proyecto y por otro lado el miedo y la inseguridad debido a no disponer de formación específica en la dinamización de grupos. Ahora, pasado unas semanas, me siento más seguro gracias al haber compartido mis inquietudes y haberlas transformado en conocimiento.

EP: Tras nuestro diálogo post-sesión, concluimos que no es necesario que un apoyo (y una persona de apoyo) esté siempre presente en el desarrollo de la actividad, ni que se ocupe únicamente del niño con necesidades educativas especiales, ni ser su sombra. Un apoyo ha de ser eso, un soporte que posibilite la participación y la relación con todo el mundo, tiene que ser flexible y con gran capacidad adaptativa, capaz de ver en global y estar disponible sin ser invasivo.

En una fase inicial del proyecto JUGUEM! las tareas que asumía cada componente de la pareja educativa eran diferentes y cada uno desarrollaba su rol de manera estable, compartiendo su conocimiento específico para enriquecer el trabajo conjunto.

Inicialmente, la EP era la única que se ocupaba de planificar, explicar y dinamizar la sesión, proponiendo posibles modificaciones en las normas de las actividades físico-deportivas y sensoriales para dar respuesta a todo el conjunto, interviniendo en la mediación pacífica de los conflictos derivados de las actividades, reforzando actitudes deseables, etc. Mientras que, por su parte, el EA ponía la mirada exclusivamente en los niños que presentaban pluridiscapacidad para potenciar su participación en la actividad, orientando al conjunto del grupo en los momentos de desplazamiento, ofreciendo modelaje mientras realizaba las transferencias de la silla al suelo, explicando al resto del grupo características individuales de los niños que presentaban pluridiscapacidad con la intención de favorecer su conocimiento y relación, velando por su seguridad y participación activa en las actividades planteadas, etc.

EA: Se presentaba una sesión muy controlada y marcada por Laura, tanto en los tiempos de cambio de estaciones como en el tipo de actividades. Esto hizo que fuera a la sesión con bastante tranquilidad ya que mi función (tal y como así sucedió) iba a ser muy concreta durante toda la hora.

EP: En esta sesión me sentí especialmente cómoda con la figura de apoyo que asume Albert, me resulta muy tranquilizante saber que somos dos en la sesión y que se puede contar con su apoyo en las cuestiones técnicas; por ejemplo, en las transferencias o en las preguntas concretas de los niños/as que por ahora yo misma desconozco.

EA: Me dediqué gran parte del tiempo a asesorar a los demás participantes sobre S y P y a dar apoyo en los momentos de desplazamiento o de transferencias de éstos.

EP: El rol de educador de apoyo, aunque esté pensado para utópicamente acabar desapareciendo, a efectos prácticos y, especialmente en estas primeras sesiones, es fundamental. No podemos pretender que el grupo trate con S y P si no los conocen, si no saben cómo hacerlo ni que significado tienen las reacciones que muestran S y P. Necesitan un referente que les ayude a interpretar qué pueden estar sintiendo S y P o qué les gusta y qué no, qué les molesta y qué no. Los niños y niñas tienen la voluntad de relacionarse con S y P pero necesitan de una guía que les ayude a hacerlo de manera exitosa. A medida que el grupo conozca más a S y P y aprendan a interpretar sus reacciones seguro que este apoyo se podrá ir retirando.

A medida que se fue desarrollando el proyecto, la relación educativa entre los adultos fue cambiando hasta el punto de complementar sus funciones y/o intercambiar los roles cuando la situación lo requiera.

Con la naturalización de las relaciones, la cohesión del grupo y el intercambio de los conocimientos, ambos educadores iban asumiendo el conjunto de las intervenciones indistintamente y de forma compartida. La EP asumió más protagonismo en el papel de acompañamiento a los dos alumnos que presentaban pluridiscapacidad mientras que el EA comenzó a realizar una función pedagógica respecto al resto del grupo, que fue creciendo progresivamente.

EA: Durante la valoración final salió a debate el papel que inicialmente habíamos asumido Laura y yo dentro de las sesiones, en las cuales se veía un rol muy marcado y diferenciado por parte de ambos. Ahora, parece que de forma natural y espontánea, comenzamos a mezclar nuestro papel de vez en cuando.

EA: Tal y como se habló la semana anterior, tuvimos momentos en los que Laura y yo intercambiamos los papeles a los que estábamos más acostumbrados. Por un lado, ella estuvo haciendo varias transferencias de las cuales me suelo encargar yo y por mi parte asumí el papel de dinamizador.

EP: Entre los dos sentamos a S y a P en el suelo y tanto Albert como yo fuimos presionando suavemente la pelota gigante sobre todos los niños y niñas que estaban estiradas sobre las colchonetas.

EA: Durante un juego, una niña estaba apartada del mismo y Laura y yo coincidimos en ese momento en que fuera yo el que hablara con ella. Tengo que reconocer que al principio me sentí algo nervioso, con miedo a no saber qué decir o cómo convencerla. Luego comprendí que los niños y niñas a veces sólo necesitan que les escuches.

EP: Y fue en esta sesión cuando Albert realizó su primera acción pedagógica en solitario, logrando que una niña que había salido del juego regresara.

Con la relación de la pareja educativa consolidada y con vistas a favorecer la autonomía de autogestión en el grupo, las tareas que asumía cada uno dependían de las necesidades de éste en cada momento.

De este modo, era posible diseñar y plantear conjuntamente actividades en grupos reducidos, donde intervenían simultáneamente,

atendiendo de manera más personalizada, con un acompañamiento y un soporte más próximo. De la misma manera, durante el desarrollo de la sesión, el hecho de que ambos conociesen los juegos y actividades previstas y los propósitos de cada una de ellas, permitía hacer intervenciones paralelas con una misma intención educativa.

EA: Durante el desarrollo de los retos cooperativos, estuve pendiente del grupo de P debido al elevado número de transferencias. Aun así, iba cambiando de grupo justo donde no estuviera Laura, para atender también a los demás.

EP: De los tres grupos que formamos, uno logró funcionar autónomamente, los otros dos requirieron nuestro soporte.

EA: Mis sensaciones fueron muy positivas. Al ir cambiando de grupo a cada juego, pude ir coincidiendo con todos los niños y niñas y así ir ganando su complicidad, compartiendo risas y momentos divertidos.

Finalmente, la intervención se focalizaba en que el grupo fuese autónomo y capaz de auto-gestionarse para resolver los diferentes retos, problemas, conflictos, dudas, etc. derivados de la práctica.

El trabajo de la autonomía del grupo se basó en dos pilares: las actividades propuestas y el modelaje por parte de los referentes. El tipo de actividades que se proponían provocaban que los niños y niñas pusieran en juego habilidades necesarias para su autogestión: diálogo, toma de decisiones, responsabilidad individual y grupal, escucha activa, consensuar, ceder para lograr un objetivo común, modificar normas para favorecer la participación de todo el mundo, etc. Los educadores, a través de un modelaje y una intervención muy intensiva al principio, mostraban al grupo variedad de modelos para que, progresivamente, el grupo los asimilara y los pusiera en práctica.

EA: Día tras día he ido aprendiendo que son los niños y niñas los que tienen que encontrar las respuestas y las soluciones a los problemas que vayan surgiendo mediante su razonamiento. He comprendido que la figura del docente no tiene que dar nada hecho, sino que tiene que ir guiando y orientando al grupo o al niño/a hacia esa solución.

EP: En el último juego fue clave la intervención de Albert cuando sacudió y tocó a S con confianza demostrando a las niñas que podían interactuar con él sin miedo. Después fueron ellas quienes tocaron y movieron a S con confianza. Este fue un claro ejemplo del modelaje que tanto hemos tratado.

EA: En una de las asambleas mostramos al grupo como realizar una transferencia de S y de P del suelo a la silla y viceversa, y compartimos nuestro deseo de que antes de acabar el curso cualquiera pudiera colaborar en dicha acción. En la siguiente actividad el equipo donde estaba P comenzó por el lanzamiento a canasta y una niña sugirió poner a P en la silla para que esto mejorara su visibilidad en el juego. El grupo asintió efusivamente y dos niñas colaboraron voluntariamente en la transferencia. Esto demuestra el alto grado de conocimiento para poder interactuar y jugar tanto con P como con S de forma más autónoma.

EP: Las situaciones que requirieron de mi intervención no fueron muy diferentes de las que me podría encontrar en el día a día de mi práctica docente en la escuela: acompañar y apoyar a los grupos cuando estos parecían no avanzar en la toma de decisiones o de organizarse. Prácticamente ninguna de mis intervenciones estuvieron motivadas por cuestiones relacionadas con S o P ni por su participación en las actividades. Llegar a este punto me resulta ¡más que emocionante! Que las situaciones que requieran de la intervención adulta no sean otras que las que se dan en un contexto normalizado "típico" de escuela me parece fascinante y me hace tremendamente feliz. Creo que podríamos afirmar que las relaciones y la situación en general se ha normalizado de tal manera que ya podemos hablar de convivencia y no tanto de inclusión o de integración.

Conclusiones

Las principales conclusiones que extraemos a partir de las propias vivencias son que el trabajo colegiado desarrollado por una pareja educativa en actividad físico-deportiva inclusiva ha reportado beneficios sobre el grupo de niños y niñas participantes y a su vez sobre los profesionales que han llevado a cabo el proyecto Juguem!.

Por parte de los niños y niñas, podemos concluir que el hecho que los dos referentes trabajen de manera colaborativa y compartida permite una atención al grupo de mayor calidad por ser más próxima y personalizada. Además, propicia su aprendizaje y desarrollo autónomo como fin educativo.

Por parte de los educadores, podemos afirmar que esta estrategia didáctica y organizativa es fuente de conocimiento y, por lo tanto, de crecimiento profesional, considerando los educadores que el éxito de la práctica docente asumida como pareja educativa no ha sido una cuestión de azar, sino el fruto de una serie de condiciones indispensables:

- Coincidir en valores y principios básicos sobre la participación y la inclusión.

- Compartir los propios conocimientos para aprender de la otra persona y crecer junto a ella.
- Mostrar una intencionalidad educativa que les permita ir separándose progresivamente del grupo, estando presentes para intervenir en función de las necesidades.
- Favorecer la creación de un clima amable de confianza y respeto entre los participantes, potenciando su seguridad y autonomía para ir empoderando progresivamente al grupo en su proceso de aprendizaje y crecimiento personal.
- Ser consciente de que la constitución como pareja educativa responde a un proceso basado en la comunicación, la confianza, la complicidad, la escucha respetuosa y la reflexión para reconstruir constantemente la propia práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Civarolo, M. M. y Pérez, M. A. (2013). 1+1= pareja educativa. *Nodos y nudos*, 4(34), 14-24. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/issue/view/231/showToc>
- Cotrina, M., Garía, M. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57-64. Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11988>
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Hoyuelos, A. (2004). La pareja educativa: un reto cultural. *In-fan-cia*, 86, 4-10.
- Keefe, E. y Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education* 32(3), 77-88.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Ríos, M., Romero, R., Bonany, T., Tomás, L., Burgos, P., Pinto, G., Tribó, A., Carol, N., Rubio, C., Etxeberria, A., y Martínez, J. (2018). Programa JUGUEMI. La inclusión del alumnado con pluridiscapacidad en la actividad físico-deportiva. En Ríos, M. y Panchón, C. (Coord.), *Pluridiscapacidad y derecho de la inclusión en Educación Física y en el ocio deportivo*.