

MANZANAS A UN LADO Y ZAPOTES AL OTRO... UN CASO SOBRE LA INCLUSIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Carlos Andrés Arboleda Restrepo*

...nosotros tratamos de asignarles algunas tareas pero en realidad no es la calidad que se merece ese niño con esa necesidad educativa especial... a esos niños uno les pone cualquier cosita o los deja por ahí...

Profesora de Educación Física de la Institución Educativa Miguel Ángel

1. INTRODUCCIÓN

Hace pocos años, entonándose con la moda europea y norteamericana, el sistema educativo colombiano intenta dar un cambio importante, el cual consiste en iniciar un proceso de “inclusión” escolar, al reunir en el aula, en las clases, y en todos los espacios escolares y educativos a “los diferentes”, con una nueva pedagogía incluyente; allí la inclusión de dos tipos de escolares clasificados como diferentes, las denominadas “población normal” y “población con necesidades educativas especiales” (N.E.E.). Este cambio, parece, va siendo percibido mejor por los actores principales de la educación (como profesores,

* Licenciado en Educación Física, Universidad de Antioquia, Colombia.

Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia.
e-mail: yantoe70@yahoo.es

estudiantes, directivas y padres de familia) los cuales ven el proceso inclusivo con diferentes criterios, al parecer, con una tendencia “en contravía” respecto a la filosofía del modelo inclusivo, a su manejo, a la real capacidad de la escuela para responder a dicho reto y tal responsabilidad y, en contravía de la aceptación de una comunidad educativa, no preparada, que va a ver trastocada y revolucionada toda su cultura pedagógica. La incertidumbre institucional ante el desafío inclusivo toca muchos planos de la vida escolar: estructural, económico, emocional, corporal, pedagógico, didáctico, formación profesoral, ambiental, infraestructural.

En el presente escrito, se dejan ver las creencias que comporta el profesorado de Educación Física en torno a los posibles problemas subyacentes a: el encuentro de estas dos poblaciones, la intervención pedagógica desde la Educación Física a las dos poblaciones en interacción, la demanda de una formación profesoral específica para atender adecuadamente a la población con Necesidades Educativas Especiales y a la “fusión poblacional resultante en el proceso inclusivo”; finalmente, a los problemas relacionados con aquellos dispositivos institucionales de apoyo para este proceso, como es el caso del aula de apoyo.

2. REFERENTES

Se entiende aquí por **creencias**, las ideas, opiniones, conocimientos y perspectivas que ejercen una marcada influencia sobre el accionar del profesor en sus momentos pre-activos, interactivos y post-activos¹; ellas contienen en gran medida la justificación de su actuación y soportan la parte invisible de la educación. Nespors (1987, p. 327),

¹ Para Clark y Peterson, 1990 (citados por Ríos, 2003) estas fases dan cuenta del momento previo (de planeación), del momento de la acción (durante la clase) y del momento posterior (después de la clase); momentos que dan cuenta del actuar profesoral.

citado por Moreno (2002 p. 67), dice que: “Para entender la enseñanza desde la perspectiva de los profesores hemos de comprender las creencias con las que ellos definen su trabajo”.

El concepto **conducta disruptiva** gravita en este estudio como uno de sus principales ejes conceptuales; se refiere a aquellas conductas que interrumpen la dinámica grupal que se desarrolla en la clase; pueden generar desconcentración, pérdida de tiempo y motivación. Aclaro que las conductas disruptivas no siempre tienen que ser consideradas como negativas, también pueden ser pensadas y recibidas como conductas potenciadoras de situaciones formativas; Costes (2003) plantea que esta segunda posibilidad depende del manejo que haga el profesorado. Estas conductas, dependiendo del contexto y de la perspectiva profesoral, reciben otras denominaciones: desordenantes, interferentes, conflictuales, ruidosas, desobligantes, perturbadoras, etc.

Es necesario hacer una distinción conceptual entre la nominación **población normal** y la nominación **población con necesidades educativas especiales**. La primera hace referencia a aquella población para la cual no se deben hacer modificaciones drásticas o moderadas de su proceso educativo; la segunda remite a aquella población que demanda modificaciones drásticas o moderadas para que su proceso educativo se pueda llevar a cabo. Cuando estas dos poblaciones se encuentran, surge desde el profesorado un conjunto de estrategias que facilitan o dificultan el proceso inclusivo, estamos hablando del **manejo pedagógico**. Para este estudio el manejo pedagógico remite a las resoluciones, toma de decisiones o al direccionamiento que le da el profesorado a las diferentes situaciones que se presentan con el estudiantado.

En las prácticas educativas que reúnen a estas dos poblaciones se presenta, entre los orientadores u orientadoras, otra dualidad concep-

tual que se refiere a la **inclusión** (entendida como “un proceso de **transformación** en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” -Ainscow, 2001, 202, citado por Ríos, 2003-) y a la **integración** (entendida aquí, en este estudio, como referente conceptual que alude a un proceso de **asimilación**, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela. (Ainscow, 2001, 202, citado por Ríos, 2003).



Foto 1. María Camila Álvarez (síndrome de Down), jugando sola con su pelota, en la clase de Educación Física.

3. ALGUNOS ANTECEDENTES SIGNIFICATIVOS

El manejo y caracterización (representación) de la población con necesidades educativas especiales tiene un largo historial tanto a nivel mun-

dial como local. Se podría empezar por el criminólogo y fisiologista Italiano Cesare Lombroso y su discípulo Ferri, quienes sostenían que mediante la observación de características específicas de la formación craneal, se podía detectar la anormalidad del sujeto, sus trastornos y posible peligrosidad. Esta idea proyectaba un tratamiento que movilizaba una discriminación de los “sujetos especiales” en el contexto de las diferentes instituciones sociales (familia, escuela, cárcel, etc.). Esta noción (representación corporal) tuvo influencia significativa hasta principios del siglo XX.

Dentro del mismo contexto europeo, en la España del siglo XIX, demostrándose la fuerza de la tendencia biologista de esta caracterización, se consideraba a este tipo de población como un producto de una “herencia degenerante”. A comienzos del siglo XX surgió una nueva tendencia que tomaba en cuenta el carácter social de la cuestión; tendencia que presenta una definición de “anormal” como:

(...) aquellos que se separan de la regla ordinaria, que no son como los otros, pero todavía, son inferiores a los otros, representan los residuos producidos por el desgaste en el funcionamiento de esta complicada organización social, impregnada de egoísmo y atormentada por lo febril de su actividad y de sus deseos (...) están de antemano vencidos en la lucha inmensa y feroz que por la existencia sostienen los hombres, pues hay en ellas tantos motivos de quebrantamiento físico e intelectual, que cínicamente los seres vigorosos y sólidamente organizados están en buenas condiciones para resistir y para vencer (Pereira, 1907).

Se podría plasmar acá que la sociedad esta hecha por “normales”, para “normales”; esta tendencia, como dice Carpintero & Barrio (1979:10), conjuga la insuficiencia biológica del individuo con la acción posibilitadora de la sociedad.

En nuestro país, específicamente en Antioquia, se encuentra que Cadavid y Velásquez en 1921,² definían a los “anormales” a partir de

² Citados por Yarza, A. y Rodríguez, L. M. (2005)

sus rasgos físicos, intelectuales y morales; los referían como: “atrasados”, “viciosos” y “torcidos”. En la misma línea, la Asamblea Departamental de Antioquia en 1923 clasificaba a este tipo de población como “inferiores”³.

Actualmente, en la comunidad educativa donde se desarrolló el estudio, según reza en registro de observación, hay muchas nominaciones para referirse a la población con “necesidades educativas especiales” (N.E.E.); las más utilizadas son: especiales, retrasados, discapacitados, enfermos, débiles, “desplazados”, “relegados”, bobos, pendejos. Algunas de estas nominaciones poseen cargas ideológicas y discriminadoras lo bastante fuertes como para convertir el término utilizado en algo despectivo, llegando de esta manera a ser un obstáculo para el mismo proceso de inclusión. Se evidencia así en las actuales creencias y conocimientos profesoraes y comunales, el peso de las antiguas creencias sobre la “anormalidad”.

En Medellín hay un antecedente significativo con respecto al manejo que se le daba a los estudiantes con “necesidades educativas especiales” en plena mitad del siglo XX. El doctor Eduardo Vasco Gutiérrez, en su libro *Temas de higiene mental, educación y eugenesia*, publicado en 1948, recopila los tratamientos que realizaba en las instituciones educativas de la ciudad de la mano del profesorado; técnicas bastante ofensivas para la representación que hoy se tiene sobre la “anormalidad”; tratamientos corporales que hoy en día se catalogarían, posiblemente, en contra de los derechos humanos; electrochoques y medicamentos extremadamente fuertes (curare) eran parte de la estrategia médica y pedagógica para “controlar” al niño inquieto que clasificara para el tratamiento a través de los tests que administraba

³ Yarza, A. y Rodríguez, L. M. (2005)

de la mano del profesorado. Esto es lo que teníamos en nuestra ciudad con respecto al manejo clínico-educativo de esta población; estamos hablando de escasos sesenta años atrás.

4. DEFINIENDO UNA RUTA, UN PROBLEMA, UN FOCO Y UN SENTIDO

Es preciso ubicar las creencias profesoras en el contexto en el que se evidenciaron, tener en cuenta, igualmente, la situación socioeconómica del centro educativo, su ubicación geográfica y la realidad educativa y social, también el plan de estudios, la formación docente, la dinámica grupal y la realidad de los procesos de inclusión institucional; todo esto para darle contextualidad al estudio.

El estudio se desarrolla en la escuela pública Institución Educativa Miguel Ángel (I.E.M.A.)⁴ de un barrio de clase obrera de la zona nororiental de la ciudad de Medellín. Esta escuela cuenta en la actualidad con 1.200 estudiantes de ambos sexos que realizan allí su educación primaria; el 95% son de estrato 1, 2 y 3. La institución cuenta con cincuenta docentes (treinta mujeres y veinte hombres), cuatro profesores y una profesora de Educación Física⁵. Tiene por espacio una edificación de principios de siglo XX que hoy se encuentra en proceso de remodelación. Para el tratamiento de los niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) cuenta con una responsable⁶ del

⁴ Nombre ficticio.

⁵ Diana Arias (vinculada, 35 años, separada, 14 años de experiencia), Armando Buitrago (profesor novel, practicante, 27 años, soltero, 1 año de experiencia), Luis Muñoz (vinculado, 32 años, casado, 12 años de experiencia), Andrés Osorio (vinculado, 30 años, soltero, cinco años de experiencia, deportista).

⁶ Margarita Escobar (vinculada, 50 años, casada, licenciada en otra área, 3 años como profesora de apoyo, reparte su tiempo de 6 horas diarias para atender personalmente a los niños con N.E.E..

programa de la Secretaría Departamental de Antioquia denominado “Aula de apoyo” (programa en el cual la docente encargada planea actividades que desarrolla única y específicamente con los niños que tengan N.E.E. En esta tarea recibe asesoría de otros profesionales que se reúnen con la profesora periódicamente). La población estudiada estuvo conformada por el profesorado de Educación Física de las dos jornadas escolares de la institución; una profesora y tres profesores componen la planta profesoral de la Educación Física.

Desde el inicio de la Práctica del énfasis escolar en Educación Física en dicha institución utilicé el diario de campo para registrar los hechos llamativos y críticos de mis clases, ello con el fin de poder luego, en asocio con mis colegas, desde el Seminario Investigativo (asignatura universitaria que se complementa con la asignatura de la Práctica), hacer una retroalimentación de mi Práctica; tal registro me fue permitiendo analizar con más detenimiento dichas situaciones problemáticas; no sólo me sirvió para hacer una racionalización de la Práctica, también para cuestionarme sobre problemas fundamentales de la educación pública y de la Educación Física Colombiana; fue desde ese registro y esa racionalización en el Seminario, desde donde “salta” el problema que me motivó a realizar esta investigación.

El primer indicio del problema surge de mi cuestionamiento sobre la educación para “normales” y para niños con “necesidades educativas especiales” en una misma clase. Así, la primera pregunta que me surgió, de corte más positivista, fue:

¿Qué efectos, en la velocidad de aprendizaje de los estudiantes, tiene un aula donde se presentan dos poblaciones distintas, la normal y otra con necesidades educativas especiales? Este interrogante tenía como sustento principal aspectos como: la calidad de la clase, las experiencias, y las conductas “necias” del estudiantado (desorden, caos, conflictos, agresiones, problemas de atención, diferencias en el aprendizaje,

entre otros); a partir de esta primera pregunta surgieron otras tantas como: ¿Por qué estas dos poblaciones se encuentran en el mismo lugar?, ¿Qué ritmo de enseñanza debe llevar el profesor para poblaciones con necesidades distintas?, ¿Esta situación retrasaría el aprendizaje de alguna de las poblaciones?, ¿Los profesores están capacitados para manejar las poblaciones con necesidades muy diferenciadas?, ¿El plan educativo para estas poblaciones con necesidades muy diferenciadas puede ser el mismo?, ¿Qué posición tiene la institución, el profesor encargado, los padres de familia, los estudiantes?, ¿Qué resultados espera la institución, el profesor encargado, los padres de familia y los estudiantes?, ¿Según los expertos en el manejo de personas con “necesidades educativas especiales” qué podría suceder y qué recomendarían para el proceso educativo?, ¿Qué nivel de autonomía debe tener un niño con “necesidades educativas especiales” para ingresar a la escuela?, ¿Sería mejor regresar a una “aula especial” dedicada a los niños con “necesidades educativas especiales”, ¿Cuál es la formación que se demanda a un profesor de Educación Física que atienda este tipo de situaciones?

En el proceso fui descubriendo algunas dificultades que tendría para desarrollar la investigación si me seguía sosteniendo en la pregunta inicial. Entre otros aspectos, que no me animaban mucho, debía desarrollar pruebas estandarizadas para medir la velocidad de aprendizaje de las dos poblaciones y aplicarlas a grupos con diferentes características para notar alguna diferencia. Así, la pregunta problematizadora tomó un giro significativo, fui comprendiendo el valor que podría tener (para los objetivos que nos estábamos planteando en la Práctica-Seminario y en la investigación) de una aproximación cualitativa. Debo resaltar que en el proceso saltó a la vista el papel preponderante que tiene el profesorado en la educación en tanto sujeto transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje, también el papel y la influencia que tiene el sistema de creencias en lo relacionado con su quehacer pedagógico cotidiano; puntualmente, en la resolución de los problemas prácticos que se le presentan en el aula y en el patio.

La problematización, desde la observación y la vivencia, cruzada con las lecturas y conversaciones del Seminario de Práctica, me llevó a definir la ruta de la investigación. El estudio encontró su referencia y el marco orientador en el paradigma de las creencias del profesorado (Contreras, 2001). Finalmente, la pregunta resultante para guiar el estudio fue ¿Qué creencias tienen los profesores y profesoras de Educación Física de la Institución Educativa Miguel Ángel (I.E.M.A.) sobre el impacto de las conductas disruptivas que se presentan en una clase donde convergen dos tipos de poblaciones, los llamados “normales” y los llamados con “necesidades educativas especiales”, y cuál es el manejo pedagógico que da el profesorado? A raíz de este cambio vislumbré el objetivo principal de la investigación el cual apunta a **reconocer las creencias de los profesores y profesoras de Educación Física de la Institución Educativa Miguel Ángel (I.E.M.A.) sobre el impacto de las conductas disruptivas que se presentan en la clase donde convergen las denominadas poblaciones “normales” y “anormales”**; el desarrollo de la problematización inicial me permitió definir los objetivos específicos: identificar y analizar las creencias del profesorado de Educación Física sobre el impacto de las conductas disruptivas en la clase compartida e identificar y analizar las creencias del profesorado de Educación Física sobre el manejo pedagógico de dichas conductas. De esta manera se fue aclarando un norte para el desarrollo de mi estudio. Ahora la problemática pasaba por escoger los procedimientos y las técnicas para la recolección de información. Me incliné por los registros de la observación de la situación problemática (disruptividad) en un diario de campo (observación participante dada mi condición de profesor/practicante en la institución educativa) y el desarrollo de una entrevista (a profundidad) no estructurada; esta última, al pensar que es la idónea para este tipo de trabajo, ya que no limita la expresión del entrevistado y trata de aprovechar al máximo cada dato que se pueda extraer según la intencionalidad de la entrevista (que apunta a captar un sistema específico de creencias y percepciones del sujeto).

Me enfoco a captar y registrar el tratamiento y las opiniones que el profesorado posee sobre las conductas disruptivas del estudiantado, pero también dichas conductas en el estudiantado; esto porque parece que estos comportamientos son los que “interrumpen” la dinámica grupal que se desarrolla en la clase, produciendo (al decir del profesorado) desconcentración, pérdida de tiempo y motivación en la clase.

Tomo como objeto de estudio las creencias profesoras porque en gran parte parecen explicar el accionar del profesorado; parecen ser el eslabón adecuado, el punto referencial, para interpretar y entender la parte invisible de la educación. Las creencias no sólo se ponen de manifiesto en la propia situación, sino que también ejercen influencia importante en los momentos preactivos, interactivos y post-activos de la clase. Según Nespor (1987, 327)⁷, para investigar las creencias del profesorado, es necesario tener en cuenta factores como su inteligencia, sus años de experiencia, el conocimiento que posee de la materia que enseña y, también, su actividad personal. Este tipo de información adquirida a través de las lecturas que se realizaban a medida que avanzaba el estudio fueron definiendo las características metodológicas y operativas del trabajo investigativo.

El profesorado ocupa el lugar central de este estudio; él es el protagonista, voy reconociendo que es de gran relevancia en la mejora de los procesos educativos. La atención en el profesorado tiene sentido porque él es actor fundamental del proceso educativo; con sus procedimientos puede incidir profundamente en la transformación de la educación. Por otro lado ejerce gran influencia en sus educandos y en la comunidad en general. El estudio sobre las creencias profesoras en torno al manejo pedagógico de las situaciones disruptivas puede proporcionarnos valiosa información sobre la actuación real y cotidiana

⁷ Citado por Mar Moreno 2002, 67

del profesorado en el aula, en la cancha y en los demás espacios educativos, así como sobre los medios, métodos y ajustes de proceso realizado en la cotidianidad educativa a partir de este difícil reto de trabajar con diferentes, en una escuela que difícilmente capta la diferencia.

El estudio encuentra su justificación, su sentido, en varias situaciones. Es enriquecedor para los educadores, particularmente para los educadores físicos, en tanto permite conocer una de las situaciones de mayor complejidad para la cotidianidad de todo centro educativo; existe gran diversidad de intervenciones y estrategias que deben ser puestas en conocimiento público y sobre todo puestas a la orden del acumulado experiencial profesoral (conocimiento práctico, unos aprendiendo de los otros). Este tipo de intercambio de conocimiento, podrá servir a los partícipes educativos, sean docentes o no, para tener herramientas y apoyar estos procesos de inclusión escolar según las necesidades y posibilidades locales. La falta de conocimiento elaborado en esta área de la Educación Física, frente a este asunto de la inclusión, deja al profesorado formado en las universidades, también y con más razón a los que no han tenido una formación profesional o no se ha preocupado por investigar sobre educación especial, sin alternativas y en total desventaja para afrontar de una manera idónea la situación. Por medio del presente estudio se presentan y se contextualizan nociones teóricas que, desarrolladas desde la investigación educativa, ayudan a develar conceptos, creencias y prácticas propias de una institución donde se desea o se pone la inclusión como reto educativo.

La viabilidad de la investigación, está dada por el hecho de desenvolverse en el propio contexto educativo de mi formación profesional inicial, en el propio contexto de la Práctica Pedagógica; también en el hecho de desarrollarse con técnicas de recolección de información relativamente sencillas (dada la proximidad con los sujetos investigados) y, además, por tratarse de un tema que posee valor, no sólo para

los educadores que experimentamos en nuestro quehacer la complejidad de esta situación problemática, sino también para una comunidad educativa que debe estar informada sobre lo que pasa con la educación de sus hijos al interior de la escuela, más si se trata de la educación de aquellos que están en “desventaja”.

La problematización inicial, desarrollada a partir de los primeros registros del diario de campo, y las primeras conversaciones con algunos actores educativos, incluidos mis colegas del Seminario, condujeron al planteamiento de varios presupuestos, especie de hipótesis provisionales que fueron orientando el estudio. A continuación expongo aquellos que fueron planteados en los primeros momentos:

La formación del profesorado de Educación Física es deficiente para responder a un proceso inclusivo con las dos poblaciones. El profesorado de Educación Física y el profesorado en general, no participan del proceso de inclusión en forma voluntaria, parece que fuera más por imposición del sistema educativo vigente, lo que puede ser desmotivante para los educadores y por ende ha de afectar la calidad de la educación. El profesorado de Educación Física cree que al excluir al (señalado como) generador de la conducta disruptiva, se mejora la calidad de la clase. El profesorado de Educación Física cree que el plan de estudios está hecho sólo para la población normal, perjudicando directamente a la población con “necesidades educativas especiales” (evalúa generalmente pensando sólo en los primeros). Los procesos de comunicación entre profesor y estudiante con “necesidades educativas especiales”, entre estudiante “normal” y estudiante clasificado como estudiante con necesidades educativas especiales pueden ser demasiado difíciles y contraproducentes para el proceso educativo; esto por el desconocimiento profesoral de las necesidades y las especificidades de los procedimientos comunicativos que demanda la población con “necesidades educativas especiales”. Las instituciones públicas no poseen la infraestructura adecuada ni los recursos huma-

nos y económicos para brindar una formación de calidad a la población con “necesidades educativas especiales”, limitando su acceso a ellas y su libre expresión. La profesora del “Aula de apoyo” no alcanza a satisfacer la demanda de tiempo y conocimiento que tienen los niños con “necesidades educativas especiales”, reduciendo así al mínimo la intervención específica de calidad para ellos. El proceso de inclusión implementado en nuestro sistema educativo es precipitado y “populista-politiquero” al no preparar a los actores protagonistas del proceso para garantizar la consecución de los objetivos propuestos (o predicados sobre la inclusión).

5- LA METODOLOGÍA

Este estudio, de carácter cualitativo, centrado específicamente sobre el paradigma de las creencias del profesorado (pensamiento profesoral), se reconoce como una aproximación etnográfica, pone su atención sobre aspectos específicos de la cultura educativa y corporal de una población específica, en este caso de la comunidad profesoral de Educación Física de la Institución Educativa Miguel Ángel (I.E.M.A.).

El estudio se desarrolla inicialmente con pretensiones descriptivas, pero la atención privilegiada por la forma como se presenta la cuestión a investigar induce a adentrarse, a través del análisis, en una significación contextualizada de las creencias y actuaciones manifiestas (sobre el asunto disruptivo) por parte del profesorado.

Las herramientas privilegiadas para la recolección de los datos fueron los registros del diario de campo (observación participante) y la entrevista a profundidad no estructurada. Esta última para favorecer la libre expresión que permitiera captar más información sobre lo que se quería indagar; para esta labor se contó con un guión de entrevista referenciado (según los objetivos propuestos), esto para evitar el desvío de la conversación a temas irrelevantes.

Al terminar con la recolección de datos, se hizo una discriminación y organización temática a partir de unos organizadores que emergieron de la revisión del producto de las entrevistas y las observaciones de campo. El cruce de esta información con la fuente secundaria y las propias intuiciones, facilitó el análisis de la información y la elevación de algunas conclusiones provisionales.

6. EL ANÁLISIS

Al concentrarme en los discursos profesoriales descubrí varios tópicos que merecen ser profundizados, discutidos, analizados y tenidos en cuenta para formarse una idea de la situación de la real política inclusiva en la escuela básica. Acorde a la pregunta y los objetivos del estudio me centré en aquellos aspectos que a mi juicio estaban más “conectados” con las creencias del profesorado, véase: (1) el impacto de las conductas disruptivas “generadas” en el encuentro de las poblaciones diferenciadas, (2) aquellos aspectos próximos a las creencias del profesorado sobre el manejo pedagógico de las conductas disruptivas, (3) las creencias y opiniones relacionadas con el asunto de la formación docente para atender a la población con “necesidades educativas especiales”, (4) las creencias del profesorado sobre el proceso de inclusión y sobre el sentido de la colaboración desde del aula de apoyo (formación, metodología, intervención). El análisis expone asuntos con un nivel aparente de independencia (tratados a la luz de organizadores temáticos que emergen de las propias entrevistas), pero hay que aclarar que esos “aportes” son interdependientes y complementarios.

7. SOBRE EL IMPACTO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

El total de los profesores y las profesoras de Educación Física que se entrevistaron concuerdan en que el encuentro de estas dos poblaciones genera ruidos (problemas) en la dinámica escolar; uno de los entrevistados planteaba significativamente que:

Lo que más he notado (en el tratamiento de los y las escolares) es la exclusión a la población con discapacidad (Armando, Entrevista 2 S.11).

Es paradójico que en un proceso donde el objetivo principal es la inclusión, se esté reproduciendo algo totalmente contrario a lo esperado. Uno de los cuestionamientos pasa por el manejo pedagógico de las dos poblaciones; decía Frank Greesham⁸, citado por Ortiz, 1993, que los docentes pueden poseer (además) falsos supuestos con respecto al proceso inclusivo; como muestra la idea y la práctica de: (1) La colocación física de los excepcionales (personas con “necesidades educativas especiales”) en el aula, (con la idea de que ello) ayudará a la asimilación de conductas sociales por imitación. (2) La práctica de premiar (por parte del profesorado) una clase tranquila, silenciosa y dócil, y sancionar una ruidosa, activa y problemática. Se deduce también desde allí que los excepcionales no forman parte del estudiante referente en la mente y la acción del profesorado.



Foto 2. Juan Fernando Rúa (parálisis muscular progresiva), no juega fútbol con sus compañeros porque según ellos “es muy malo” y “no sabe correr”.

⁸ Universidad de Lousiana, 1992.

Al parecer, los falsos supuestos del profesorado, en este caso de Educación Física, sugieren un obstáculo para el desarrollo; desde allí, cabría preguntarse por el proceso de inclusión posible en nuestras escuelas, desarrollable a partir desde este tipo de creencia y representaciones. Contrasta la concepción de Ainscow (2001)⁹; él no denomina como “inclusivo” este tipo de procesos desarrollados en nuestro sistema educativo; sugiere que la educación inclusiva es un proceso donde se incrementa la participación de los estudiantes en la cultura escolar (currículos, planes de estudio, etc.), proceso que reduce su exclusión. Afirma que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas y que hacen pensar que la inclusión, allí, en el afuera, tiene su propia *nota* a considerar; una explicación a dicho fenómeno podría ser la falta de formación por parte del profesorado para comprender las diferentes necesidades e intereses de la población con “necesidades educativas especiales” y por ende la incapacidad para encausarlas hacia un interés educativo específico definido por la perspectiva inclusiva. Planteaba significativamente, en esta dirección, la profesora Diana (Entrevista 3, p.2) que:

Con este niño... que tiene alguna discapacidad... le dicen por ejemplo especial, usted no sabe... usted no es capaz... o en ocasiones se burlan de él.

La “incapacidad” profesoral para plantearse el asunto, lo lleva a una confusión que lo deja sin argumentos. También se notan otras consecuencias: dice el profesor Luis que:

(...) los problemas con los niños especiales, es que se alejan, que se aíslan, son muy aislados estos niños.... (Entrevista 1 p.1).

⁹ Citado por Mercedes Ríos 2003

Éstas son las reflexiones de uno de los considerados actores más importantes del proceso de “inclusión”, hablo del profesorado de Educación Física, autoridad en testimonio, quien día a día experimenta los retos y dificultades del proceso.

8. SOBRE EL MANEJO PEDAGÓGICO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

El manejo pedagógico del profesorado de Educación Física, su tacto y resolución de las situaciones problémicas, marcan las diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, y de igual manera sobre el grado de inclusión o exclusión de la población con “necesidades educativas especiales”. Decía al respecto la profesora Diana (Entrevista 3 p.3) que:

(...) en realidad lo que hacemos las docentes (con el estudiante con N.E.E.) que somos para el aula regular... es tenerlo ahí... tratar de incluirlo desde lo social; pero(es) como las tareas que uno dice ¡yo me le dedico a este niño! y con eso va a salir adelante y está aprendiendo otras cosas... hummmmm no creo, no creo... y además depende de la limitación que tenga el niño...

Se puede ver claramente en esta creencia profesoral que la transformación “positiva” pasa principalmente por sus propias decisiones, por lo que él o ella piensen y hagan con los contenidos y situaciones educativas. La decisión está articulada a sus creencias y conocimientos y de ello depende el logro educativo inclusivo. El profesorado en nuestras escuelas, dada tal situación, tiene un margen de acción muy restringida... ¿Y qué es lo que hacen nuestros maestros ante dichas situaciones? Dice la misma profesora (Entrevista 3 p.4) que:

Muchas veces sinceramente lo que hay que hacer (rie) es que sacamos al niño de la clase, sacamos al niño de la clase porque en este caso serían uno o dos, entonces usted toma la decisión como docente... o pone la atención en estos dos (“especiales”) o en los 43 (“Normales”) que te están esperando, entonces... toca ¡qué pesar! excluir de la clase a esos niños.

Es patético, los niños con “necesidades educativas especiales” son excluidos, ante las primeras exigencias que el proceso socializador demanda del profesorado; importa la mayoría, importa la “normalidad” sobre la minoría y sobre la “anormalidad”; estos últimos están subyugados al ritmo “ajeno”, “mayoritario” y hegemónico. Otro profesor, en esta misma dirección plantea:

Son dos, tres, cuatro estudiantes con discapacidad, y... si voy a estar pendiente de ellos... no voy a estar pendiente de los demás. (Armando, Entrevista 2 p.4).

Podría aventurarse, plantea algún sector profesoral, en contravía a “nuestros reformadores populistas”, que las posibilidades en educación pasaron de ser “respetuosas”¹⁰ en instituciones especializadas, donde se tenía, al menos una atención específica de sus necesidades, procesos y respuestas ante ciertos estímulos, donde su participación estaba asegurada, a una posibilidad de paños de agua tibia (profesorado de aula de apoyo); actitud inclusiva (la predicada oficialmente), soportada por la incertidumbre de una comunidad educativa que por lo general ignora lo necesario para cumplir un objetivo trascendente (inclusivo) en la escuela pública; no sólo el de asimilación de conductas sociales, también en igual grado de importancia, el acceso al conocimiento y a los aprendizajes relacionados con el arte de vivir dignamente. Y esto ¿por qué? ¿Por seguir tendencias que no consideran las condiciones propias de nuestra región, de nuestra población? tendencias foráneas que se van aplicando mecánicamente en nuestro contexto; quizás Ortiz Franco (1993) tenga razón al manifestar que el proceso “probablemente se ha centrado... por la norma, derecho o moda... sin delimitar conceptualmente la problemática... y condiciones que lo afectan”.

¹⁰ Al menos mejores que las actuales

Podríamos buscar un culpable inmediato y sería lógicamente el profesor (el sistema siempre lo culpabiliza), ¿pero qué grado de responsabilidad tiene el educador, cuando el proceso le ha sido impuesto y no ha tenido la posibilidad de oponerse (por cuestiones propias del gremio o propias del sistema). Considero particularmente que los culpables están un poco más arriba en la escala de jerarquía (y casi siempre por fuera de la escuela).

Otro aspecto a considerar en la complejidad del manejo pedagógico de la inclusividad en nuestro medio escolar, se refiere a la diversidad de perspectivas y metodologías; en las expresiones del profesorado se evidencia que cada quien hace lo que puede; Luis/Entrevista 2 p.5, dice:

(...) en mi clase yo los llamo, los invito a que haga(n) ... yo no los puedo presionar a que (hagan) lo mismo que hace un muchacho normal, sólo lo mínimo que él me puede dar. Si yo les digo a ellos que salten, me hacen un trabajo de saltabilidad... yo no aspiro a que me salte de pronto dos o tres metros... si me puede dar dos o tres pasitos, yo estoy tomando eso como un trabajo, yo siempre evaluó lo que ellos me pueden dar. (Luis, Entrevista 2 p.5).

Se percibe el agregado del profesor en su posibilidad de transformar los procesos según su propio criterio, según sus creencias y según la posibilidad real que tiene de adecuarse a las necesidades de los estudiantes con la idea de lograr un conocimiento significativo (en función de la inclusión o la exclusión...). Este tipo de profesores atenúan el impacto no tan *positivo* de los procesos efectuados a la ligera. La enseñanza de Luis es evidente: no podemos tomar el currículo, que de hecho es igualador¹¹, de forma literal, presenciando banalmente las incompatibilidades según la población objeto del mismo.

¹¹ No tiene distinciones entre logros para la población "normal" y la población con "necesidades educativas especiales".

Parece que un sector significativo del profesorado de Educación Física, tiene como objetivo implícito, tratar de que la población con “necesidades educativas especiales” “por lo menos” no interfiera en el trabajo (ritmo de aprendizaje, convivencia), de los “normales”; La separación espacial, las estrategias de “fortalecimiento” por separado... (sentarlos a ver a los otros... sentarlos a “dibujar” o a actividades de “nivelación”) creencias que hacen “soñar” a algunos profesores con una futura homogenización por igualación; dice Armando (Entrevista 3 p.6) que

(...) es mejor... hasta cierta parte, trabajarlos independientemente, o sea los normales ahí y los especiales al otro (lado) o los de discapacidad al otro (lado), o sea que se lleve un proyecto o se plantee una estrategia... que los vuelva fuertes a ellos en ese entorno donde ellos están... cosa que después cuando ya estén fuertes (los “especiales”) sí se pueda hacer esta fusión o enfrentarlos unos a los otros.

Debatiendo sobre este tipo de información que entregaban mis registros, un colega del Seminario de Práctica que tenía esta misma postura me expresaba: “Yo estoy de acuerdo: las manzanas deben ir a un lado y los zapotes al otro”. Para el colega la “revoltura” es perjudicial; ante las dificultades para una inclusividad real, el profesorado tiende a cerrarse en actitudes segregativas.

9. SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA ATENDER A LA POBLACIÓN CON “NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

La formación del profesorado de Educación Física (y de los educadores en general, responsables de estas poblaciones) juega un papel fundamental en la educación que los estudiantes, independientemente de su condición, recibirán en los centros educativos básicos. La educación, allí, puede ayudar a mejorar las posibilidades sociales, cognitivas, afectivas, culturales y en general corporales de los educandos. El conocimiento de métodos y procesos; la habilidad para

identificar las necesidades de cada quien (las necesidades difieren) se pueden mejorar desde una adecuada y pertinente formación inicial y continua en las universidades o en los mismos círculos de formación institucional y no institucional del profesorado (grupos de estudio, círculos de revista, etc.).

Al identificar las diferentes necesidades se elevaría un peldaño de la calidad educativa en cuanto a procesos y resultados; Frank Greesham (1992)¹² planteaba que

los excepcionales (niños con "necesidades educativas especiales") tienen una fuerte necesidad de refuerzo social y sus motivaciones interfieren en los estándares de conducta social, que mantienen los docentes de la escuela ordinaria que obstaculizan el logro de objetivos de adaptación física, académica y social.

Personalmente opino que esto de la formación del profesorado puede ser una de las claves sustanciales del proceso. La calidad y pertinencia (con la formación inclusiva) de la formación del profesorado aumenta el potencial para resolver las situaciones problemáticas de una manera adecuada. En tal sentido la disruptividad de la conducta estudiantil podría ser pensada y contestada de una manera muy distinta a como hoy se hace en nuestras escuelas y en nuestras clases de Educación Física. El encuentro de estas poblaciones, con características diferentes, en los diferentes momentos educativos, dejaría de ser, posiblemente, una amenaza, un "problema", para pasar a ser una oportunidad formativa de una sociedad más solidaria, respetuosa y democrática. Como se viene planteando, ésta sería una condición importante de la salud democrática de nuestras escuelas.

La perspectiva de otra educación está dibujada, pero la realidad, desde la situación formativa del profesorado, parece estar lejos de ese

¹² Citado por Ortiz Franco, 1993.

horizonte ideal. El profesor Luis (Entrevista 5 p.3.) aterriza con su denuncia: “(a nosotros) *lo mínimo, porque a nosotros no nos han capacitado... porque no nos han capacitado para tener en educación física niños especiales...*”

Parece que nuestros profesores no están capacitados para asumir el reto con responsabilidad y al preguntar sobre la población con “necesidades educativas especiales”, salen a flote, expresiones como: “¡Pero la población especial también es muy extraña!” (Andrés, Entrevista 5 p.1). Se pregunta uno: cómo pretendemos que no sea extraña si no la conocemos, si no hemos tenido la formación para decir con criterio qué se debe hacer y qué no.

Siguiendo a Mercedes Ríos (2003), partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable en un entorno ordinario, uno diría que la premisa de nuestro sistema educativo debería ser: “Una escuela para todos y todas es una escuela donde todos y todas tienen cabida indistintamente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje”. El sueño podría ser alcanzable, pero los requisitos y condiciones para que se logre una escuela de estas características, parece, mirando la situación profesoral y la situación escolar (cultura corporal inclusiva), aún están muy lejos de nuestra realidad escolar. Un replanteamiento profundo en la formación profesoral y en la organización de nuestras escuelas está por hacerse. El profesorado es conciente de su situación y de la de sus estudiantes:

Los docentes sí tenemos que recibir mas información y capacitarnos más para realmente también darle a ese niño lo que él se merece, porque uno a lo último trabaja es con el grande de los estudiantes y a esos niños uno les pone cualquier cosita o los deja por ahí... de verdad nos falta mucha capacitación. (Diana, Entrevista 3 p.5).

El propio profesorado del área de la Educación Física, reconoce la falta de formación para atender este tipo de población; algunos son

conscientes de que esta falencia implica como consecuencia el descuido de los estudiantes con “necesidades educativas especiales”; van quedando como un anexo minoritario en la clase y dejan de ser relevantes en relación con la mayoría (los llamados normales). Así las cosas, la preocupación profesoral se reduce a que los estudiantes con “necesidades educativas especiales” estén ocupados, pasen el tiempo en actividades donde muchas veces el componente educativo no es lo que importa (se refuerza la idea de la escuela guardería). La formación es importante para tener verdaderas herramientas con las cuales afrontar, en la clase de Educación Física, el proceso inclusivo de forma consciente y responsable y no dejar a la deriva la educación de los niños con “necesidades educativas especiales”.

10. SOBRE LA PROFESORA DEL AULA DE APOYO

Se supone que la profesora del aula de apoyo es la indicada para realizar las funciones de formación docente dentro de la institución, utilizando distintas metodologías como reuniones informativas, sugerencias bibliográficas, tratamiento personalizado de los casos con el profesor principal de aula donde se encuentra el estudiante, entre otras. La profesora de apoyo debiera ser visibilizada en la institución educativa desde tres lugares: (1) el profesorado, (2) el medio y (3) desde la población en cuestión; esto está por verse en nuestra realidad educativa.

Al preguntársele a un profesor por ella (profesor que lleva más de dos años dando clases en la institución) respondió que la presencia del aula de apoyo y su responsable en nuestras escuelas difícilmente sobrepase la formalidad. Partiendo de la mirada de los tres factores que definen la presencia institucional de la profesora del aula de apoyo, se evidencia en la institución una invisibilización del profesor (a) del aula de apoyo; los motivos pueden ser varios: (1) la gestión del profesor responsable, (2) la importancia que le asignan los demás profesores al rol de tal profesor, (3) el valor concedido allí al trabajo colaborativo

para atender a la población con “necesidades educativas especiales” y (4) el interés que despierte esta población.

El responsable del aula de apoyo tiene sobre sus espaldas una responsabilidad colosal: (1) apoyar la formación del profesorado de la institución para atender a la población con “necesidades educativas especiales”, (2) realizar esta tarea en una jornada laboral que no deja muchos espacios para la formación, (3) limitaciones de tipo estructural, económico, didáctico, etc. Este (a) motivador (a) debería poseer una resiliencia sobre-humana para lograr milagros con tan poco.

Es muy significativo el hecho, en la institución estudiada, de la presencia de un responsable del aula de apoyo que no es profesional en educación especial; simplemente se ofreció voluntariamente por el placer que siente al trabajar con esta población. Su propia formación consiste en reuniones programadas con psicólogos y médicos (entre otros profesionales) quienes la asesoran (esporádicamente) para que pueda tener (dice ella) alguna noción de lo que debe hacer; es una mediadora de la intervención indirecta y a distancia de otros profesionales; su formación autodidacta (informa) le ayuda (en medio de visible angustia) a no desfallecer en la misión encomendada.

El tiempo que dicho (a) responsable puede dedicar al apoyo del profesorado en los procesos de mejoramiento de la inclusividad son también motivo del reclamo profesoral:

Ella, con una o dos asesorías que nos ha dado... lo ha hecho cuando hay jornadas de educadores... digamos siempre que hay jornada de educadores nos da una horita... Apenas hemos tenido dos... eso se hace cada dos o tres meses... pero sólo nos ha dado dos. (Luis, Entrevista 2 p.3).

La intensidad formativa aparece acá como otro de los limitantes efectivos del proceso inclusivo. La formación del profesorado para la población con “necesidades educativas especiales” no queda asegu-

da a tal ritmo; parece que la alternativa se cierra en el “defiéndose como pueda”, “aprenda en el camino”... aprender con el ensayo-error. En esta dinámica, el estudiante y el profesorado mismo, se reducen a conejillos de indias del proceso de inclusión. ¿Quién puede saber cuántos errores cometeremos con esta población antes de hallar la respuesta adecuada? ¿Nos quedará tiempo para corregir lo hecho?

(...) ella hace un diagnóstico al principio del año del número de niños que encuentra con alguna discapacidad y de acuerdo a ese número, en la semana reparte su tiempo para estar con los niños, una o dos veces a la semana, una o dos horas... pero en realidad ... para el número de niños que hay con necesidades educativas... la profesora es más bien escasa para ellos... (Diana / Entrevista 3, p.8)

Una o dos horitas a la semana, ésa es la intensidad que tiene el niño con “necesidades educativas especiales” de un tiempo de actividad educativa acompañado; además, no olvidemos, con una persona que está escasamente capacitada para atenderlo; parece que nuestros chicos y chicas con demanda de atención especializada quedan expuestos al azar, a la suerte y, sobre todo, a las buenas intenciones de algún profesor (a) que se conmueva.

Por otro lado hay profesores que manifiestan que la comunicación entre ellos y ellas también (y con el responsable del apoyo) se convierte en un obstáculo para una formación inclusiva. Afirman que la herramienta fundamental para lograr el reto educativo es la comunicación; estos docentes se refieren al proceso dentro de la propia institución como incompleto por esta falencia. Dice el profesor Andrés (Entrevista 5 p.3) que:

(...) el diagnóstico lo hace Lucero con un grupo de colegas de la Secretaría de Educación, con el médico, el pedagogo y la psico-orientadora... lo preocupante de esto es que ese diagnóstico no llega ni por comentario ni por escrito a los docentes que intervienen en esos casos, entonces uno sabe que hay un alumno con el diagnóstico que es considerado especial, pero uno no sabe cuál es su tipificación... eso (tal comunicación) debería ser por ley...

Si la comunicación mejorara (parece) todos los profesores que tienen contacto con el estudiantado tendrían una mejor noción de qué hacer con los diferentes procesos y ritmos del estudiante; el trabajo sería más integrado y eficiente.

Finalmente se observa otro problema significativo dentro de la metodología del profesor del aula de apoyo; este profesor puede estar empapado del contexto educativo propio de la institución, puede además encajar bien con el estudiante que necesita su apoyo, pero, a pesar de esto, este profesor parece no estar suficientemente sumergido en el ecosistema de la clase en específico; este profesor(a) se muestra ausente en la interacción del estudiante con los demás y con lo demás, aparece como un ser extraño a la vida del aula. Aunque se puedan lograr avances con este proceso, sería aun más beneficioso que el profesor(a) titular tuviese facultades para manejar las situaciones que pudieran presentarse con esta población, ya que este profesor (titular) está enterado de toda la dinámica grupal y podría lograr respuestas más acertadas y adecuadas. Allí se deja ver la acuciante necesidad de transformar la valoración y la atención al profesorado que ha de formar a nuestros niños y niñas, ellos y ellas debieran tener un mejor acceso y estímulo para la formación.

11. SOBRE LAS CREENCIAS PROFESORALES EN TORNO AL PROCESO DE INCLUSIÓN

Las creencias del profesorado de Educación Física sobre el proceso de inclusión, pueden ejercer una influencia significativa en cada una de las acciones dirigidas a dicho proceso; ya decían Clark y Peterson¹³ (1986) que “(...) los profesores estructuran su actividad profesional a partir de las representaciones que formulan de los fenómenos en los

¹³ Citados por Francisco Carreiro, 2000.

que se ven envueltos, de los significados que atribuyen y de los valores que defienden”.

En las declaraciones de algunos profesores se evidencian posturas de resistencia frente a la política de la inclusión. Parece que más allá de una tendencia negativa, frente al proceso de inclusión, se dibuja una tendencia crítica frente a la forma como se adelanta institucionalmente esta estrategia. El profesorado atribuye una valoración (de la inclusión) que incluye su perspectiva teórica sobre el asunto pero también su posición frente a la forma como tal estrategia es desarrollada en la escuela. Ellos se dan cuenta: “(...) *ese proceso de inclusión lo están haciendo a la ligera, es como si yo te echara a vos un baldado de agua por la espalda, que te coge de sorpresa... vos no sabés ni siquiera qué reacción tomar*”. (Entrevista 2, Armando)

Estas afirmaciones revelan que el profesorado de Educación Física está fuera de base ante un proceso importante en lo relacionado con la democratización de la vida en la escuela; pueden ser, además, víctimas por un proceso mal proyectado. Parece que se está dejando una carga excesiva al profesorado para avanzar en la inclusión educativa; excesiva por todas las limitaciones e improvisaciones que tiene el proceso; por un lado dejando muy pocas posibilidades de éxito, y, lo más grave, desgastando al profesorado frente a una política escolar que tarde o temprano se tiene que implantar de buena manera en nuestras escuelas. El problema es que cuando se presenten mejores condiciones, tendremos posiblemente, en consecuencia, un profesorado descreído para la inclusión. Reafirmando lo anterior dice un profesor:

(...) a mí me parece perjudicial (el proceso), porque por una parte los educadores no estamos preparados para tenerlos (a los "especiales") en un aula de clase; segundo, no tenemos unos logros mínimos para evaluarlos; tercero, los muchachos están muy aislados, los otros no los entienden y los molestan. Lo único que yo veo como bueno es mantenerlos en un aula de clase para socializarlos, no más, porque son muchachos (y profesores ¿?) que no dan más... (Entrevista 3, Luis).



Foto 3. Andrés López (problemas visuales), esperando su turno para participar de la carrera de relevos en la clase de Educación Física.

Es muy probable que estas situaciones generen en el profesorado (1) desinterés para conocer la población con N.E.E., (2) desmotivación para intentar mejorar el proceso inclusivo y (3) resistencia por ser una dinámica impuesta que no contempla la posición y la voz del profesorado; profesorado que en última instancia se piensa como actor que está directamente implicado. Ellos saben lo que pasa, son conscientes de la exclusión, se admiten como mediadores de esa exclusión; pero de allí a una transformación significativa de la discriminación escolar de los chicos y chicas con N.E.E. hay un buen trecho; la profesora Diana (E1) es explícita en el asunto:

A ver... yo de pronto veo perjudicados a los niños con necesidades (educativas especiales); los veo perjudicados si vamos a los objetivos directos o generales de la Educación Física, (cosa que) también depende del tipo de discapacidad que tenga el niño... ¿cierto?; yo los veo perjudicados para trabajar algo específico del área, veo que están muy desfavorecidos los de N.E.E., casi siempre nos enfocamos es a la normalidad de los estudiantes y

más bien poco a ellos (N.E.E.), en ese sentido los veo perjudicados y tenemos que incluirlos ahí en la clase...

Es muy poco probable que el profesorado (que en este caso asimila N.E.E. con discapacidad) hubiese aceptado voluntariamente un proceso inclusivo para el que poco está preparado (él o la escuela) y del cual tienen una percepción a veces reducida y a veces muy prejuiciada; quizá ahora se están dando cuenta de las inconsistencias y de los errores pedagógicos, didácticos y organizacionales del proceso de la inclusión escolar. Se evidencia una conciencia resistente en un actor que además de saber que la inclusión demanda de una infraestructura adecuada para facilitar la expresión e interacción de este tipo de población, reconoce que no posee la formación para atender esta población; las limitaciones económicas e infraestructurales y las limitaciones profesionales de los mediadores pedagógicos para la inclusión configuran un cuadro escolar poco favorable para el reto incluyente.

Tal vez, con relación a la dinámica de la exclusión/inclusión, el profesorado de Educación Física está situado aquí en lo que López Melero (1995) y Porras (1998) llaman como “paradigma individual centrado en el déficit”; paradigma que según ellos muestra un profesorado que se centra prevalentemente en aquello que el alumnado no puede o no sabe hacer (su incapacidad) y no en su competencia, en su potencialidad; ello, determinado por un profesorado que poco considera el contexto socio ambiental y educativo que, a pesar de la “discapacidad”, podría favorecer las condiciones de aprendizaje. Ellos hablan de un paradigma opuesto, el llamado paradigma competencial, perspectiva pedagógica donde se valora más la capacidad y el potencial que las limitaciones o carencias; donde se valora más el proceso que el resultado; donde las condiciones del contexto tienen un lugar preponderante en la acción educativa.

Pero acaso, acá en nuestra realidad local y barrial, ¿esperábamos algo diferente con las condiciones que nos sujetan? Si era así, es un

indicio más de la falta de perspectiva sobre el proceso inclusivo.

Y ¿qué hay sobre los aspectos positivos del proceso? Pues bien, sólo unos pocos profesores de Educación Física parece que consideran que el proceso de inclusión tal y como se está realizando, puede traer consecuencias positivas. Al tomar la asimilación de conductas sociales como única y más importante función social de la escuela (escuela guardería), un sector del profesorado puede estar reduciendo las posibilidades de aquellos que van a la escuela pública. Reclama, significativamente la profesora Diana (E1) el valor que posee el hecho de “¡Que el niño con N.E.E.... al menos vivencie la escuela!”

El asunto es de cuidado, podríamos estar castrando el objetivo de una escuela pública democrática de calidad; fuera de preparar para la convivencia social, la escuela pública no puede dejar a otras instituciones (y clases sociales) la formación rigurosa en el conocimiento académico, no podemos quitarle esta responsabilidad educativa a la escuela pública, si lo hacemos así, la escuela cumpliría su papel a medias. Es paradójico, el profesorado en su declaración reconoce que la calidad “merecida” de la tarea educativa en la escuela pública no es la merecida; él sabe que allí, en el teatro escolar, algo funciona mal; ellos lo intuyen claramente: “nosotros tratamos de asignarles algunas tareas pero en realidad no es la calidad que se merece ese niño con esa N.E.E.” (Diana, Entrevista 1); Diana está desconcertada, por momentos se conforma con que la chiquillada “vivencie” la escuela y por momentos se da cuenta que la escuela de pobres debe ser algo más que eso. Sentimientos encontrados de una escuela que se debate en una inclusividad dificultosa.

12. CONCLUSIONES

El encuentro de las poblaciones denominadas “normales” y con “necesidades educativas especiales”, según el profesorado de Educa-

ción Física, genera conductas disruptivas (en su gran mayoría) nefastas para el proceso inclusivo; parece que en general piensan y creen que entorpecen el proceso educativo. Es lógico que estas conductas produzcan esta percepción en el profesorado de Educación Física ya que el desconocimiento de esta población, sólo puede dejar como consecuencia el temor a atenderla; es necesario desde adentro (del propio profesorado) cambiar la óptica sobre el proceso de inclusión.

Las creencias del profesorado de Educación Física ejercen gran influencia en su quehacer pedagógico; si las creencias sobre el proceso de inclusión son negativas, esto condicionará su respuesta en situaciones donde se presenta dicho proceso y probablemente el profesorado no podrá dar lo mejor de sí para favorecer la inclusión.

	Favorecedoras de la inclusión (positivas)	Nefastas Para la inclusión (negativas)
Profesores	Resistencia, criticidad, creatividad frente a las dificultades para avanzar en la inclusión	Desprecio, temor, exclusión, desparpajo, complicidad con la improvisación estatal, acriticidad
Padres de Familia	Apoyo, participación	Falsos mitos, desprecio, Desinterés, descarga total de sus responsabilidades en la formación escolar
Estudiantes "normales"	Apoyo, atención, acogimiento, colaboración instintiva o provocada educativamente	Exclusión, agresión verbal, atropello por la masificación educativa de sus propios colegas
Directivas	Atención, apoyo estratégico en la dificultad y precariedad.	Negligencia, descuido, desinterés anómia, displicencia, retórica inclusiva populista y democratera

Cuadro 1. Actitudes de los actores educativos frente al proceso de inclusión.

La falta de formación del profesorado de Educación Física para atender a la población con “N.E.E.” deja en total incertidumbre el proceso educativo de esta población, reduciendo la intervención profesoral a meras especulaciones. Preso del “azar” y la “buena voluntad” el profesorado se convierte en “cuidador de guardería” y, junto con el estudiantado se convierten en conejillos de indias, “en baluarte experimental” de propuestas burocráticas pensadas por fuera de la escuela y de espaldas a la realidad de la misma.

El manejo pedagógico que el profesorado de Educación Física le da a las conductas disruptivas que se presentan en una clase compartida, pueden marcar una diferencia significativa entre el éxito y el fracaso del proceso de inclusión en la clase y por ende en la institución, ya que a partir del tacto pedagógico del profesorado de Educación Física se pueden potenciar situaciones educativas a partir de las conductas negativas.

Es paradójico que en un proceso donde el objetivo principal es la inclusión, se genere como herramienta principal de control en las clases de Educación Física algo totalmente contrario como lo es la exclusión, “hágase a un ladito”, explicado esto entre otros motivos, por la falta de formación docente y el temor de enfrentar una población desconocida.

En la educación colombiana se le ha impuesto una responsabilidad colosal al profesor o profesora del aula de apoyo, la cual consiste en atender simultáneamente la población con “N.E.E.” en varias escuelas (núcleos educativos); atención que es brindada por un profesional “reciclado”, con escasa preparación específica (profesores con inquietud psicológica, profesores con experiencia, psicólogos generales sin formación pedagógica, etc.); profesionales atosigados en una laboral sobrecargada. Las declaraciones del profesorado dejan ver que no existe una comunicación entre el profesor titular y el del aula de apoyo; que-

da limitado el “apoyo” que el profesor capacitado puede dar al titular. Entonces aquí el proceso se fragmenta; prevalece la incomunicación; el *apoyo*, se convierte en una instancia aislada e ineficiente.

La propuesta de inclusión es foránea, y por ello no podemos decir que es negativa a nuestras escuelas; surge a partir de un movimiento denominado “La escuela inclusiva” que demanda unas condiciones económicas, sociales y culturales para su implementación. El Sistema Educativo Colombiano ha decidido incorporar a nuestras escuelas a esa ola, pero al parecer sin mucha planificación, con pocos recursos y con mucho populismo. Se destacan entre los principales problemas la falta de formación docente, la poca preparación por parte de los entes educativos, los inconvenientes de tipo estructural, la falta de material didáctico y la poca disponibilidad del aula de apoyo donde sobra la demanda, pero escasea la oferta.

Teniendo en cuenta las condiciones actuales del proceso de inclusión o, lo que es lo mismo, el falso proceso de “inclusión” que se está llevando a cabo, las limitaciones reales del profesorado para aportar en el proceso, la vista gorda del personal competente y con capacidad, política e intelectual para modificar la situación, considero que la población con “N.E.E.” ha perdido garantías en su calidad educativa en cuanto a procesos y resultados. Mientras tanto, a fuerza de voluntad, amor, conciencia social, juego y poesía, profesores y profesoras nos la jugamos en una escuela que no está preparada para educar democráticamente a quienes van a la escuela; ellos van a un lugar donde la “inclusión/excluyente” hace más patética la discriminación social.

REFERENCIAS

CARPINTERO, H. y del Barrio, M. J. (1979) Notas sobre las interpretaciones históricas del retraso mental. Rev. Análisis y Modificación de conducta Vol. 5, nº 10, pág.337-348.

- CARREIRO, F** (2004) el pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física, Pág. 41 a 60, Vol. 23-2 Educación Física y deporte. Universidad de Antioquia. Medellín
- CARREIRO F.** (2005). Aproximaciones a nuevos modelos de investigación en el currículo de Educación Física. Papel del profesor. El estudio sobre procesos de pensamiento del profesor. Revista Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física. Vol. 23, N° 1. 2005.
- CARREÑO, M.** (2006). "Reflexiones sobre el porque y el para que de la educación de la "infancia anormal" según el discurso Médico-pedagógico Español de los inicios del siglo XX. En Revista Educación y Pedagogía, N°42. Universidad de Antioquia. 2006.
- CONTRERAS O.R.** (2001 febrero). La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. Escuela Universitaria Universidad de Castilla-La Mancha. Congreso Nacional de las didácticas específicas de las áreas curriculares en el siglo XXI. Granada. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_10/nr_178/a_2198/2198.htm
- COSTES A.** (2003). "Educar la motricidad, conflictos en la clase de Educación Física". En Cuadernos de Pedagogía N° 322 Barcelona, España.
- YARZA A. & RODRÍGUEZ, L. M.** (2005). Educación sensorial, educación física, gimnástica y pedagogía de anormales: Disciplinamiento y docilización de "corporalidades anormales" en Colombia. *Revista Educación Física y Deporte*, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física. Vol. 24, N° 2.
- LÓPEZ, A.** (2006). La escuela y la vida, Crónicas. Medellín, Colombia .Segunda Edición Fundación Confiar .
- LÓPEZ M.** (1995) Diversidad y Cultura: En busca de los paradigmas perdidos. Actas de la XXII reunión científica anual de la asociación española para la educación especial (AEDES), España., Págs. 181-208.
- MORENO M.** (2002) El pensamiento del profesor: evolución y estado actual de las investigaciones. En Preafán G. Aduriz-Bravo A. pensamiento y conocimiento de los profesores (debates y perspectivas internacionales), Universidad Pedagógica Nacional. COLCIENCIAS. Colombia. Editorial Gaia

- ORTIZ J.** La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades. Políticas educativas sobre educación especial. Universidad Los Libertadores. Colombia. 1993.
- ORTIZ J. V.** (1993) Políticas Educativas sobre educación Especial; la integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades, Universidad Los Libertadores, digitalizado por Red académica, en http://w3.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab09_06arti.pdf
- PORRAS V.** (1998) Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Sevilla, España. Publicaciones M.C.E.P.
- RIOS M.** (2003). La inclusión del alumnado con discapacidad y el pensamiento del profesorado. VI Congreso Internacional de Educación Física e interculturalidad, la integración a través del deporte. Catalunya, España.
- _____ (2003). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. VI Congreso Internacional de Educación Física e interculturalidad, la integración a través del deporte. Barcelona, España.
- VASCO E.** (1948) Temas de higiene mental, educación y eugenesia. Medellín: Editorial Bedout, 1948.