

2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CICLO DE MAESTRÍA EXTRAORDINARIA EN EDUCACIÓN CORPORAL  
BIBLIOTECA POPULAR Y CENTRO CULTURAL DE MAR DEL PLATA Y  
COLEGIO ATLÁNTICO DEL SUR DE MAR DEL PLATA  
SEDE: MAR DEL PLATA

“¿CÓMO DISTRIBUYE EL MINISTERIO DE  
EDUCACIÓN DE LA NACIÓN EL CAPITAL  
CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN  
RELACIÓN A LA POBLACIÓN CON  
DISCAPACIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR EN  
LA REPÚBLICA ARGENTINA?”

LIC. LASPINA JONATAN



## AGRADECIMIENTOS

A todos los niños y adolescentes con los cuales comparto parte del recorrido de sus vidas y que me han movilizado a elegir la temática que desarrollo en el siguiente trabajo.

A las familias que confían día a día en mi tarea profesional.

A mis compañeros colegas con quienes he podido repensar la Educación Física en relación a las Personas con Discapacidad.

A mi directora de tesis, Laura Mercedes Sosa, quien con mucho criterio me ha guiado en cuanto al proceso de realización de este trabajo.

A mis padres que siempre han confiado en mí y me han apoyado en mi desarrollo profesional, transmitiéndome valores fundamentales como el esfuerzo, el compromiso y la dedicación, que han sido pilares en mi formación profesional y principalmente en mi formación humana.

Y fundamentalmente a mi mujer, María José, que me hizo incursionar en este apasionante mundo que es el trabajo con niños y adolescentes con discapacidad, en el cual todos los días aprendo de mis alumnos, que me demuestran que con esmero y perseverancia todo es posible y todo se puede lograr; y que me dio lo más lindo y preciado que tengo, mis hijas: mis amadas y preciosas Pilar y Mía.



## ABSTRACT

El énfasis en la Política Educativa de la República Argentina está centrado en “trabajar junto a las provincias por una educación cada vez más inclusiva y generadora de oportunidades para todos los argentinos” (frase de presentación del portal web oficial del Ministerio de Educación de la Nación: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>); siendo su responsabilidad primordial “(...) proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (...), asegurando una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”<sup>1</sup>.

Por lo tanto, es responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación a través del Instituto Nacional de Formación Docente (IFOD) -organismo desconcentrado de dicho ministerio- delinear un Diseño Curricular para el Profesorado en Educación Física que a nivel nacional, jurisdiccional e institucional resulte acorde a dicho dilema planteado, asegurando el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes (independientemente de sus particularidades personales, sociales, culturales, étnicas, cognitivas, físicas, sensoriales, o de cualquier otra índole), facilitando la actualización y mejora de los planes de estudio, el desarrollo de modalidades de formación que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo.

Para poder brindar una respuesta que les permita a los estudiantes del Profesorado en Educación Física tener una formación con un amplio repertorio cultural y metodológico de la disciplina en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de personas con discapacidad, que dará la posibilidad a los futuros profesores de desarrollar prácticas docentes inclusivas, resulta imprescindible que el Ministerio de Educación de la Nación (a través del Instituto Nacional de Formación Docente) brinde las herramientas para generar una equitativa distribución del capital cultural de la disciplina con respecto a las personas con discapacidad en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para el Profesorado de Educación Física, considerando una igualitaria y justa distribución de los saberes que conforman a cada uno de sus contenidos específicos (Deporte, Juego, Gimnasia, Vida en la Naturaleza, Natación y Danza).

---

<sup>1</sup> LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206, Arts. 4 y 11, Argentina, 2006.



Sin embargo, a partir de este estudio se pudo dilucidar como la Educación en general y la Educación Física en particular, si bien actualmente se plantean desde un discurso inclusivo y equitativo; todo se desmorona al evidenciar que las asignaturas propuestas con respecto al capital cultural de la Educación Física en los planes de estudio de los Profesorados: las prácticas corporales, continúan sin contemplar ni considerar mínimamente a las personas con discapacidad, desde los comienzos de la disciplina hace más de un siglo atrás.

Luego de un exhaustivo estudio de la información recolectada, a través de análisis de legislaciones y políticas nacionales vigentes e históricas en relación a la educación y a la discapacidad, pude llegar a la conclusión de que hay grandes contradicciones e incoherencias en la legislación Argentina que compete a la educación y discapacidad, así como en las vigentes recomendaciones del Ministerio de Educación de la Nación en cuanto a la formación docente en relación a las personas con discapacidad para el Profesorado en Educación Física que se propone a las jurisdicciones de la República Argentina, generando una gran ambigüedad entre las mismas en relación a la temática abordada.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	Pág. 5
<b>CAPÍTULO I</b> .....	Pág. 8
PROBLEMÁTICA .....	Pág. 8
OBJETIVOS.....	Pág. 8
Objetivo Gral.....	Pág. 8
Objetivos Específicos .....	Pág. 8
ANTECEDENTES .....	Pág. 9
METODOLOGÍA .....	Pág. 17
<b>CAPÍTULO II</b> .....	Pág. 21
MARCO TEÓRICO .....	Pág. 21
Pedagogía, Educación, Educación Corporal .....	Pág. 21
Paradigmas socio-históricos de la discapacidad.....	Pág. 33
Legislación Internacional y Nacional sobre Discapacidad y su contexto histórico-político.....	Pág. 34
Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	Pág. 44
Normalización, Integración, Inclusión.....	Pág. 50
Declaración de Salamanca.....	Pág. 51
Ley de Educación Nacional 26.206.....	Pág. 53
Ley de Educación Superior 24.521.....	Pág. 66
Ministerio de Educación de la Nación.....	Pág. 68
Instituto Nacional de Formación Docente.....	Pág. 80
Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.....	Pág. 83
Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Profesorado de Educación Física.....	Pág. 85
Concepto de Capital Cultural .....	Pág. 93
Capital Cultural de Educación Física en relación a la Población con Discapacidad.....	Pág. 102
<b>CAPÍTULO III</b> .....	Pág. 112
ANÁLISIS DE DATOS .....	Pág. 112
Marco Legal para el Profesorado de Educación Física respecto a la Población con Discapacidad.....	Pág. 113
Distribución histórica del capital cultural de la Ed. Física en relación a la Población con Discapacidad...Pág.	114
Propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado en Educación Física...Pág.	116
Propuestas jurisdiccionales actuales para el Profesorado Educación Física.....	Pág. 118
ARTICULACIÓN DE CATEGORÍAS TEÓRICAS, SOCIALES Y ANALÍTICAS .....	Pág. 121
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	Pág. 209
CONCLUSIONES .....	Pág. 209
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	Pág. 233
Anexo.....	Pág. 246



## INTRODUCCIÓN

*“Los gobiernos del mundo no pueden seguir pasando por alto a los cientos de millones de personas con discapacidad a quienes se les niega el acceso a la salud, la rehabilitación, el apoyo, la educación y el empleo, y a los que nunca se les ofrece la oportunidad de brillar”.*

Stephen W. Hawking

Durante mi trayectoria académica (como estudiante del profesorado de Educación Física del Instituto Superior de Formación Docente N°84 de la ciudad de Mar del Plata), he observado la inexistencia, y en algunos casos la presencia muy acotada de cátedras que traten sobre las prácticas corporales en relación a personas con discapacidad, algo que nunca dejó de sorprenderme puesto que la metodología de enseñanza tiene indispensables particularidades a considerar (modificándose en muchas ocasiones reglas de juego, espacios, implementos, recursos, consignas, etc.); y durante mi trayectoria docente he podido dar cuenta de cómo la desigual distribución del capital cultural de la Educación Física en la Formación Docente repercute en las prácticas educativas cotidianas.

Considero que para poder brindar una Educación Física democrática y equitativa, no basta con formar profesores con un rico bagaje enciclopédico de definiciones y conceptos históricos y actuales relacionados a la discapacidad y a la educación inclusiva; además es fundamental que accedan a una amplia formación del capital cultural de la disciplina donde cada una de las cátedras del Profesorado considere de manera transversal a la discapacidad desde un paradigma social.

## CAPÍTULO I

Este capítulo contiene la problemática a investigar; los objetivos, tanto generales como específicos; los antecedentes y la metodología utilizada para la recolección y el análisis de datos.

## CAPÍTULO II

En este capítulo se desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación. Allí se definen conceptos como Educación, Educación Corporal, Capital Cultural y Discapacidad que son pilares de esta investigación, además de leyes, resoluciones, declaraciones y citas de especialistas en la temática que nos darán el puntapié inicial para analizar las especificaciones del Ministerio de Educación de la Nación (a través del Instituto Nacional de Formación Docente) respecto a las recomendaciones brindadas para la conformación



de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los Profesorados de Educación Física en la República Argentina en relación a la población con discapacidad.

### CAPÍTULO III

Se expone en este capítulo los datos aportados del estudio de legislaciones nacionales vinculadas a los derechos en cuanto a la educación de personas con discapacidad, del análisis histórico y actual de las propuestas curriculares respecto al capital cultural de la Educación Física referido a las personas con discapacidad para el Profesorado en Educación Física planteadas a nivel nacional para la implementación a nivel jurisdiccional, donde además se presenta una comparación entre los vigentes diseños curriculares jurisdiccionales de la República Argentina que cuentan con Profesorado de Educación Física, procediendo a la categorización de dichos datos, articulándolos en categorías teóricas, sociales y analíticas.

### CAPÍTULO IV

Las conclusiones del trabajo se encuentran en este capítulo, donde surgen reflexiones e interrogantes a partir del análisis de los datos obtenidos en los capítulos III y IV, y sobre el final de este capítulo una serie de recomendaciones que anhelo puedan ser consideradas por el Ministerio de Educación de la Nación a la hora de brindar una propuesta nacional para la formación docente en Educación Física a Nivel Superior que sirva de sustento para los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la República Argentina, facilitando planes de estudio superadores al actual en cuanto a la distribución del capital cultural de la disciplina en relación a la población con discapacidad.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



# CAPÍTULO I





## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?

## OBJETIVO GENERAL

- Conocer y comprender la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad que recomienda el Ministerio de Educación de la Nación para el desarrollo de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la República Argentina.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Analizar e interpretar las legislaciones nacionales relacionadas a los derechos en cuanto a la educación de las personas con discapacidad, y su aplicación en las recomendaciones que brinda el Ministerio de Educación de la Nación para el desarrollo de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la República Argentina.
- ✓ Analizar y describir qué capital cultural de la Educación Física en relación a las personas con discapacidad se ha ofrecido históricamente en la Formación Docente de Profesores de Educación Física en Argentina.
- ✓ Analizar y comparar el capital cultural de la Educación Física en relación a las personas con discapacidad que ofrecen actualmente los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado de Educación Física en las jurisdicciones de la República Argentina que cuentan con Profesorado de Educación Física.

## ESTADO DEL ARTE

El material de consulta de los antecedentes se encuentra en la biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata, y en los siguientes sitios web: <http://www.intersticios.es>,



<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130085A>

<https://repositorio.cepal.org/>:

\_Laspina Jonatan; ¿Qué capital cultural de la Educación Física se ofrece en el Instituto Superior de Formación Docente N° 84 de la ciudad de Mar del Plata?; Tesis Final del Ciclo de Licenciatura Extraordinaria en Educación Corporal (sede Mar del Plata); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de La Plata; La Plata, Argentina, 2015.

Breve resumen: "(...) La delimitación del plan de estudios históricamente ha sido autoritaria y desigual, con la gimnasia como práctica hegemónica de los primeros planes y el énfasis en la reproducción de los deportes en los planes de estudio a partir de la década del 40` en adelante. El capital cultural de la Educación Física continúa ofreciéndose y distribuyéndose tan inequitativamente en el nivel superior como ha sucedido desde siempre, (...) continúa siendo desigual, además de absurda e ilógica si tomamos en cuenta el marco teórico del diseño curricular. El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para el Profesorado en Educación Física sólo se preocupa por el 'cómo enseñar' sin tener en cuenta 'qué enseñar': de hecho no se especifica ninguna práctica gimnástica ni lúdica a desarrollar en los Profesorados, del contenido Deporte, sólo se especifica desarrollar 'prácticas atléticas' –sin hacer referencia a ninguna disciplina en particular-, del contenido Natación, sólo se especifica desarrollar 'los diferentes estilos de nado', y del contenido Vida en la Naturaleza, sólo se especifica desarrollar 'campamento', el contenido Danza ni siquiera se menciona. En el Instituto Superior de Formación Docente N° 84, el deporte, principalmente, y la gimnasia continúan siendo los contenidos por excelencia de la Educación Física, dejando en un segundo plano a la natación y vida en la naturaleza y más relegados aparecen el juego y la danza (esta última aparece en el plan de estudios sólo gracias al aporte de una docente en un Trayecto Formativo Opcional de la institución). Estoy convencido que para poder lograr que los alumnos de la Provincia de Buenos Aires y particularmente de Mar del Plata -mi ciudad natal y de residencia- dejen de recibir una formación escolar proveniente de la Educación Física acotada, excluyente e inequitativa y comiencen a recibir una formación versátil, equitativa y primordialmente más inclusiva, que les permitirá adquirir las herramientas necesarias para poder tener la posibilidad de intervenir en todos aquellos ámbitos sociales (clubes, eventos recreativos, balnearios, plazas, torneos, competencias, bailantas, camping, etc.) donde se desarrollen prácticas corporales; es fundamental que los



estudiantes del Profesorado de Educación Física tengan una formación académica donde el capital cultural de la misma se ofrezca de forma igualitaria, equitativa y democrática en el plan de estudios”.

Se relaciona con esta investigación en tanto se desarrollará en el Nivel Superior y en que se utiliza el término Educación Corporal en detrimento de Educación Física; pero se diferencia en cuanto la investigación no se focalizará en las decisiones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, sino que se centrará en la distribución de los conocimientos de la Educación Física relacionados a personas con discapacidad a partir de lo propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación y en que no se analizará el diseño curricular de una institución en particular (en este caso del Instituto Superior de Formación Docente N° 84), sino que se analizará lo recomendado por el Ministerio de Educación de la Nación en cuanto al desarrollo de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado de Educación Física en la República Argentina .

\_Carolina Ferrante, “Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en Argentina”, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, <http://www.intersticios.es>, Volumen 2, 2008.

Breve resumen: “La hipótesis de trabajo que proponemos es que la posesión de una discapacidad produce una desposesión en términos generales de capital simbólico que se cristaliza, en la ocupación de bajos escalones del espacio social, y se traduce en limitaciones en las posibilidades de manipulación del espacio físico y del cuerpo propio (Bourdieu, 1991). En el presente trabajo, desde la teoría práctica de Pierre Bourdieu, se analiza la posición en el espacio social ocupada por el colectivo de personas con discapacidad en Argentina, a partir de datos aportados por la Encuesta Nacional de Discapacidad 2002/2003, observándose como la posesión de una discapacidad influye en la posición ocupada en el espacio social (teniendo en cuenta indicadores como nivel educativo alcanzado, nivel de autonomía). En un segundo momento, se analizan indicadores que reflejan la experiencia cotidiana de poseer una discapacidad, para dar cuenta cómo tales categorías abstractas, se encarnan en el cuerpo discapacitado, y en modos diferenciales de manipular el espacio físico y el cuerpo propio. Por último, se esbozan algunas conclusiones tendientes a dar cuenta de los límites y riesgos de un análisis sociológico objetivista de la discapacidad y los elementos que permitirían superarlo. Destacándose entre sus conclusiones que “(...) en la descalificación social que es



encarnada en el cuerpo discapacitado el Estado posee una responsabilidad central (Merleau Ponty, 1975); que el Estado como 'estructura organizadora' y reguladora de las prácticas, 'ejerce en forma permanente una acción formadora de disposiciones duraderas' a través de 'las imposiciones y las disciplinas' a las cuales somete de modo uniforme al conjunto de los agentes (Bourdieu, 1999:230). Así, el Estado crea la base de la 'eficacia simbólica' (Ibid) de todos los ritos de institución, como por ejemplo, los ejercidos a través del funcionamiento del sistema escolar que establece 'diferencias simbólicas duraderas' (Ibid) entre las personas llamadas con discapacidad, y las personas sin discapacidad, lo que genera una desposesión en términos globales de capital simbólico (develado por el análisis estadístico), lo que conduciría a ocupar bajas posiciones en el espacio social; por lo tanto el análisis sociológico, a través del estudio de estadísticas oficiales, no puede ser meramente descriptivo, sino que debe problematizar, y cuestionar las categorías utilizadas, ya que de lo contrario, con la sola intención de decir las cosas tal como son, conduce tácitamente a la ratificación de la dominación de las personas con discapacidad (Bourdieu, 1999)", por último se establece a partir de este estudio que "(...) para no caer en un análisis objetivista, que reduzca la sociología a una física social, hay que reconocer, que es necesario ir más allá de la primera objetivación develada por el análisis estadístico, y que evidencia la cristalización de la posición de dominación en la estructura social, y recuperar la percepción que las personas con discapacidad poseen de sí mismas y de la discapacidad, para luego, restituir el sentido práctico al sentido objetivo. Dicho esto, es pues evidente, que el presente es un trabajo incompleto".

Se relaciona con esta investigación en que se desarrollará un análisis del rol del Estado respecto a la posesión / desposesión del capital cultural en cuanto a la población con discapacidad a partir de recurrir a teóricos como Pierre Bourdieu y se tomarán datos de censos oficiales nacionales, siempre considerando la trascendental importancia de la percepción de las personas con discapacidad; pero se diferencia en que la investigación no estudiará el capital simbólico de la población con discapacidad a nivel global, sino que particularmente se centrará en analizar la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a las personas con discapacidad a partir de lo que el Ministerio de Educación propone para los Profesorados de Educación Física de la República Argentina.

Ferreira, M. A. V., & Ferrante, C. (2010). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política Y Sociedad*, 47(1),



85 - 104. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130085A>:

Breve Resúmen: “Para la comprensión sociológica de la discapacidad, fundamentalmente desde el Modelo Social, se han aplicado esquemas y categorías pensados desde y para el Primer Mundo que quizá no sean aptos para analizar el fenómeno en otros contextos nacionales (basado en los datos de la Encuesta Nacional de Discapacidad 2002/3, ENDI - INDEC, 2003-, en Argentina la gran mayoría de las personas con discapacidad no poseen el certificado que lo acredita: sólo el 14.6 % del total lo ha obtenido, suponiendo esta ausencia de certificación oficial la imposibilidad de acceso a todo tipo de recursos específicos). En el texto se propone la pertinencia de la aplicación de la teoría de Pierre Bourdieu para la comprensión de la experiencia de las personas con discapacidad que viven en una sociedad económicamente periférica como lo es la Argentina: las categorías de habitus, trayectoria social y violencia simbólica permiten dar sentido a las voces de esas personas”.

Se comprueba, a través del material empírico utilizado por los autores en este estudio, cómo, efectivamente, la dominación de la que dichas personas son objeto, se inscribe en una estructura institucional que reproduce las condiciones de su mantenimiento inculcando en los dominados las predisposiciones que así lo garantizan: son objeto de un proceso de homogenización vinculado a la inculcación de un habitus muy específico que tiene al cuerpo como principal dispositivo de sujeción. Destacándose en el análisis del trabajo que “(...) en términos de un habitus de grupo, el habitus de la discapacidad: como estructura estructurada, es un producto histórico a través del cual el Estado inculca la concepción del cuerpo no legítima definida por el campo médico; y como estructura estructurante determina el límite de lo pensable y lo no pensable y genera unas prácticas y unos juicios sistemáticos. Sobre esa imposición, el colectivo queda marcado con las señas de la ‘exclusión social’ (marca que no era tan evidente, al menos, en las sociedades tradicionales pre-capitalistas), que articulada en torno a ese habitus de grupo inducido, elimina ‘excedentes improductivos’: mano de obra poco rentable, individuos poco competitivos (Oliver, 1990). A fecha actual se está produciendo, en las sociedades occidentales avanzadas, un desplazamiento en la estructura: el campo de la salud es ‘invadido’ por nuevos agentes que amenazan su hegemonía; el ‘modelo social’ británico incorpora en la disputa un nuevo saber experto en condiciones de dictaminar ortodoxias: la Ciencia Social está en disposición de definir patrones legítimos con los que reconfigurar las presuposiciones que articularían



el habitus de la discapacidad (no es sino ésa nuestra intención con el presente trabajo). Ese desplazamiento no se ha dado en Argentina, donde todavía las prescripciones preponderantes siguen el patrón de ese modelo histórico en el que la medicina dictamina el sentido de las trayectorias de los sujetos. (...) Una reestructuración general de los campos que articulan el conflicto en la sociedad capitalista actual, pues no provendrá del campo de la salud. Las personas con discapacidad necesitan reapropiarse del capital simbólico del que han sido desposeídas y ello implica, en primera instancia, su implicación en los campos de la política y del conocimiento. Por lo tanto, una apuesta para la modificación del estado actual de cosas en Argentina será la promoción académica de estudios sociales críticos sobre discapacidad, como plataforma que suministre herramientas teóricas al propio colectivo para enfrentarse a las ortodoxias de las que surgen las imposiciones que las condenan a su posición subordinada. Una hipótesis que sólo podrá ser confirmada a través de la investigación empírica, es que ese habitus de la discapacidad, homogeneizador impositivo del colectivo de los portadores de un cuerpo no legítimo, desaparecerá, se fraccionará, bifurcará, multiplicará en la diversidad de habitus que potencialmente pueden desplegar las personas con discapacidad”.

Se coincide con esta investigación en que en Argentina la medicina continúa dictaminando el sentido de las trayectorias de los sujetos con discapacidad y se intentará a partir del siguiente trabajo generar herramientas teóricas al propio colectivo de personas con discapacidad para que puedan enfrentarse a las condiciones de existencia vigentes que condicionan su plena inclusión; pero se diferencia en que el estudio no analizará el capital simbólico de la población con discapacidad a modo gral., sino que se sólo hará un recorte en referencia al capital cultural en relación a las personas con discapacidad que propone a través de sus recomendaciones el Ministerio de Educación de la Nación para el desarrollo de Diseños Curriculares Jurisdiccionales para el Profesorado de Educación Física en la República Argentina.

\_Laura Mercedes Sosa; “La Formación profesional en Educación Física sobre discapacidad”; Educación Física Argenmex: temas y posiciones. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2010.

Breve resumen: “Podríamos decir con este estudio, que la diversidad encontrada en los programas, atraviesan las distintas perspectivas de interpretación de la discapacidad, y de



la Educación Física en general, reconocemos el avance significativo que tiene en la actualidad, la introducción de la temática en la formación de grado, pero consideramos que no es suficiente si no analizamos los modos de abordaje en la misma. En nuestro campo disciplinar específico de La Educación Física aún quedan varios interrogantes que se abren constantemente con este estudio, ¿que se enseña con este tema?, ¿Tiene que haber una asignatura específica en los planes de formación? ¿o será más inclusivo trabajar en el abordaje con un eje transversal de la temática, en las distintas asignaturas de los planes de estudio generales? Esto plantea otra de las tantas paradojas sobre la temática, pues por un lado consideramos importante que se introduzca un tema que siempre estuvo ocultado, invisibilizado, y por el otro no queremos que esto ocupe un lugar ‘tan especial’, apartándonos de las distintas lógicas, pues estaríamos repitiendo el mismo modelo que criticamos”.

Se relaciona con esta investigación en que se desarrollará en referencia a la temática de la Discapacidad desde la Educación Física en el Nivel Superior y en que se coincide en la consideración de un abordaje transversal en las asignaturas que componen los planes de estudios; pero se diferencia en que la investigación no analizará el diseño curricular de instituciones en particular (en este caso Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Matanza, Instituto Superior de Formación docente de Chascomús, Instituto de Formación en Educación Física Jorge Cool -Mendoza-), sino que se analizará las recomendaciones para la conformación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para el Profesorado de Educación Física que brinda el Ministerio de Educación de la Nación.

\_María Fernanda Stang Alva, “Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real”, Serie N° 103: Población y Desarrollo, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población de la CEPAL, Santiago de Chile, Chile, 2011.

Breve resumen: “Aunque los instrumentos internacionales de los derechos humanos occidentales han legitimado y consolidado un nuevo paradigma sobre la discapacidad, que traslada su eje hacia la interacción de una limitación con la capacidad social de darle respuesta –está pendiente, sin embargo, una mirada multi e intercultural sobre el tema-; a pesar que el marco legal de los países de la región se ha hecho eco mayoritariamente de esta nueva concepción y se dispone de una institucionalidad a cargo de las personas con



discapacidad bastante sólida y con atribución de responsabilidades en materia de política, la desigualdad que las afecta sigue representando una problemática acuciante, que demanda un análisis y acciones estructurales, puesto que la vulnerabilidad social en que se encuentran amplios sectores de la población bajo este modelo de producción financiarizado que caracteriza a las sociedades capitalistas contemporáneas exige una mirada integral y la apuesta por el consenso y la defensa de derechos humanos cosmopolitas, es decir, capaces de generar una solidaridad transfronteriza entre grupos explotados, oprimidos o excluidos por la globalización económica. Los obstáculos que deben derribar estas acciones estructurales son numerosos y potentes. Además de los intereses del poder económico y político comprometidos con este modo de estructuración social, en el caso de las personas con discapacidad también deben enfrentarse a 'la ignorancia, el abandono, la superstición y el miedo [que] son factores sociales que a lo largo de toda la historia [las] han aislado... y han retrasado su desarrollo' (Naciones Unidas, 1994, párrafo 3), y lo siguen haciendo. La igualdad de oportunidades solo se ha alcanzado a nivel normativo, 'pero no en los resultados y ciertamente no en las estructuras sociales que alimentan la discriminación, la segregación y la exclusión' (Mujica y Calle, 2006, pág. 9)".

La relación que se encuentra es que se analizará y comparará aspectos normativos y legales que contemplan a las personas con discapacidad y su repercusión e impacto en la población con discapacidad, concordando plenamente en que si bien a nivel jurídico se ha avanzado en gran medida esto no repercute de igual forma en las estructuras políticas y sociales de nuestra nación y en gral de todos los países latinoamericanos; pero se diferencia en que este estudio no analizará en un contexto general índices varios a considerar (salud, accesibilidad, educación, vivienda, empleo) en las personas con discapacidad de Latinoamérica, sino que se analizará específicamente la legislación Argentina en relación a lo propuesto para el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física.

\_Skliar Carlos "De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad". Política y Sociedad, Vol. 47 Núm. 1: 153-164, 2010.

Breve Resúmen: "Este artículo que surge de un análisis que el autor realiza a partir del informe mundial sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, realizado por Vernor Muñoz, Relator de la Organización de las Naciones Unidas (en el cual





el mismo autor de este artículo colabora), se plantea una relectura ética acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidades, con un énfasis prioritario de la situación en América Latina. A partir de considerar los sistemas jurídicos, los modos de financiamiento políticos, los porcentajes de inclusión y los programas de seguimiento de la población con discapacidad en edad escolar, se deriva toda una serie de discusiones sobre la idea de formación educativa, el estar junto a otros y las responsabilidades éticas en la tarea de educar. Pudiéndose destacarse entre las apreciaciones del autor que “respecto a Latinoamérica hay cuatro cuestiones a analizar luego de la información recolectada del cuestionario que fue realizado a casi todos los países del mundo: “(...) que se ha avanzado muchísimo en el reconocimiento jurídico o en la existencia misma de las personas con discapacidad, que ha habido niveles de financiamiento relativamente adecuados pero que no se han relacionado en forma directa con el contenido y las pretensiones de los textos jurídicos relativos a la inclusión, implementando mecanismos parciales e insuficientes de formación y capacitación docente, y que hay un bajísimo porcentaje de población de personas con discapacidad en edad escolar que están efectivamente dentro del sistema educativo -en nuestros países de América Latina apenas del 1 al 5% de la población con discapacidad en edad escolar está en el sistema educativo- ¿Qué significa ética y educativamente que apenas entre el 1 y el 5% de este grupo estén dentro del sistema educativo de los países en cuestión? (...) Las informaciones reunidas en el informe aluden a dos cuestiones muy diferentes: por un lado hay niveles profundos de deserción de la población con discapacidad (¿expulsión?, ¿exclusión?); y también hay un amplio sector que nunca ha estado en el sistema educativo (¿desinterés?, ¿irresponsabilidad?, ¿apatía?). Por un lado la mayoría de la población no está en el sistema de enseñanza, y por otro la poca cantidad que hay probablemente se vaya del sistema educativo (casi el 80% de la población con discapacidad que están en la escuela regular desertan)”.

“No temo en afirmar que el problema, la cuestión de la inclusión depende, en mayor medida, del sistema general de educación. No se trata de una formación que se base apenas en incluir la temática en los currículos de formación, aun cuando la mayoría de los países que responden al informe ha afirmado que ésa es su principal política, su principal transformación educativa. Entonces: no se ha hecho otra cosa que hablar temáticamente sobre la discapacidad, hablar sobre la diversidad, hablar sobre la sordera, hablar sobre la pobreza, la ceguera, lo femenino, lo indígena, lo negro, lo extranjero, etc. En ese sentido, habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta en la escuela común



es, casi siempre, ‘no estamos preparados’. Hay que volver sobre lo que decimos de la inclusión como para que alguien conteste ‘no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven’”.

La investigación se encuentra relacionada con este artículo puesto que se problematizará respecto al derecho a la educación de las personas con discapacidad y la formación docente en cuanto a la temática de la discapacidad, así como la incidencia que tiene el entramado del sistema educativo general al respecto de la inclusión educativa; pero se diferencia en que no se analizará la educación a nivel general en Latinoamérica, sino que se pondrá en discusión la formación docente de la Educación Física en la República Argentina.

## METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo se sustentará en el texto “Proponer y negociar” (2003) de Carlos Carballo<sup>2</sup>, ya que coincido con el autor en que el nivel epistemológico, metodológico e instrumental debe implementarse con profunda solidaridad y coherencia.

- ❖ Desde la *dimensión epistemológica*, la presente investigación se enmarcará en las corrientes interpretativas o hermenéuticas, particularmente en la concepción etnográfica, distanciándose de las corrientes positivistas.

Los elementos más significativos en el plano epistemológico que constituyen el nexo entre las cuestiones teóricas y metodológicas son:

1. La “reflexividad”: capacidad de entender al otro no como objeto sino como sujeto capaz de asumir una determinada actitud de conocimiento sobre su propio quehacer, sobre su propia vida y sobre el proceso de investigación en curso.
2. Los “significados culturalmente compartidos”: no es posible interpretar al otro sin tener en cuenta un contexto que permita penetrar a través de diferentes experiencias el sentido que los actores otorgan a sus acciones.

---

<sup>2</sup>CARBALLO, Carlos, Proponer y Negociar, Trabajo de Campo, Pág. 101-110



3. “Triangulación”: se entiende este concepto como el entrecruzamiento de diversas fuentes de datos provistos por el trabajo con el material teórico, documental y otros aportes del contexto.

❖ Desde la *dimensión metodológica* se utilizará una metodología cualitativa, sin dejar de reconocer la importancia de lo cuantitativo. La metodología utilizada surge de la necesidad de realizar “estudios integrales” y de documentar lo no documentado.

La Doctora en sociología, profesora-investigadora chilena, María Luisa Tarrés en su texto “Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social” deja en claro que la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos pueden coexistir en una misma investigación si se respeta el sentido teórico de la investigación: “(...) los métodos cuantitativos y cualitativos pueden ser utilizados indistintamente por el analista, siempre y cuando tenga sentido teórico”<sup>3</sup>.

Tarrés llega a la conclusión de que “una observación que puede facilitar la comprensión de los dilemas entre cualitativistas y cuantitativistas, que en los últimos años han marcado el debate metodológico de las ciencias sociales, es que la realidad social no es ni cuantitativa ni cualitativa. Son los valores, las definiciones y convenciones implícitos en los supuestos paradigmáticos, en las perspectivas teóricas o en las formas de encarar el conocimiento de lo social, los que definen en última instancia la opción cuantitativa o cualitativa” (Ibíd.)<sup>4</sup>.

❖ Desde la *dimensión instrumental* se utilizará el análisis de documentos. Se analizará las legislaciones nacionales relacionadas a los derechos en cuanto a la educación de las personas con discapacidad, las documentaciones históricas y actuales que hacen a las propuestas curriculares respecto al capital cultural de la Educación Física en relación a las personas con discapacidad para el Profesorado en Educación Física planteadas a nivel nacional para la implementación a nivel

---

<sup>3</sup> TARRÉS, M. L. (coord.), “Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social”, cap. “Lo cualitativo como tradición”, pág. 55, Porrúa/El Colegio de México/FLACSO, México, 2001.

<sup>4</sup> Ibíd.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



jurisdiccional, y los vigentes diseños curriculares jurisdiccionales de la República Argentina que cuentan con Profesorado de Educación Física.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



## CAPÍTULO II



## MARCO TEÓRICO

Considerando que la Formación Docente en general, y por lo tanto la Formación Docente en Educación Física en particular, tiene una significación política muy importante, puesto que “directa o indirectamente, se está abordando y haciendo referencia a las políticas educativas destinadas al conjunto de la sociedad en tanto la enseñanza y la formación que los futuros docentes reciban afectará al conjunto de los sujetos escolarizados”, es que se comenzará analizando el posicionamiento ideológico-político de la investigación. Vale aclarar que “la relación del sujeto con respecto al Saber-representado y al Saber-en Falta es política en tanto marca una ‘posición’ (el término posición alude a la configuración de un lugar en el marco de un sistema de relaciones) de éste con relación al conocimiento”<sup>5</sup>.

“A partir de un posicionamiento Hermenéutico o Constructivista, cuyo mayor exponente es el economista y sociólogo alemán Max Weber (1864-1920) –considerado uno de los fundadores del pensamiento sociológico moderno-, es que concibo al mundo como un caos y sostengo que la relación entre mente-cuerpo y entre sujeto-objeto es indisociable. También coincido con esta corriente de pensamiento que la realidad es inaccesible al sujeto, lo que este hace para conocer es interpretar el objeto y otorgarle significados (construir realidades, construyendo así un orden simbólico). El sujeto construye así su cultura. A partir del surgimiento de este enfoque se comienza a pensar en lo subjetivo, en lo singular”<sup>6</sup>.

Considerando a la Pedagogía como ciencia perteneciente a las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio es la Educación; entendida esta, como proceso social y cultural que se da a lo largo de la vida del hombre, y cuyo desafío es su reconstrucción permanente a

---

<sup>5</sup> BORDOLI, Eloísa, “El lugar del saber y de lo político en la Formación Docente”, página 110, Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico (PEAD), “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad” (EDADI). Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 2007.

<sup>6</sup> LASPINA Jonatan; ¿Qué capital cultural de la Educación Física se ofrece en el Instituto Superior de Formación Docente N° 84 de la ciudad de Mar del Plata?; pag.12, Tesis Final del Ciclo de Licenciatura Extraordinaria en Educación Corporal (sede Mar del Plata); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de La Plata; La Plata, Argentina, 2015.



través de un análisis crítico-interpretativo, entiendo que la Educación Corporal, como alternativa del territorio tradicional y positivista de la Educación Física, debería definirse como “disciplina social que interviene en las manifestaciones de la cultura corporal y del movimiento con una clara intencionalidad pedagógica. Por lo tanto, considero que el objeto de estudio de la Educación Física deberían ser las propias prácticas corporales, mediante investigaciones que no sólo permitan la explicación y comprensión de las prácticas, sino también su transformación y perfeccionamiento, a partir de procedimientos que indaguen en la producción e intercambio de significados que permitan comprender las significaciones sociales en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que las condiciona”<sup>7</sup>.

A partir de mi posicionamiento frente a la Educación y a la Educación Física; es que contextualizo esta problemática en una sociedad actual que avanza hacia la pluralidad, y que posee profundas desigualdades sociales y gran heterogeneidad cultural. La educación no es ajena a esta situación que se traduce en la presencia, dentro de las instituciones educativas, de una población cada vez más heterogénea.

El Dr. Alfredo Furlán en cuanto al planteamiento del significado etimológico de las palabras Educación y Física plantea:

“Educación Física es una construcción lingüística muy interesante, usted sabe que "fisis" es naturaleza. Educación Física en términos, su resonancia etimológica nos implica Cultura versus Naturaleza. (...) Educación Física, implica articular dos cosas que no necesariamente van en la misma dirección, implica negar ciertas fuerzas de lo físico y de lo natural afirmando fuerzas que vienen de lo cultural, lo cual ha provocado en la modernidad una suerte de revueltas desde lo físico, desde lo corporal, desde la naturaleza”<sup>8</sup>. “Educar al cuerpo, educar al físico, ha implicado una tensión con el no reconocimiento de esta dimensión tan importante y tan reconocida de la cultura contemporánea. Sobre todo, a partir del trabajo del psicoanálisis, que ha representado una forma de negación de la dimensión de lo corporal, una forma de eufemizar, una forma de mutilar este componente tan clave en lo que a nuestros cuerpos y nuestras interacciones con los cuerpos de los otros se refiere. Esto, creo que se refuerza cuando se habla de educación del movimiento, es decir, si ha habido una tendencia a la negación, hablar del movimiento y no del cuerpo, hablar del

---

<sup>7</sup> CRISORIO, Ricardo. “La Educación Física en Argentina y en Brasil”, 2003.

<sup>8</sup> FURLAN, Alfredo, ¿Un cuerpo políglota?, página 41, Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 1995.



movimiento y no de fisis, de naturaleza, implica una especie de recorte de un producto del cuerpo sin hacerse cargo del resto del cuerpo, sin hacerse cargo del cuerpo en su contradictoriedad de cuerpo que también es algo que está socialmente construido, esa es otra escisión importante. La sociedad, cuando transmite cultura, no se limita solamente a cultura motriz en el terreno de lo que nos importa a nosotros” (Ibíd.)<sup>9</sup>.

Quizás la Educación Física tiene una “marca de origen” difícil de borrar, “...la Educación Física no aparece entonces con valor propio en la escena de la Educación, sino como parte de la estrategia de la racionalidad política liberal, y funcional al problema de la gubernamentalidad”<sup>10</sup>. “Educar aparece siempre en la trilogía <física-moral-intelectual>, y la educación del cuerpo junto con el ejercitarse será la forma, el instrumento, para evitar que el cerebro no se deteriore. Se encuentra en la Educación Física la manera de <salvar> a la población no solamente de la ruina física e intelectual, sino y sobre todo de la ruina moral que convierte al individuo en un ser indigno” (Ibíd.)<sup>11</sup>.

Citando a Mamonde y Rocha en La Educación Física Argentina en el siglo XIX, “Es a partir de la idea de individuo que acuña la modernidad, que la educación abrazará en pos de la “unidad”, tres esferas del desarrollo sin las cuales “el ser humano no es completo”, *el intelecto* (por el trabajo intelectual sobre el cerebro), *el físico* (por el desarrollo de las potencias físicas del organismo), y *la moral* por un trabajo combinado de las dos anteriores” (Ibíd.)<sup>12</sup>. Así entendida la Educación Física como una disciplina política surgida en la modernidad que tiene como finalidad sólo el desarrollo de las potencias físicas del organismo, es como lamentablemente la Educación en general sigue entendiendo a la Educación Física, debido a que “la Educación Física no ha problematizado el cuerpo, sino que se ha ocupado del organismo. El cuerpo ha sido, y es para la Educación Física el conjunto de huesos, músculos, articulaciones y un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos”<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> Ibíd., p. 42.

<sup>10</sup> ROCHA BIDEgain, Liliana y MAMONDE, Mario, 2011, La Educación Física Argentina en el Siglo xix, en “Sport, Educação Physica e Modernidade: um panorama da América do Sul”, página 15, en prensa, Brasil.

<sup>11</sup> Ibíd.

<sup>12</sup> Ibíd., p. 17.

<sup>13</sup> CRISORIO, R., GILES, M., 1999, "Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Cielo de la EGB". Pág. 2. Buenos Aires, MCyE.





Para entender lo desarrollado anteriormente, no hay que olvidarse que Foucault distingue dos técnicas de biopoder surgidas en los siglos XVII y XVIII; la primera es la “*anatomopolítica*” que se caracteriza por ser una tecnología individualizante del poder, basada en el escrutar en los individuos sus comportamientos y su cuerpo con el fin de *anatomizarlos*, es decir, producir cuerpos dóciles y fragmentados. Está basada en la disciplina como instrumento de control del cuerpo social a través de la vigilancia, control, rendimiento, etc., de los cuerpos particulares. El segundo grupo de técnicas de poder es la “*biopolítica*” que tiene como objeto a poblaciones humanas, grupos de seres vivos regidos por procesos y leyes biológicas. En este sentido el control se centrará en la especie humana a través de tasas de natalidad, mortalidad, movilidad en el territorio, etc., que pueden usarse para controlarla en la dirección que se desee, de este modo lo biológico pasa a reflejarse en lo político, utilizando al biopoder para normalizar las poblaciones, en este contexto político surge la Educación Física.

Si nos centramos en el análisis sobre la diferenciación entre Educación Física y Educación Corporal, podemos apreciar que:

"Volver la mirada hacia la Educación Física y hacerlo críticamente permite empezar a construir un saber propio de los maestros del cuerpo, produciendo un saber propio del campo, lo cual implica un saber de las propias prácticas, lo cual supone un saber verdadero y provisorio del hacer cotidiano. Desnaturalizar las formas clásicas de pensar el campo del saber, analizando tanto su constitución y delimitación, como también las tensiones que lo componen como tal, me permite adelantar algunas categorías que diferencian a la Educación Física de la Educación Corporal y que suponen cambiar las prácticas"<sup>14</sup>.

Quiero hacer referencia a lo que menciona Marcelo Giles (2008) para luego hacer un análisis: “Hablar de cuerpo sin considerar a la cultura puede ser peligroso. Es la cultura y más precisamente el lenguaje lo que sostiene el cuerpo, sin ella o sin él no habría la posibilidad de un cuerpo, es más no habría nada. Pero como hay lenguaje y por ello hay cultura, podemos hablar de cuerpo” (Ibíd.)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> GILES, Marcelo, 2008, Educación Corporal: Algunos problemas, conferencia presentada en el panel: Educación Física y Educación Corporal. Matrices Corporales de las 1ras jornadas de cuerpo y cultura Fahce, Página 2. Universidad Nacional de La Plata. Expositores. Prof. Ricardo Crisorio. y Prof. Marcelo Giles. La Plata. Argentina.

<sup>15</sup> Ibíd.



“La Educación Corporal considera que el movimiento es cultural y socialmente configurado, es decir, organizado con distintos fines. Los juegos, los deportes, la gimnasia, las prácticas en la naturaleza, la natación, la danza, son prácticas corporales que no son educativas por sí mismas, sino que se constituyen en educativas cuando las transformamos y las transmitimos, y según cómo las transformamos y las transmitimos” (Ibíd.)<sup>16</sup>.

Considerando que las prácticas corporales no son educativas por sí mismas, sino que se constituyen en educativas cuando las transformamos y transmitimos, y según cómo las transformamos y transmitimos, sería interesante comenzar a considerar que para que la Educación Corporal sea significativa en la vida de los alumnos hay que hacer foco no sólo en “cómo”, sino también en “qué” implementamos dentro del amplio capital cultural que conforma a la disciplina.

La Educación Física que es una disciplina que “(...) construye cuerpos, es la misma que discapacita cuerpos al ser pensada como uniforme e igual (...)”<sup>17</sup>; esto se produce debido a que “en las prácticas de educación física, en principio, se ve al cuerpo discapacitado, el de la imposibilidad, el que se exime de una clase, que no entra en el currículo, que no puede ser evaluado” (Ibíd.)<sup>18</sup>, esta visión “normalizadora” de la disciplina hace que “se discapaciten los cuerpos, viéndolos como cuerpos/sujetados al déficit” (Ibíd.)<sup>19</sup>.

Para poder comprender el concepto de “anormal” desarrollado por el notable filósofo, sociólogo, historiador y psicólogo francés Michel Foucault en el curso sobre Los Anormales en el Collège de France entre enero y marzo de 1975 (que viene a ser una prolongación de los análisis que Foucault consagró desde 1970 a la cuestión del saber y el poder; poder disciplinario, poder de normalización, biopoder). Es importante resaltar que es a partir de múltiples fuentes teológicas, jurídicas y médicas, que Foucault enfoca el problema de esos individuos 'peligrosos' a quienes, en el siglo XIX, se denomina 'anormales'. “(...) La disciplina en la escuela no es más que un aspecto de un esquema social disciplinario más vasto. En ese sentido, es necesario hablar de una sociedad disciplinaria a partir del siglo

---

<sup>16</sup> Ibíd., p. 3.

<sup>17</sup> SOSA, Laura Mercedes, Los Cuerpos Discapacitados: construcciones en prácticas de integración en Educación Física. En estudio sobre: El cuerpo en la diversidad educativa: Construcción de una cultura corporal en la inclusión de niños/as con discapacidad en escuelas comunes, Pág. 2, La Plata, Argentina.

<sup>18</sup> Ibíd., pág. 5.

<sup>19</sup> Ibíd., pág. 3.



XVII, que sustituye a la vieja sociedad de soberanía, así como el poder de la norma al de la ley. La disciplina se convierte en el paradigma de toda una sociedad. Pero la disciplina escolar parece haber sido primera, para extenderse luego a los hospitales y al ejército. Para Foucault, la primera institución disciplinaria fue el colegio clásico (Foucault, 1975: 140). A cambio, la disciplina retorna del ejército a la escuela con sus propios aportes, de manera que hay una verdadera circulación del esquema disciplinario de una institución a otra, que tiene por efecto aumentar, a su vez, la eficacia de la disciplina”<sup>20</sup>. El cuadriculamiento educativo y terapéutico del espacio y del tiempo debe evidenciar los desvíos más ínfimos de la norma. El conjunto de estas tecnologías correctivas supone la constitución de un espacio disciplinario de visibilidad donde la menor anomalía pueda ser acorralada, juzgada, evaluada. “Esta categoría ideológica de la infancia anormal se inscribe en un vasto dispositivo de normalización. Hay que tener cuidado en distinguir la noción de *norma* de la de *ley*. La ley prohíbe cierto número de comportamientos, pero una vez acatada, se entra entonces en el campo de lo permitido y de la libertad individual. Es precisamente este espacio de lo permitido lo que inviste la norma que intenta imponer comportamientos juzgados como ‘normales’. Las sociedades modernas suponen una mutación del poder que no es tanto un poder de la ley (la soberanía política tradicional), sino de la norma. Históricamente, la figura del niño anormal se inscribe en ese dispositivo de normalización. La alterización de la discapacidad hay que entenderla dentro de la misma invención de la normalidad. A partir del conocimiento estadístico influenciado por estrategias de poder anteriores (el biopoder y el poder disciplinario) se crea y construye la normalidad. Para Foucault la figura de la anormalidad surge como herencia de tres individuos particulares: del monstruo, del niño incorregible o inasimilable por el sistema educativo, y del niño masturbador”<sup>21</sup>, estas tres categorías se mantendrán separadas hasta finales del sXVIII y principios del sXIX momento en que se unirán bajo la configuración del anormal. La primera categoría -el monstruo- hace referencia a toda forma de anomalía, de esta forma se considera de forma inhumana entre otros individuos a las personas con discapacidad; la segunda categoría que aparece -el incorregible- de quien se encargan los nuevos

---

<sup>20</sup> VANDEWALLE, Bernard, “La escuela y los niños ‘anormales’. El análisis de Michel Foucault”, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, p. 205, mayo-agosto 2010.

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 211.



dispositivos de domesticación del cuerpo (la psicología del niño, la psicopatología, la psicopedagogía, suponen el ejercicio de ese poder normalizador y disciplinario) y los onanistas, que desde el siglo XVIII, da lugar a una campaña orientada al disciplinamiento de la familia moderna. “La norma representa tanto una apuesta de saber, como de poder. Pues ese saber de la anormalidad da un poder de corrección y de readaptación. La disciplina pedagógica en el espacio ordinario de la escuela debía así muy lógicamente terminar siendo una tecnología especial de sobrecorrección. La familia, el barrio, la escuela, la correccional, definen un campo disciplinario correctivo que la psiquiatría viene a redoblar y a ‘patologizar’. La integración misma hunde sus raíces en ese dispositivo de normalización. En este punto, nos encontramos con un dispositivo de normalización y de regulación (Foucault, 1999: 40-43)”<sup>22</sup>.

El énfasis en la Política Educativa de la República Argentina es “trabajar junto a las provincias por una educación cada vez más inclusiva y generadora de oportunidades para todos los argentinos” (frase de presentación del portal web oficial del Ministerio de Educación de la Nación: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>); siendo su responsabilidad primordial “(...) proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (...), asegurando una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”<sup>23</sup>.

Aquí aparecen dos conceptos claves como la inclusión y la equidad:

—“La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

—La equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia”<sup>24</sup>.

“Un currículum es inclusivo cuando las tradiciones y culturas de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, se ven claramente representadas y expresadas en él”<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 212.

<sup>23</sup> LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206, Arts. 4 y 11, Argentina, 2006.

<sup>24</sup> UNESCO, “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, p. 13, París, Francia, 2007.

<sup>25</sup> UNESCO, “Temario Abierto sobre Educación inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas”, Santiago de Chile, Chile, 2004.



A partir de lo expuesto hasta aquí, resulta necesario analizar el término atención a la “diversidad” al que asiduamente se hace referencia en el ámbito educativo al referirse a la discapacidad; en principio, sostengo que lo que habría que atender son las “diferencias” que nos identifican como humanos. Para comenzar, quisiera dejar en claro porque hablo de “diferencias” y no de “diferentes”, para ello me remito a las palabras de Carlos Skliar, “Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma”, de lo –normal- y, entonces, de lo –correcto-, de lo –positivo-, de lo –mejor-, etcétera. Lo mismo sucede con otras diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etcétera. Se establece un proceso de –diferencialismo- que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas –diferentes- y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos cotidianamente, a los “diferentes” (sobre los diferencialismos en la pedagogía: discapacidad, deficiencia, necesidades educativas especiales, capacidades diferentes y otros nombres impuestos a los otros)”<sup>26</sup>.

Habiendo analizado críticamente el término “diferentes”, quisiera aclarar porque considero inadecuado utilizar en el ámbito educativo el término diversidad, para ello recurro nuevamente a Carlos Skliar “Sospecho del término –diversidad-. “Diversidad” siempre me ha parecido “bio-diversidad, esto es, una forma liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias de ser otro, etcétera. Y me parece, otra vez, una forma de designación de lo otro, de los otros. En cambio, al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre ‘nosotros’ y ‘ellos’, ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. La diferencia sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de cuerpo, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc. Todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Por eso creo que en

---

<sup>26</sup> SKLIAR, C.2005.“Poner en Tela de Juicio la normalidad, no la anormalidad”. En La Construcción Social de la normalidad. Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores). Págs. 14 y 15. Ed. Novedades Educativas. Argentina.



educación no se trata de mejor caracterizar qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen cómo humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (Ibíd.)<sup>27</sup>.

Recurrir a un concepto que pretende ser trascendental en Educación cuyo origen está relacionado a lo biológico no me parece adecuado, por el contrario, me parece que retrocedemos al siglo XIX. Haré referencias a lo expuesto por Liliana Rocha Bidegain en “Educación Física y Currículum: para una biopolítica positiva”: “Es a partir del siglo XIX que EL HOMBRE, en tanto que viviente y perteneciente a una especie biológica ocupará el centro de la escena y a partir de este fenómeno de medicalización de la sociedad, la preocupación estará puesta por una parte en definir y diferenciar lo científico de lo no científico, lo racional de lo irracional, y lo normal de lo patológico o anormal. Es en este umbral biológico de la modernidad que la ciencia comienza a preocuparse por establecer parámetros para cada edad, y aquel que no responda a los parámetros establecidos será clasificado como anormal o desviado”<sup>28</sup>.

La evolución de las culturas nos demuestra que el fenómeno del racismo encuentra su fundamento en la concepción que los hombres tienen de la diversidad. A partir del siglo XVI, desde la ciencia y la política, se ha intentado utilizar las leyes naturales que sostienen los conceptos implementados a fines del sXIX por Charles Darwin de lucha por la supervivencia y selección natural (que resumidamente expresa qué sólo los seres vivos que mejor se adaptan al medio natural sobreviven) como justificación de las diferencias sociales.

A partir de aquí haré referencia a un concepto clave para mí como lo es la estereotipación, concepto forjado por el racismo social, para luego poder profundizar sobre el desarrollo de la Inclusión Educativa a través de los marcos políticos y legales que regulan y promueven la inclusión escolar, social y laboral de personas desfavorecidas. Para ello abordo Declaraciones, Leyes y Resoluciones, que hicieron posible la conformación de las recomendaciones nacionales para la concreción de los Profesorados de Educación Física en la República Argentina; lo cual analizo en profundidad, ya que creo que es clave para comprender la problemática de este trabajo.

---

<sup>27</sup> Ibíd., p. 19.

<sup>28</sup> ROCHA BIDEGAIN, Liliana, Educación Física y Currículum: para una biopolítica positiva, pág. 3, Panel: Educación Física, currículum y prácticas corporales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.



Según Serge Moscovici, “los *estereotipos* son categorías acerca de las personas”. La construcción de estereotipos manifiesta una tendencia general a ubicar a las personas en categorías generales de acuerdo con determinadas características de rápida y fácil identificación. Por ejemplo, la condición socioeconómica: ‘es pobre’ (...). El siguiente paso es el de atribuir determinadas notas esenciales y fijas a todos los miembros de la categoría, sin excepción. Por ejemplo ‘todos los pobres son inferiores intelectualmente’<sup>29</sup>.

De esta forma se realizan generalizaciones absolutas basadas en la categoría homogénea, sin excepción, de “todos” los otros (en este caso pobres), quienes poseerían esa característica por igual (intelectualmente inferiores). Esa generalización demasiado grande para que sea verdadera sobre la base de los hechos, es errónea y no responde a la heterogeneidad y a las diferencias individuales que son comunes a los grupos humanos.

Quisiera plantear también porque no utilizo la terminología “sujetos con necesidades educativas especiales”, para ello recurro a Natalia Blengino, quien plantea lo siguiente: “Las necesidades educativas especiales encierran un significado implícito en la mayoría. Realmente, ¿quién tiene necesidades educativas especiales? O porque no pensar, ¿Quién no las tiene?”<sup>30</sup>. Con respecto a esto, Blengino continúa, “Las necesidades educativas especiales son la punta de un iceberg: atendiendo sólo a ellas estaríamos solamente en lo visible, pero atendiendo las prácticas institucionales podríamos rever nuestro accionar, beneficiando no sólo al niño del diagnóstico, sino también a las necesidades educativas de todos los alumnos en general” (Ibíd) <sup>31</sup>. A decir de Pantano (2004): “(...) las personas con discapacidad valga considerar que, como personas, tienen las mismas necesidades que cualquier otra persona, en todos los órdenes de la vida y a todo lo largo de su vida (fisiológicas, de alimentación, de seguridad, de estima, de autorrealización), (...) sin embargo, la denominación, ‘personas con necesidades especiales’, que muchas veces pretende ser sinónima y también pasa a ser eufemística, lleva a pensar o a interpretar que las personas con discapacidad tienen necesidades que deben ser satisfechas en espacios segregados, también ‘especiales’<sup>32</sup>. Cabe destacar que el término “eufemismo” según la

---

<sup>29</sup> MOSCOVICI, Serge, *Psicología social*, I, Paidós, 1991.

<sup>30</sup> BLENGINO, Natalia, 2012, *Educación: Necesidades Educativas Especiales: ¿problemática del niño?* Pág. 20. En revista *El Cisne*, febrero 2012, año XXII – N° 258. Buenos Aires. Argentina.

<sup>31</sup> *Ibíd.*

<sup>32</sup> PANTANO, Liliana, “La palabra ‘discapacidad’ como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso”, págs. 5, 2004.



Real Academia Española es una “manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta o franca expresión sería dura o malsonante” y según el Oxford Languages Dictionary es una “palabra o expresión más suave o decorosa con que se sustituye otra considerada tabú, de mal gusto, grosera o demasiado franca”.

Desestimo el término “capacidades diferentes”, puesto que como bien aclara Liliana Pantano: “el estado de salud, del que parte la discapacidad, supondrá daño o acotamiento en algunos órganos o funciones (...), entonces, las distintas capacidades de la persona: alguna o algunas capacidades (ya sea su capacidad para entender, para oír, para ver, para caminar, etc.); se verán poco o muy limitadas. Pero no se pasa a tener ‘otras capacidades’, distintas capacidades. Son las mismas, pero acotadas. Se trata, entonces, de ‘personas con discapacidad’. No son ‘personas con capacidades diferentes’. ¿Diferentes a qué? ¿Al promedio? Lo primordial a considerar es que “(...) bajo este enfoque por otra parte, tiende a ponerse el acento en la carencia o diferencia y no en el todo, en la persona, en su funcionamiento. De ahí que tener algún tipo de discapacidad específico muchas veces lleva a presuponer que se carece de otras capacidades, más que las ‘dañadas’”<sup>33</sup>.

Desisto también de la expresión “personas en situación de discapacidad”, que actualmente están acuñando colectivos de personas con discapacidad, porque me parece un eufemismo que pretende dejar de reconocer que, si bien es la sociedad la que impone “barreras” que impiden la real inclusión de personas con discapacidad, dichos individuos tienen características particulares que es importante considerar para poder generar una plena inclusión social.

A mi entender, respetando las propias decisiones de autodesignación establecidas por la población con discapacidad en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hay que hablar de “Personas con Discapacidad”, al anteponer la palabra persona destacamos su condición de sujeto con derechos, con una cualidad que es la discapacidad. Como bien explica Liliana Pantano: “Decir personas con discapacidad, primeramente supone que hablamos de personas (...). El Diccionario de la Lengua Española define ‘persona’ en extensión y profundidad, destacándose básicamente que se refiere al ‘individuo de la especie humana’, ‘sujeto de derecho’. Y esta aclaración tan sencilla y, en realidad, al parecer, hasta redundante, abre toda una gama de dimensiones que no

---

<sup>33</sup> *Ibíd.*, págs. 5.





siempre son tenidas en cuenta (...). Independientemente del tipo de discapacidad (para ver, para oír, para comprender, para comunicarse, para desplazarse) o del momento y del tiempo de adquisición (innata o adquirida; reciente o de toda la vida), más allá de su grado de severidad (leve, moderada, grave; estacionaria o progresiva; etc.), aludimos a personas como tales, sujetos de derechos y de obligaciones, acorde a su edad. Entonces, por más que desconozcamos estas características, tal apreciación alude holísticamente al individuo. Orienta más apropiadamente en relación al trato, a la interpretación de las posibilidades del sujeto para hacer y para decidir su presente y su futuro, su vocación y sus intereses, más allá de lo limitado que se esté o que se vaya a estar. Implica aludir al ciudadano, jefe de familia, consumidor, vecino, fanático de algún deporte, socio, espectador, cliente, votante, ocupado o desocupado, es decir: al miembro potencialmente activo de la comunidad”<sup>34</sup>. Para tomar real dimensión de la necesidad de generar igualdad de oportunidades en el ámbito educativo respecto a las personas con discapacidad, resulta trascendental “(...) entender la discapacidad como una diferencia y no como una desigualdad. Reconocer la realidad, llamarla por su nombre y terminar con los eufemismos y las expresiones ‘suavizantes’, puede contribuir a ello de una manera sencilla, concreta y eficiente”<sup>35</sup>. Esta investigación adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que define a la discapacidad del siguiente modo: “las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diferentes barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”<sup>36</sup>. Las “barreras” se refieren a aquellos obstáculos o dificultades que separan a la persona con discapacidad de su inclusión plena a la sociedad. Las barreras evitan el acceso a ciertos lugares, a la comunicación o a la inclusión. Por otro lado, el término incluye la posibilidad de que estas dificultades se disuelvan, de que las barreras se levanten, y que la inclusión se produzca. Existen tres tipos de barreras: arquitectónicas (baños angostos, falta de rampas, etc.), comunicacionales (falta de comunicación braille, falta de comunicación en lengua de señas, etc.) e ideológicas (falta de inclusión laboral, educativa, etc., generalmente por prejuicios y desconocimiento).

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*, Págs. 3-4.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, pág. 21.

<sup>36</sup> O.N.U. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Art. 1, 2006.



La discapacidad fue y sigue siendo pensada con diferentes criterios. En este sentido, recorreremos tres modelos, distinguidos por Agustina Palacios<sup>37</sup>, a partir de los cuales se la definió:

\_Modelo de prescindencia: explica los orígenes de la discapacidad desde nociones mítico-religiosas y a partir de considerar que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la sociedad, se las excluye de la sociedad a través de políticas eugenésicas en un principio (sociedades griega y romana) o de marginación (edad media). A la discapacidad se la concebía como una carga social que nada aportaba a la sociedad y se prescindía de su existencia.

\_Modelo rehabilitador: Logra consolidarse en el siglo XX (a partir de la Segunda Guerra Mundial hasta fines del sXX), poniendo en juego explicaciones científicas para entender el origen de la discapacidad y plantea la posibilidad de “normalización” de las personas con discapacidad a través de un proceso de rehabilitación con el objetivo de “eliminar su diferencia”. “Las características o presupuestos fundamentales del modelo que se denominará rehabilitador son dos. En primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino que pasan a ser científicas. En segundo lugar, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque —como se verá— ello en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas” (Ibíd.)<sup>38</sup>.

\_Modelo social: Surge a fines de la década de 1960, vigente en la actualidad y proclamado por documentos internacionales de derecho, entiende a la discapacidad como un fenómeno social en tanto señala que las limitaciones que padecen las personas con discapacidad provienen de la sociedad (es a partir de este modelo que se comienza a utilizar el término “Persona con Discapacidad” en detrimento de términos del modelo médico-biológica como “discapacitado” o “inválido” haciendo referencia a la persona como sujeto de derecho antes que a la discapacidad). Los presupuestos fundamentales del modelo social son dos. “En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales, o al menos preponderantemente sociales, propone prestar

---

<sup>37</sup> PALACIOS, Agustina, 2008, El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Pág. 37-90, Grupo Editorial CINCA, Madrid, España.

<sup>38</sup> Ibíd., pág. 66.



servicios apropiados para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. En cuanto al segundo presupuesto —que se refiere a la utilidad para la comunidad— se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de las personas —sin discapacidad—. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Ibíd.)<sup>39</sup>. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad. Mientras se considere que la discapacidad es socialmente determinada, se propone la inclusión de las personas que integran este colectivo a partir de una superación de barreras que existen para equiparar el acceso a los derechos.

A partir de aquí se desarrollará una breve descripción y análisis del complejo recorrido histórico a nivel internacional y nacional que permitirá desandar un entramado de sucesos y luchas sociales que facilitarán comprender como se llega a este presente con una imperiosa necesidad de imponer el modelo social de la discapacidad.

La Revolución Industrial, que sucede entre el siglo XVIII y XIX, trae aparejada procesos de transformación económica, social y tecnológica, y fue en el contexto de una economía capitalista que se comenzó a emplear el término “discapacidad”, “(...) entendida como la incapacidad para ser explotado con el objeto de generar ganancias para la clase capitalista. Las personas consideradas discapacitadas junto con los pobres comenzaron a ser vistas como un problema social y educativo, y progresivamente segregadas en instituciones de todo tipo (...)”<sup>40</sup>.

Actualmente no hay discusión en considerar a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, sin embargo recién a mediados del siglo XX comenzó a considerarse un cambio de paradigma superador del paradigma médico hegemónico que hasta el día de hoy continúa evolucionando hacia un paradigma social, que luego de varios años de luchas

---

<sup>39</sup> Ibíd., pág. 103-104.

<sup>40</sup> VALENCIA, Luciano Andrés, “Breve historia de las personas con discapacidad: de la Opresión a la Lucha por sus Derechos”, p. 14, 2014. Disponible en <https://www.rebellion.org/docs/192745.pdf>



por los derechos civiles de movimientos sociales de personas con discapacidad surgidos en la década de 1970, se incorporan los derechos de las personas con discapacidad a normativas internacionales, siendo los hitos internacionales más destacados: “El Programa de Acción Mundial para los Impedidos” (ONU, 1982), “La Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994), y principalmente “La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006), la cual goza de garantía constitucional en nuestro país, aunque al día de hoy siguen coexistiendo el modelo social y el modelo rehabilitador.

Si bien, como primera aproximación a normativas muy limitadas de escueto alcance respecto a la protección de los derechos de las personas con discapacidad congénita y adquirida se puede mencionar la aprobación de normativos en favor de la promoción y desarrollo de programas de rehabilitación impulsadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) -creado en 1919- luego de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) debido a la cantidad de personas que quedaron con secuelas físicas y psíquicas-; se pueden marcar como predecesoras de estas legislaciones internacionales mencionadas en el anterior párrafo: “La Declaración Internacional de los Derechos Humanos” (ONU, 1948) -hace referencia a los derechos humanos considerados básicos a partir de la Carta de las Naciones Unidas de San Francisco de 1945 -tratado internacional fundacional de la ONU- y si bien no hace referencia literal a personas con discapacidad las incluye cuando se refiere a “toda persona” o “todo individuo”-; “La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental” (ONU, 1971) -si bien sólo se hace referencia a un sector la población con discapacidad, se excluye a discapacidades físicas y sensoriales, aparece una normativa innovadora respecto a resaltar las particularidades a considerar para hacer cumplir los derechos básicos de toda persona en cuanto a la salud, trabajo y educación, y en cuanto a garantías jurídicas contra toda forma de abuso; “La Declaración de los Derechos de los Impedidos” (ONU, 1975) - luego de cuatro años el organismo internacional empieza a hablar de los derechos de todas las personas con discapacidad, corrigiendo el gesto excluyente de 1971-; “El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” (ONU, 1976), “El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos” (ONU, 1976) y “La Declaración de Alma-Ata” (OMS y UNICEF, 1978) -importancia de la atención primaria de la salud-, si bien no se hace referencia específicamente a la discapacidad en estas tres normativas, ubica a los Estados en una posición de garantía frente a los derechos de éste segmento de la población; “La Declaración sobre las Personas Sordo-Ciegas” (ONU, 1979) -se desarrollan derechos generales y fundamentales de este sector de la población con discapacidad; sin embargo,



como en los casos anteriores de las declaraciones para el Retraso Mental de 1971 y para los Impedidos de 1975 no se determinaba la forma en que debían garantizarse esos derechos-; “La Declaración Sundberg” (UNESCO, 1981) -Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración de la población con discapacidad como rasgo distintivo planteó la necesidad de la formación de educadores y profesionales responsables de programas educativos, culturales y de información, para ocuparse de las personas con discapacidad-; el año 1981 es el “Año Internacional de los Impedidos” (proclamado por la ONU en 1976) con el lema “por la plena participación e igualdad” como emblema, incitando a la creación de planes de acción a nivel nacional, regional e internacional en el que se hiciese especial hincapié en la igualdad de oportunidades, la rehabilitación y la prevención de la discapacidad; “Programa de Acción Mundial para los Impedidos” (ONU, 1982) - es una estrategia global para mejorar la prevención, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades, haciendo hincapié en la plena participación social y en abordar a la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos; el día 3 de diciembre de 1983 establece la ONU el “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos” para el período 1983/1992, como período de toma de conciencia y de medidas orientadas en pos de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, al término de este decenio, el día 3 de diciembre de 1992 la ONU proclamó el 3 de diciembre como “Día Internacional de las Personas con Discapacidad”, día en que la ONU incita a todos los estados miembros a celebrar cada 3 de diciembre en base a un lema, objetivo y temática diferente -recién a partir de este día en el año 1992 la ONU empieza a utilizar el término “Personas con Discapacidad” en detrimento de términos que sorprendentemente venía implementando como “impedidos”, “minusválidos”, “disminuidos”, “inválidos”-; “Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad” (ONU, 1993) -hace referencia a la atención médica, la rehabilitación y a los servicios de apoyo que, en documentos previos a 1993 ya habían sido tratados por la ONU, a una temática poco desarrollada hasta el momento, la “accesibilidad” (al entorno físico y a la información y comunicación) y a la facilitación por parte del Estado a la participación en educación, empleo, vida familiar, cultura, recreación y deporte-; “La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” (OEA, 1999) -a través de dicha convención los estados parte se comprometen a efectuar medidas para erradicar cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad-. No obstante si bien fueron



sumamente importantes las acciones de carácter específico llevadas a cabo por organismos internacionales como la ONU y por sus organizaciones especializadas (como la OMS, UNICEF, UNESCO, OIT, entre otras -donde en lo que respecta a educación se destaca la “Declaración de Salamanca” impulsada por la UNESCO en 1994 donde se desarrolla por primera vez el concepto de “educación inclusiva”-) o la OEA, tales declaraciones de derecho y principios generales suscritos por distintas naciones sólo implican el compromiso de adopción de medidas en el plano nacional, sin sanción alguna derivada de su incumplimiento ni posibilidad de recurrir jurídicamente o demandar su ejecución por parte de los ciudadanos con discapacidad afectados. Es por ello que lo más importante de la “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006), es que no estamos ante una mera declaración, esto es una recomendación, sino ante un pacto internacional; y aunque cada país establece el rango normativo de los tratados internacionales que celebra y las sanciones en caso de incumplimiento; es sin lugar a dudas un paso importante en el camino hacia derechos, no simplemente reconocidos sino garantizados a este grupo poblacional marginal que implica alrededor del 15% de la población mundial (más de 1.000 millones de personas en el mundo tienen alguna discapacidad, siendo la minoría más grande del planeta). En contrapartida en el año 2011 la Organización Mundial de la Salud y el Grupo del Banco Mundial en conjunto desarrollan el “Informe Mundial sobre la Discapacidad”, donde se manifiesta la dura realidad a la que aún se enfrentan las personas con discapacidad por falta de políticas eficaces para aplicar la Convención Internacional.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) conformada en 1945 poco tiempo antes de finalizada la Segunda Guerra Mundial, es la mayor organización internacional existente contando hoy con 193 estados miembros, “se creó para mantener la paz y seguridad internacionales, fomentar relaciones de amistad entre las naciones, lograr la cooperación internacional para solucionar problemas globales y servir de centro que armonice las acciones de las naciones” (Art. 1 de la Carta de las Naciones Unidas, disponible en [www.un.org](http://www.un.org)). El sistema en conjunto de las Naciones Unidas está comprometido en la eliminación de estereotipos y prejuicios sociales que conducen a la marginación social de este grupo poblacional; por consiguiente para poder describir la situación en la que se encuentran actualmente las personas con discapacidad se comienza citando a “Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, que fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas,



mediante resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993: “En todas partes del mundo y en todos los niveles de cada sociedad hay personas con discapacidad. El número total de personas con discapacidad en el mundo es grande y va en aumento. Tanto las causas como las consecuencias de la discapacidad varían en todo el mundo. Esas variaciones son resultado de las diferentes circunstancias socioeconómicas y de las distintas disposiciones que los Estados adoptan en favor del bienestar de sus ciudadanos”<sup>41</sup>.

A pesar del esfuerzo de organismos internacionales y del compromiso de muchos países, entre ellos Argentina, para lograr que las personas con discapacidad sean respetadas, la discriminación ante estas personas sigue estando presente en nuestra sociedad. La discriminación no necesariamente implica un insulto, como bien establece la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad” (Argentina adhiere en el año 2000 por Ley 25.280 a esta Convención desarrollada por la OEA en 1999 -pero no otorga jerarquía constitucional a esta convención-), en su artículo I –inciso “a”-: “El término ‘discriminación contra las personas con discapacidad’ significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales”<sup>42</sup>.

En Argentina hasta el sXIX las personas con discapacidad sólo permanecían en sus casas, o quienes requerían de una asistencia insostenible para sus familias: en conventos (discapacitados de clase alta) o en los calabozos del Cabildo (discapacitados de clase baja). Durante fines del sXIX y principios del sXX se crean los primeros institutos especializados en el ámbito laboral (como por ejemplo talleres protegidos donde las personas discapacitadas realizaban trabajos en condiciones precarizadas y muy mal remunerados), sin embargo recién a partir de la epidemia de poliomielitis de 1956 es que en Argentina se crean las primeras instituciones oficiales tal como la Comisión Nacional Permanente para la Rehabilitación de los Lisiados (CNRL) – posteriormente Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR)-; no sería hasta los años 70’ en Argentina que

---

<sup>41</sup> O.N.U, Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, art. 1, 1993.

<sup>42</sup> LEY: 25.280: Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, art. 1, Guatemala, 2000.



comienza a utilizarse el término “discapacitado” en detrimento de “lisiado” por considerarlo menos peyorativo. Respecto a la legislación Argentina los antecedentes se remontan al primer brote epidemiológico de poliomielitis -enfermedad contagiosa producida por el poliovirus que afecta principalmente al sistema nervioso y en especial a los niños- en 1942/1943 (si bien se conocía desde principios del sXX, en Argentina había muy escasa cantidad de casos), que afectan principalmente a Mar del Plata, Rosario y Santiago del Estero, siendo en este contexto frente a la falta de respuestas del Estado que surge en 1943 una asociación civil que ofrece tratamiento gratuito denominada Asociación para la Lucha Contra la Parálisis Infantil -ALPI- (otra asociación privada, la Asociación de Ayuda y Orientación al inválido -AOI- ya existía desde el año 1937), y en 1952 se crean instituciones que se encargan de la rehabilitación en diferentes puntos del país a partir de asociaciones privadas: ALPI crea el Instituto de Rehabilitación y Recuperación (Villa Ballester Prov. Bs. As.), el Dr. Humberto Notti con apoyo de comerciantes, empresarios y el Rotary Club crea el Instituto Cuyano de Rehabilitación del Invalído y Lucha contra la Parálisis Infantil y en Mar del Plata, el Dr. Juan O. Tesone crea con apoyo de toda la comunidad de la ciudad el Centro de Rehabilitación de Niños Lisiados (CERENIL) -actual INAREPS-.

“Durante el período (1946-1956) varias categorías de personas se implican y se preocupan por el futuro profesional de los lisiados y defienden su derecho a la educación, a la formación profesional y al trabajo. Son sobre todo, médicos (Oscar Marottoli, Germinal Rodríguez, José M. Jorge, Juan O. Tesone, etc.), diputados-médicos (Modesto Ferrer, Félix Liceaga, etc.), y también algunos trabajadores sociales y profesores de educación especial para sordos y ciegos, así como las asociaciones de ciegos, que se movilizaban mucho en esta época; sin embargo en los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955) -con una política caracterizada por una acción muy fuerte en el campo de la asistencia social contradictoriamente evidencia un total desinterés respecto a empoderamiento de las personas con discapacidad-, las autoridades no adoptan ninguna legislación que garantice estos derechos, a pesar de las promesas del ministro de salud Ramón Carrillo, que ya en 1946 en una Conferencia para el bienestar del Lisiado, recomienda una ‘asistencia integral del inválido’ y la urgente creación de ‘Talleres Nacionales de Educación Integral de los Lisiados’; si bien el Dr. Ramón Carrillo considera que el Estado debe gestionar estos centros de rehabilitación, otros dirigentes peronistas – tal vez la mayoría- piensan que es un asunto que les incumbe a las asociaciones privadas





y el desinterés de las autoridades nacionales peronistas también es justificada principalmente por el hecho de que los inválidos no forman una 'comunidad organizada' reivindicando sus derechos, al contrario de lo que ocurre con los ciegos, organizados en la Junta de Vinculación Tiflológica, ellos consiguen en 1950 la oficialización de su derecho al trabajo con la adopción de la ley 13.926". En 1956 la idea del derecho a la rehabilitación integral para todas las categorías de Lisiados adquiere una fuerte legitimidad debido al gran brote de la poliomielitis de ese año (6.500 casos con una población de 18 millones de personas en Argentina, en medio de una crisis sanitaria donde el Golpe Militar del año 1955 había eliminado el Ministerio de Salud), lo "(...) que conduce a las autoridades militares a poner de pie la Comisión Nacional de Rehabilitación de los Lisiados (CNRL), puesto que se torna evidente para las autoridades la exigencia de rehabilitación integral de los niños poliomiélfíticos. Con los años, debido a la presión de los profesionales y de algunas asociaciones, la política pública de rehabilitación se extiende a otros tipos de beneficiarios. Durante el periodo 1956-1973, el derecho a la rehabilitación integral queda restringido en la práctica a los aspectos médicos y a algunos aspectos sociales, ya que la dirección de la CNRL y después del SNR no promueve realmente ni garantiza el acceso a un empleo estable y digno (la única legislación que logra implementar en el año 1971 es la Ley 19.279: Ley de Automotores para Lisiados). Gracias a la gran movilización de los Lisiados durante los años 1973-1974, el gobierno peronista aborda la política de asistencia a los discapacitados a la vez como una necesidad social y como una nueva fuente de legitimidad política, concretizando en 1974 así la idea del derecho al trabajo para las personas con discapacidad. Pero los dirigentes militares la revocan en marzo de 1981, con la sanción de la Ley 22.431 (primera ley integral para personas con discapacidad -anteriormente las legislaciones eran sobre temáticas puntuales-). Esta nueva Ley N° 22.431, llamada 'De Protección Integral para los Discapacitados' respalda la puesta en marcha de un amplio programa dedicado a la satisfacción de las necesidades básicas de las personas con discapacidad (rehabilitación, atención médica, educación, regímenes diferenciales en seguridad social, eliminación de barreras físicas-urbanas y arquitectónicas, facilidad de préstamos y/o subsidios, transporte gratuito -aunque limitado a la educación y a la rehabilitación-, como también a las concesiones de pequeños comercios y el cupo laboral del 4% para la Administración Pública Nacional y descuento del 70% de deducción especial en el impuesto a las ganancias que se concede a los empleadores que contraten empleados discapacitados), paradójicamente instaurada por



un gobierno de facto que perseguía, torturaba e inclusive llegó a asesinar a miembros de este grupo marginal de la sociedad que se manifestaban y reclamaban por sus derechos. Sin embargo, esta ley se limita a recoger parcialmente el contenido de la Ley N° 20.923, con la consiguiente pérdida de una conquista social lograda por la lucha de personas con discapacidad: la obligación de las empresas privadas a contratar a personas con discapacidad<sup>43</sup>. En efecto, el artículo 8 de la Ley N° 22.431 solo estipula que los organismos estatales tienen la obligación de contratar entre su personal, al menos a un 4% de discapacitados aptos profesionalmente a ocupar el puesto de trabajo. "(...) La ley 22.431, que en su artículo 1° reza: 'Institúyese por la presente ley, un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a (...) concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales'. Las personas con discapacidad pasaron de ser sujetos activos que participaron en la elaboración de una ley laboral junto a sus legítimos representantes, a ser objetos a los que se les concede una ley que les da estímulos. En lugar de poner el énfasis en la remoción de barreras, el énfasis está puesto en el esfuerzo individual. Y ni siquiera se las reconoce como personas normales"<sup>44</sup>. Esta ley sería complementada en 1990 por la ley 23.876 (modifica artículo 20 de Ley 22.431 a la gratuidad de la persona con discapacidad en el transporte público se le agrega la gratuidad de un acompañante de ser necesario) y en el año 1994 por la ley 24.308 (modifica artículo 11 de Ley 22.431 para que al igual que los organismos estatales, las empresas privadas que brinden servicios públicos otorguen espacios para pequeños comercios en sus sedes administrativas). Luego de la vuelta a la democracia, en el año 1987 se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS), produciéndose entre 1990 y 1996 numerosas legislaciones sobre temáticas particulares en materia de discapacidad a través de leyes, decretos y

---

<sup>43</sup> BREGAIN, Gildas "Historiar los derechos a la rehabilitación integral de las personas con discapacidad en Argentina (1946-1974)", pág. 30, in Liliana Pantano (comp.), Discapacidad e investigación, Aportes desde la práctica, EDUCA, Buenos Aires, marzo 2012.

<sup>44</sup> VALLEJOS, Ana. "La historia o las historias (in)visibles de la inclusión laboral de personas con discapacidad en Argentina", pág. 6, Memoria, Trabajo y Discapacidad, La ley 20923 y el paradigma social de la discapacidad, Márgen N° 74, Márgen: Portal de Trabajo Social y Ciencias Sociales 2014. Disponible en <https://www.margen.org/suscri/margen74/vallejos.pdf>



modificaciones de las leyes existentes (relacionadas a accesibilidad, asignaciones familiares, automotores, cupos laborales, creación del Consejo Federal de Discapacidad, eximiciones impositivas, empleo); siendo a partir del año 1997 que entra en vigencia en la República Argentina su ley vigente más trascendente a nivel jurídico en relación a las personas con discapacidad: Ley 24.901: “Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación para Personas con Discapacidad”, reforma a su antecesora Ley 22.431 sin derogarla, ampliando el acceso a una amplia variedad de prestaciones básicas a todas las personas que acrediten su discapacidad con el certificado correspondiente (afiliados a obras sociales por artículo 2 de esta ley, a quienes no tengan cobertura a través de organismos dependientes del Estado por artículo 4 de esta ley, y a beneficiarios de entidades de medicina prepaga por art. 1° de la Ley 24.754 del año 1996 -modificada en 2011 por Ley 26.682). En la Ley 24.901 se incluyen servicios tales como: prestaciones preventivas, estimulación temprana, escolaridad en todos sus tipos - convencional, especial, capacitación laboral, etc.-, apoyo escolar, integración escolar, acompañamiento terapéutico, cuidados domiciliarios, rehabilitación en todas sus formas, centro de día, centro educativo terapéutico, centro de rehabilitación, hogar permanente, transporte, equipamiento, medicamentos, sistemas alternativos al grupo familiar, entre otras (esta ley vale aclarar no es taxativa -es decir que no restringe ni limita prestaciones, puesto que en el art. 19 detalla que los servicios descriptos son al solo efecto enunciativo pudiendo ser ampliados) . La Ley 22.431 “(...) considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (art. 2), incorporando la Ley 24.901 en su art. 9 a la definición “(...) alteración funcional permanente o prolongada, motora, sensorial o mental (...)” eliminando la disyuntiva física o mental (que retrocedía el concepto a una discusión empirista/racionalista ya superada hace siglos atrás).

Durante el kirchnerismo en el poder (2003-2015) se generan legislaciones en puntuales cuestiones mediante leyes, decretos y modificación de legislación existente (certificado único, código electoral, ley de cheques, pase libre de transporte, turismo accesible, educación, educación superior) y la adhesión a convenciones internacionales.

La ya mencionada Ley 25.280 -del año 2000- en su artículo I, punto 1 afirma que el “término ‘discapacidad’ significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más



actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social". La República Argentina al adherir a este tratado se ha comprometido a "adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad..." (art. 3). Y como bien detalla Agustina Palacios, "no es este el primer instrumento por el cual nuestro país se encuentra obligado a adoptar medidas idóneas a fin de lograr la integración de las personas afectadas por alguna discapacidad. Sin embargo, esta Convención resulta ser un avance, debido a la definición que realiza el artículo primero sobre el término 'discapacidad', que incluye que la misma pueda ser causada o agravada por el entorno económico y social. La aceptación del concepto mencionado anteriormente significa reconocer la responsabilidad que cabe al Estado, con relación a actos que, por acción o por omisión, conlleven a la causa, mejoramiento o agravamiento de la discapacidad; como así también a la no-integración de las personas que requieren un tratamiento especial para gozar de los derechos básicos que le son reconocidos por el solo hecho de ser seres humanos"<sup>45</sup>. Esta cuestión es clave, resulta crucial debido a que una de las cuestiones que resultan criticables respecto a la ley 24.901 es la falta de efectivos mecanismos de control tanto de la cobertura correspondiente de las prestaciones que deben brindarse a las personas con discapacidad por parte de los agentes de salud (en ocasiones omiten brindar cobertura o no brindan las coberturas adecuadas) como también la falta de mecanismos de seguimiento y evaluación respecto a los prestadores e instituciones que brindan las prestaciones (hay quienes no brindan acciones en pos de la inclusión y autonomía de las personas con discapacidad; sino que por el contrario, en pos de aumentar sus riquezas, llevan adelante acciones que favorecen la exclusión y un eterno sometimiento a prestaciones médicas), así como propiciar acciones para garantizar el acceso a las prestaciones a personas con discapacidad que se encuentran alejados de los grandes centros urbanos.

---

<sup>45</sup> PALACIOS, Agustina. "Derecho a la igualdad y medidas de acción positiva", Pág. 1, Revista Quorum-Revista del Colegio de Abogados de Mar del Plata, 2000.



## **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**

Si bien las personas con discapacidad no necesitan derechos especiales, ya que todos tenemos los mismos derechos, se consideró necesaria la creación de la Convención Internacional para las Personas con Discapacidad (2006), ya que las personas con discapacidad son objeto de discriminación y no logran acceder, por ello, a sus derechos. A partir de esta convención, la ONU corroboró su posición en relación con los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, desarrollando ampliamente la manera como se emplean a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos; además, indicando los ajustes particulares necesarios para que la población con discapacidad pueda ejercer en forma efectiva sus derechos, destacándose entre las temáticas desarrolladas: mujeres con discapacidad, niños y niñas con discapacidad, accesibilidad, situaciones de riesgo y emergencias humanitarias, igual reconocimiento como persona ante la ley, acceso a la justicia, libertad y seguridad de la persona, protección contra la explotación, la violencia y el abuso, libertad de desplazamiento y nacionalidad, derecho a vivir de forma independiente, movilidad personal, educación, salud, habilitación y rehabilitación, trabajo y empleo, participación en la vida política y pública, vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte. En el año 2008 la República Argentina adhiere a la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad a través de la implementación de la Ley Nacional 26.378, y en el año 2014 mediante Ley 27.014 le otorga jerarquía constitucional.

Esta ley deroga tácitamente las anteriores definiciones sobre las personas con discapacidad, entendiendo a éstas como “(...) aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (art. 1, Ley 26.378).

Nuestro país como el resto de los demás Estados Partes se comprometen, en tanto el art. 4 punto 2, a:

“En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad (...)”.

Por art. 8 nuestra nación se compromete a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes que incluyan:



2.b) “Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad”.

A partir de esta ley la República Argentina, al igual que los demás Estados que avalan esta Convención, con respecto a la Educación de Personas con Discapacidad se compromete a través del art. 24 de la presente ley a:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

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

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en



igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”<sup>46</sup>.

Los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), a través del Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (2018)<sup>47</sup>, han permitido determinar que la población con discapacidad de nuestro país representa el 10,2% del total de la población mayor a 6 años (vale aclarar el estudio se realizó con población mayor a 6 años), detectando la existencia de al menos 3.571.983 personas con

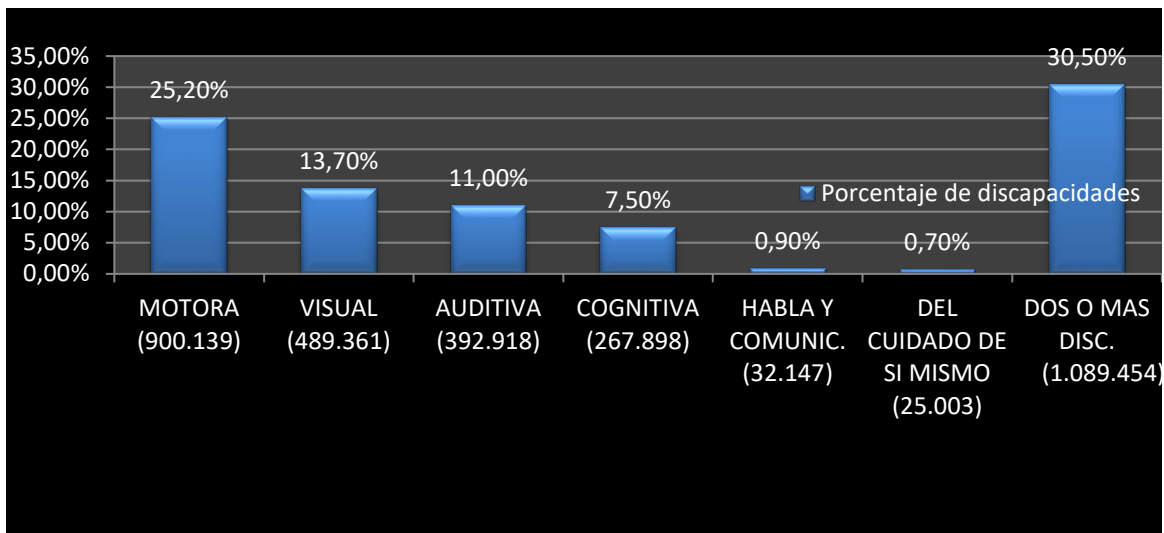
---

<sup>46</sup> LEY NACIONAL 26.378: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Art. 24, Argentina, 2008.

<sup>47</sup> INDEC, Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, Argentina, 2018.



discapacidad mayores de 6 años en nuestro país, que aún hoy aguardan por un sistema educativo que los incluya y brinde calidad y equidad educativa. Según el estudio, en Argentina la gran mayoría de las personas con discapacidad no poseen el certificado que lo acredita: sólo el 33,4% del total tiene certificado vigente. Esta ausencia de certificación oficial supone la imposibilidad de acceso a todo tipo de recursos específicos. Entre las personas de 6 y más años con discapacidad prevalece la discapacidad motora (25,2%), seguido por discapacidad visual (13,7%), auditiva (11%), mental-cognitiva (7,5%), del cuidado de sí mismo (0,7%), del habla y la comunicación (0,9%), mas de una discapacidad (30,5%) y sólo certificado de discapacidad (10,5%). Dentro del análisis de los grupos por edades en la población de 6 a 14 años predominan quienes tienen discapacidad mental-cognitiva, entre las de 65 y más años se destaca la discapacidad motora. En tanto, en el grupo de 15 a 64 años se acentúa la presencia de personas con discapacidad motora y visual.



*\*Cuadro de elaboración propia con datos del Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (INDEC, 2018).*

Lograr la igualdad real de oportunidades para todas las personas con algún tipo de discapacidad temporal o permanente, es un desafío pendiente que tenemos como sociedad, debido a que la República Argentina en su Constitución Nacional a través del Artículo 75° inc. 23 establece que: “Corresponde al Congreso legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados





internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad"<sup>48</sup>. A su vez la Nación Argentina establece como objetivo y fin de la política educativa nacional en el artículo 11 (inciso N) de la Ley Nacional de Educación 26.206 que se debe "brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos"<sup>49</sup>.

A partir de este análisis, después de tantos años de avances hacia una sociedad inclusiva desde lo jurídico y normativo, se me presentan los siguientes interrogantes:

¿Por qué resulta tan complejo para gran parte de los alumnos con discapacidad la plena participación en las clases de Educación Física? ¿Es posible pretender una Educación Física inclusiva cuando no aparece (o aparece de forma muy limitada) dentro de la formación docente la consideración de estrategias didácticas para el desarrollo de prácticas corporales destinadas a la población con discapacidad? ¿Cómo puede haberse conformado, por parte del Ministerio de Educación de la Nación, consideraciones para el desarrollo de planes de estudio para los Profesorados de Educación Física Jurisdiccionales que apenas tenga en cuenta a las personas con discapacidad contradiciendo los propios marcos jurídicos en los que se sustenta? ¿Se puede anhelar una política educativa nacional inclusiva desde la Educación Física con coherencia y seriedad a partir de la utilización de terminologías eufemísticas –con anclaje en el paradigma bio-médico– para referirse a la discapacidad por parte del Ministerio de Educación de la Nación?

Coincidiendo con Laura Sosa, Arai Acuña, Hugo Contese y Andrea Mirc en que "la discapacidad es un concepto construido socialmente sobre el cual todos tenemos alguna idea al respecto, y que habla del modo que se producen los sujetos y grupos en una comunidad en un contexto socio histórico específico, otorgando significados, interpretando la realidad cotidiana, creando y transformando conocimientos y prácticas"<sup>50</sup>; estos autores

---

<sup>48</sup> LEY 24.430: Constitución de la Nación Argentina, Art. 75, 1994.

<sup>49</sup> LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206, Art. 11, Argentina, 2006.

<sup>50</sup> SOSA Laura, ACUÑA Arai, CONTESE Hugo, MIRC Andrea, "Tensiones y paradojas sobre Discapacidad y Educación. Avances de una investigación". Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Educación. Asentado en Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (C.I.C.E.S.), dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) - UNLP-CONICET, pág. 1, 11° Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina.



sostienen luego de exhaustivos estudios que “el análisis de cómo aun hoy se lleva adelante la intervención pedagógica en muchas escuelas (...), muestra cómo todavía no se ha podido transformar las limitaciones de la sociedad (...)” (Ibíd.)<sup>51</sup> y que “(...) no serían las limitaciones individuales las raíces de la “discapacidad” (Ibíd.)<sup>52</sup>, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de todas las personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (Ibíd., Palacios, 2008: 314)”<sup>53</sup>. Con muy buen criterio estos autores concluyen que “(...) basándonos en el presupuesto que la discapacidad es una construcción y producción social, sujeta en las concepciones del déficit, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente por Agustina Palacios, entre otros, que el problema radica en la organización social, entonces (...) es la organización social que está en déficit con la población diversa” (Ibíd.)<sup>54</sup> y al igual que estos autores sostengo que “(...) aún el recorrido de las modificaciones que se han dado, son insuficientes, para hablar de una real inclusión” (Ibíd.)<sup>55</sup>.

Para poder apreciar estas incongruencias que aparecen entre el marco jurídico y normativo que da lugar a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) -organismo desconcentrado del Ministerio de Educación de la Nación- y las recomendaciones que el mismo INFOD brinda para la conformación de los planes de estudios para la carrera de Profesorado en Educación Física a considerar en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales que establezcan las distintas jurisdicciones de la República Argentina, es que analizaré la Declaración de Salamanca, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Superior 24.521, así como la estructura de los poderes de la República Argentina, en especial el entramado que conforma al Poder Ejecutivo Nacional y, dentro de este, la forma en se organiza el Ministerio de Educación de la Nación.

Antes de realizar el análisis de la Declaración de Salamanca, creo conveniente describir brevemente tres principios claves que hay que diferenciar: “normalización”, “integración” e “inclusión”. Estos principios aún hoy conviven en nuestra sociedad.

---

<sup>51</sup> Ibíd., pág. 14.

<sup>52</sup> Ibíd.

<sup>53</sup> Ibíd.

<sup>54</sup> Ibíd.

<sup>55</sup> Ibíd.



La *normalización* es un concepto que resalta que hay que lograr una educación segregada –educación especial- para las personas con discapacidad “que ofrezca la posibilidad de una vida tan próxima a lo normal como sea posible” (N. Bank-Mikkelsen, 1955), únicamente a través de métodos de rehabilitación; por su parte la *integración* plantea que las personas con discapacidad deben recibir los apoyos necesarios dentro de los grupos normales y no de manera segregada, pero con la particularidad de que es el sujeto con discapacidad el que debe adaptarse a la educación común; y la *inclusión*, en cambio, es un proceso que afecta a todo el sistema educativo, reclama la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y se dirige a la vez a todos ellos, planteando la heterogeneidad como la norma, el sistema educativo debe brindar respuestas a todos y cada uno de los alumnos.

La Inclusión tiene su origen en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien, Tailandia (vale aclarar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, abreviado internacionalmente como UNESCO -sigla de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Allí surge una idea de una “Educación para todos”. En 1994 tiene lugar la Conferencia de Salamanca también promovida por la UNESCO. Aquí la inclusión se generaliza como principio de política educativa. Se declaran los principios que sirvieron para introducir la idea de inclusión a nivel internacional.

De acuerdo a lo establecido en la Declaración de Salamanca :“La *inclusión* es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad -no nos referimos a la diversidad únicamente desde el punto de vista funcional, como término sociológico que hace referencia a las discapacidades; sino que también hacemos referencia a la diversidad desde el punto de vista cultural, en cuanto a la riqueza cultural de un grupo humano-. Término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración (hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo, gente que se encuentra en diferentes grupos sociales se reúna bajo un mismo objetivo o precepto). El supuesto básico de la inclusión es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos”.<sup>56</sup>

“La *educación inclusiva* se presenta como un derecho de todos los niños. Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que seamos diferentes) y

---

<sup>56</sup> DECLARACIÓN DE SALAMANCA, España, 1994.



de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos; *inclusión total* significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela” (Ibíd.)<sup>57</sup>.

Desde esta postura resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración por utilizar prácticas selectivas en los sistemas educativos. A cambio de ello se favorece la heterogeneidad como valor, a través de prácticas educativas y didácticas que no sólo acojan a la heterogeneidad, sino que saquen provecho de ella.

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el foro internacional de la UNESCO que ha marcado pautas en el campo educativo en el evento celebrado en Jomtien Tailandia en 1990, donde se promovió la idea de una Educación para todos: “satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje cuyo propósito es desarrollar el bienestar individual y social de las personas a través de la educación formal. En la llamada Declaración de Salamanca de 1994, se produce una amplia adscripción a esa idea, generalizando la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos” (Ibíd.)<sup>58</sup>.

### **Declaración de Salamanca**

Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación Para Todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños. La Conferencia, organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO, congregó a altos funcionarios de educación, administradores, responsables de las políticas y especialistas, así como a representantes de las Naciones Unidas y las organizaciones especializadas, otras organizaciones gubernamentales internacionales, organizaciones no gubernamentales y organismos donantes.

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la

---

<sup>57</sup> Ibíd.

<sup>58</sup> Ibíd.



comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares: la Declaración sostiene que “la atención a la diversidad no debe considerarse como una disminución de las expectativas del desarrollo de las capacidades de los alumnos sino generar oportunidades, en definitiva, producir la elevación de la calidad de educación para todos los estudiantes” (Ibíd.)<sup>59</sup>.

En su postulado número tres se plantea: “El principio rector de este marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas u otras. Debe acoger a niños discapacitados y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómades, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginales” (Ibíd.)<sup>60</sup>.

La Declaración de Salamanca en sus postulados y disposiciones proclama que:

- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. Además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (Ibíd.)<sup>61</sup>.

Además, la Declaración apela a todos los gobiernos y les insta a:

- “dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,

---

<sup>59</sup> Ibíd.

<sup>60</sup> Ibíd.

<sup>61</sup> Ibíd.



• invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales” (Ibíd.)<sup>62</sup>.

A continuación, abordo las siguientes leyes: Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Superior 24.521, puesto que sirvieron de base para que la nación argentina conforme las orientaciones para la conformación del Profesorado de Educación Física en las distintas jurisdicciones del país:

### **Ley de Educación Nacional N° 26206**

Aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006, promulgada por el presidente el 27 de diciembre y publicada en el Boletín Oficial número 31.062, del 28 de diciembre de 2006. Son predecesoras de esta ley, las leyes 1420 y a Ley Federal de Educación 24.195. La Ley 1420 (aprobada por el Congreso de la Nación en 1884 -luego de la finalización de guerras civiles entre unitarios y federales en 1880 y en medio de las Conquistas del Desierto y del Chaco donde el Estado Argentino se apropia de los extensos territorios de pueblos originarios-), que establece la educación pública, gratuita, laica y obligatoria a nivel nacional teniendo vigencia sólo en los territorios dependientes del Estado Nacional (Capital Federal, Chaco y Patagonia) con el objetivo de conformar una nación se debía constituir a los habitantes en ciudadanos a través de contenidos homogéneos (en especial instrucción cívica, idioma, geografía e historia nacional) ante la gran inmigración de fines del sXIX y principios del sXX producto de la pobreza generada por la Revolución industrial y la Primera Guerra Mundial -anteriormente a esta ley la educación en Argentina no tenía un criterio de unificación nacional: educación limitada según clases sociales, negros y mestizos estaban excluidos de la educación, maestros extranjeros enseñaban su lengua y costumbres, la iglesia católica imponía su propia lógica a través de la evangelización y enseñanza del idioma español, mujeres y varones aprendían distintos contenidos-, previamente en 1871 bajo la presidencia de Sarmiento la Ley 463 permitía girar fondos nacionales hacia las escuelas provinciales, y posteriormente en el año 1905 la Ley del senador Láinez complementa la Ley 1420 extendiendo la educación a todas las provincias del territorio nacional otorgando disponibilidad económica nacional a las provincias para crear escuelas, capacitación

---

<sup>62</sup> Ibíd.



docente y conformar planes de estudio -esta expansión de la educación nacional decaería con la pobreza generada por la crisis económica de 1930 en medio de la década infame marcada por golpes de estado y gobiernos de facto, recobrando protagonismo la iglesia católica en esos años de debilidad ideológica estatal con críticas al Estado por la educación liberal; con la llegada del peronismo al poder en 1946 se retoma el auge por la masificación de la política educativa nacional creándose en 1949 el Ministerio de Educación y derogando en 1954 la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, siendo la Ley Láinez derogada por el gobierno de facto de Onganía en 1970 cesando la financiación nacional en educación a las jurisdicciones, profundizándose la crisis educativa nacional desde el autodenominado proceso de reorganización nacional con el golpe de estado en 1976 a partir del cual Argentina alinea la política educativa al Plan Condor implementado en América del Sur por EE.UU., a partir de un plan sistemático de dictaduras, terrorismo, persecuciones, desapariciones, asesinatos, censura y el neoliberalismo como modelo económico y social- que da lugar en lo que atañe a la Educación Superior al desarrollo de muchas instituciones de índole privadas. Con la vuelta a la democracia en 1983 con Alfonsín se intentó desarrollar las bases para una política educativa de carácter estatista implementando un Congreso Pedagógico Nacional que desarrolló un programa de emergencia educativa para al mismo tiempo resolver las urgencias en educación y sentar las bases para una nueva Ley Orgánica de Educación (en este congreso se debatió si la Educación Pública debía ser Estatal o no Estatal, triunfando el enfoque no estatista, lo que determina que el tipo de Sistema Educativo Argentino sea de Educación Pública de gestión estatal o de gestión privada, permitiendo que los establecimientos privados puedan seguir recibiendo apoyo económico del Estado) y crea del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (funcionó de 1987 a 1991 año en el cual a través de la Ley 24.049 se transfiere a las jurisdicciones los servicios educativos brindados por Nación), que no pudo trascender como política de estado debido a la falta de estructura y presupuesto para llevarla adelante con un país en crisis política, económica y social que culminaría con la hiperinflación del año 1989 y el adelanto de las elecciones entregando Alfonsín la presidencia 5 meses antes de finalizar su mandato. Luego de 109 años de la creación de la Ley 1.420, en 1993 el Congreso de la Nación sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195, que si bien urge en pos de democratizar la enseñanza y erradicar reglamentaciones y contenidos heredados de la dictadura militar que a consecuencias del terrorismo de estado dejaba una gran decadencia social y económica con una educación en ruinas, creando el Sistema Nacional



de Educación estableciendo roles nacionales, jurisdiccionales y del Consejo Nacional de Educación, contrariamente a la política educativa alfonsinista de carácter estatista, a partir de una política nacional fuertemente neoliberal se desvincula la nación de los presupuestos para la educación desligándolo a las jurisdicciones, que con desigualdades económicas muy notorias y con falta de estructura y planificación para poder garantizar la equidad educativa, terminó haciendo fracasar esta ley, profundizándose las desigualdades a partir de la crisis política, económica y social del 2001. En contrapartida a esta ley se crea la Ley Nacional 26.206, con un fuerte acento en el rol del Estado Nacional, proponiéndose asegurar la superación de las inequidades educativas, fragmentación y desigualdad del Sistema Educativo Argentino en sus distintas jurisdicciones, teniendo como objetivo principal imponer el derecho social al acceso a una educación de calidad, para que a través de ella se puedan desarrollar estrategias que favorezcan el desarrollo económico, la ciudadanía democrática y la justicia social.

Respecto a las disposiciones generales de esta ley en cuanto a PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS se destaca lo siguiente:

“ARTICULO 1º.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

ARTICULO 2º.- **La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.**

ARTICULO 3º.- **La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa**, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4º.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la **responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad** en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

ARTÍCULO 8º.- La educación **brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida** y promover





en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

En lo que hace a los FINES Y OBJETIVOS de esta ley, toma relevancia lo siguiente:

ARTÍCULO 11°.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

**\_“Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.**

**\_Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.**

**\_Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.**

**\_Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.**

**\_Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.**

**\_Garantizar en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.**

**\_Garantizar a todos/as el acceso y la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.**

**\_Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.**

**\_Brindar a las personas con discapacidades permanentes o temporales, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.**

**\_Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.**

**\_Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.**



En relación a las disposiciones generales del SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL se destacan:

ARTÍCULO 13.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

ARTÍCULO 14.- El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

ARTÍCULO 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el **cumplimiento de la obligatoriedad escolar (...) mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.**

ARTÍCULO 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-.

En cuanto a la EDUCACION SUPERIOR la ley en cuestión determina que:

ARTÍCULO 34.- La Educación Superior comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521. b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

ARTÍCULO 35.- La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

ARTÍCULO 36.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



ARTÍCULO 37.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

Considerando a la EDUCACION ESPECIAL como una de las 8 modalidades del Sistema Educativo Nacional detalla:

Art. 42: La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Art. 43: Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

Art. 44: Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Art. 45: El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo



Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, (...) así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

En alusión a la FORMACIÓN DOCENTE es de considerar que:

**ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.** Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

**ARTÍCULO 72.-** La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

**ARTÍCULO 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:** a) **Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.** b) **Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.**

**ARTÍCULO 74.-** El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán: a) Las políticas y los planes de formación docente inicial. b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares. c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

**ARTÍCULO 75.-** La formación docente se estructura en dos (2) ciclos: a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.



ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.

ARTÍCULO 77.- El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

A decir de las POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EDUCATIVA se destaca que:

ARTÍCULO 79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará **políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación**, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTÍCULO 80.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán **asegurar las condiciones necesarias para la inclusión**, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de **garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad**.

Respecto a las disposiciones estipuladas por esta ley en lo que concierne a la CALIDAD DE LA EDUCACIÓN:

ARTÍCULO 84.- El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para **que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad**,



independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

ARTÍCULO 85.- Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.

b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley.

c) **Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación**, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley.

d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley.

e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa.

f) **Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas**, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley.

ARTÍCULO 86.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.

En tanto que se menciona en las disposiciones específicas en lo que hace a la calidad educativa que:

ARTÍCULO 93.- Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.



Se hace referencia en las disposiciones generales del GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN del Sistema Educativo Nacional a lo siguiente:

ARTÍCULO 113.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El organismo de concertación de la política educativa nacional es el Consejo Federal de Educación.

En lo que concierne al MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA:

ARTICULO 115.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley.

Dentro del gobierno y administración del Sistema Educativo Nacional se detalla en relación al CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN:

ARTÍCULO 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.

ARTÍCULO 117.- Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son: a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades. En las reuniones participarán con voz y sin voto dos (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.

b) El Comité Ejecutivo ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional e integrado por los/as miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos (2) años. A efectos de garantizar mayor participación según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.



c) La Secretaría General tendrá la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo.

ARTICULO 118.- Las resoluciones del Consejo Federal de Educación serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos.

ARTÍCULO 119.- El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:

a) El Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la presente ley. Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación, representantes de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional, de las entidades representativas de la Educación de Gestión Privada, representantes del Consejo de Universidades, de las organizaciones sociales vinculadas con la educación, y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. La Asamblea Federal podrá invitar a personas u organizaciones a participar de sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda.

b) El Consejo Económico y Social, participará en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción. Está integrado por representantes de organizaciones empresariales, de organizaciones de trabajadores, de organizaciones no gubernamentales, de organizaciones socio productivas de reconocida trayectoria nacional y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación.

c) El Consejo de Actualización Curricular, a cargo de proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes. Estará conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, designadas por el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 120.- La Asamblea Federal realizará como mínimo una (1) vez al año el seguimiento y la evaluación del cumplimiento de la presente ley. Asimismo, convocará como mínimo dos (2) veces al año a representantes de organizaciones gremiales docentes con personería nacional para considerar agendas definidas de común acuerdo.





Al respecto de las AUTORIDADES EDUCATIVAS DE LAS PROVINCIAS Y LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES se destaca que:

ARTÍCULO 121.- Los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben:

- a) **Asegurar el derecho a la educación** en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación;
- c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.
- f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional.

Al decir de los DERECHOS Y DEBERES DE LOS/AS ALUMNOS/AS:

ARTÍCULO 126.- Los/as alumnos/as tienen derecho a:

- a) Una **educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.**
- f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria (se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria).

En lo que respecta a las disposiciones transitorias y complementarias de esta ley:

ARTÍCULO 139.- La concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el Consejo Federal de Educación, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

ARTICULO 140.- El Consejo Federal de Educación acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión”<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206, Argentina, 2006.



El Ministerio de Educación de la Nación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (creado por Art. 76 de la ley en cuestión 26.206), debe proveer y asegurar el desarrollo de planes de estudios para los Profesorados de Educación Física de la República Argentina que contemplen a las personas con discapacidad, puesto que sino haría caso omiso a la Ley de Educación Nacional 26.206, vulnerando el derecho social a una educación de calidad con igualdad y equidad de oportunidades y posibilidades respecto a las personas con discapacidad, si contemplamos los artículos: 4, 8, 16, 71, 73, 79, 80, 85, 121 y 126 de esta ley que han sido resaltados anteriormente. Puntualmente sobre las personas con discapacidad, en el art. 11 al desarrollar los fines y objetivos de esta ley plantea: “brindar a las personas con discapacidades permanentes o temporales, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”, en el art. 42 al indicar que “la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (...) en todos los niveles y modalidades (...); la educación especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del art. 11 (...), siendo el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación quien garantizará la integración (...) en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” y en el art. 44 determina que hay que “(...) asegurar la integración escolar (...)”. Esto resulta totalmente absurdo y contradictorio: integración no es sinónimo de inclusión, la integración plantea que los alumnos con discapacidad se deben adaptar al resto de la comunidad educativa por el contrario la inclusión plantea que es la comunidad educativa la que debe adaptarse. Tampoco resulta afín a la inclusión la visión de una escuela segregada y mucho menos que esta modalidad asegure el derecho a la educación de las personas con discapacidad (desligando a todas las demás modalidades), resultando también inapropiado el concepto “necesidades educativas derivadas de la discapacidad” (art. 43), puesto que no tienen distintas necesidades educativas por el hecho de tener un discapacidad; que se deba recurrir a apoyos, estrategias y recursos que posibiliten su educación en igualdad de condiciones, no implica que no tengan las mismas necesidades educativas que cualquier persona (tener acceso a aprendizajes de calidad que permitan el máximo desarrollo personal, académico y social).



### **Ley de Educación Superior 24.521**

En un contexto en el cual la globalización se intensifica tras la Segunda Guerra Mundial (finaliza en 1945) y que se consolida en las décadas de 1980 y 1990 (a través de la aparición de las TIC, la intensificación de las comunicaciones físicas y la expansión mundial de los mercados de bienes y, sobre todo, de capitales, favorecidos por una tendencia mundial que tiene en pleno auge al capitalismo y en detrimento del comunismo) fue sancionada por el Congreso de la Nación en junio de 1995 la Ley de Educación Superior 24.521, en medio de polémicas, debido a que si bien surge por una necesidad de reorganización de las numerosas carreras superiores de índole no universitaria -Argentina cuenta con Instituciones de Educación Superior universitaria (Universidades Nacionales de carácter públicas y Universidades Privadas e Institutos Universitarios Nacionales de carácter público e Institutos Universitarios Privados) y no universitaria (Institutos de Formación Docente públicos y privados, Institutos Terciarios de Enseñanza Técnica públicos y privados e Institutos de Formación Artística)- surgidas luego de la vuelta a la democracia de forma poco planificada sin organismos específicos para la conducción del nivel superior (las universidades cuentan con otra historia bien distinta de organización reguladas por leyes de carácter universitario que datan desde el año 1885, surgiendo luego de la creación de la Universidad Nacional de Bs. As. en 1821 y mucho tiempo antes de la Universidad Nacional de Córdoba en 1622 -la más antigua de la Argentina-, leyes que han sido de carácter más democráticas o autoritarias de acuerdo a los diferentes procesos políticos que se sucedieron en Argentina, pero con una relativa autonomía respecto a las demás formas de educación no universitaria), las críticas se centran en torno a que el Estado no toma una posición clara respecto a su rol en cuanto a su defensa a la educación superior de índole pública desde lo político y presupuestario (sino que, acorde al gobierno neoliberal de turno -corriente económica y política del capitalismo-, coloca en una misma posición el compromiso y responsabilidad estatal en cuanto a entidades públicas y privadas -con la vulnerabilidad que eso conlleva para las instituciones públicas-, sin ser explícito en cuanto a la defensa de la gratuidad de la educación superior pública). Dicha ley, que es la primera que contempla a la Educación Superior en su conjunto, luego de fuertes críticas de docentes y movimientos estudiantiles de todo el país durante todos estos años desde su sanción, sufre modificaciones en el año 2015, que tienen que ver con asumir la responsabilidad principal e indelegable del Estado respecto a la educación superior, asegurar la gratuidad (prohibiendo establecer cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa), la



supervisión y fiscalización por parte del Estado tanto de la educación superior pública como privada, el financiamiento por parte del Estado y el ingreso irrestricto en la educación superior pública.

“ARTICULO 1º.- Están comprendidas dentro de la presente ley las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 —Ley de Educación Nacional—. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206. (Artículo sustituido por art. 1º de la Ley N° 27.204 B.O. 11/11/2015)

ARTICULO 2º.- **La responsabilidad principal e indelegable del Estado** nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, **implica:**  
d) **Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias.**

ARTICULO 4º.- Son **objetivos de la Educación Superior:**

a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte

e) **Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;**

ARTICULO 11.- Son derechos de los docentes de las instituciones estatales de educación superior, sin perjuicio de lo dispuesto por la legislación específica:

c) Actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica

ARTICULO 12.- Son deberes de los docentes de las instituciones estatales de educación superior:

c) Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica.

ARTICULO 21.- Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos



curriculares como en los pedagógicos e institucionales y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.

ARTICULO 23.- Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido Consejo”<sup>64</sup>.

El Ministerio de Educación de la Nación, tiene la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social, debe proveer y asegurar el desarrollo de planes de estudios para los Profesorados de Educación Física de la República Argentina que contemplen la igualdad de posibilidades y oportunidades para las personas con discapacidad, puesto que sino haría caso omiso a la Ley de Educación Superior 24.521, vulnerando la democratización de la Educación Superior, en cuanto a la distribución equitativa del conocimiento y la igualdad real de oportunidades respecto a las personas con discapacidad si contemplamos los artículos: 2 y 4 de la presente ley que han sido resaltados anteriormente. Como crítica a esta ley, no se especifican normas para garantizar la supervisión y fiscalización de estos postulados, y tampoco se considera la importancia de convocar a representantes del colectivo de personas con discapacidad para poder desarrollar estas medidas.

## **MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION**

Teniendo en cuenta que el artículo 115 de la ya desarrollada Ley 26.206 estipula que “el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley”; se comenzará analizando cómo es la división de poderes en la República Argentina, y particularmente la estructura jerárquica del Poder Ejecutivo Nacional, para de esta forma poder comprender la dimensión, el rol y el andamiaje

---

<sup>64</sup> LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR 24.521, Argentina, 1995.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



de la propia estructura interna del Ministerio de Educación de la Nación dentro de una amplia y compleja Administración Pública Nacional.

La Constitución de la Nación Argentina creada en la ciudad de Santa Fe en 1853 (reformada en 1860, 1866, 1898, 1949, 1957, 1994) es la ley suprema en nuestro país, y es quien establece los derechos y garantías fundamentales de los habitantes de la Nación y la forma de organizar los poderes del Estado. Según el artículo 1° de nuestra Constitución Nacional: “La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal, según la establece la presente Constitución”<sup>65</sup>.



Los tres Poderes se controlan unos a otros para garantizar la descentralización del poder. Nuestro país es un estado federal constituido por 23 Provincias y una Ciudad Autónoma (Ciudad Autónoma de Buenos Aires -C.A.B.A.-).

	<b>P. Legislativo</b>	<b>P. Ejecutivo</b>	<b>P. Judicial</b>
<b>NACIONAL</b>	Cámara de diputados Cámara de senadores	Presidente (ministros) Vicepresidente	Corte Suprema de Justicia Tribunales Federales

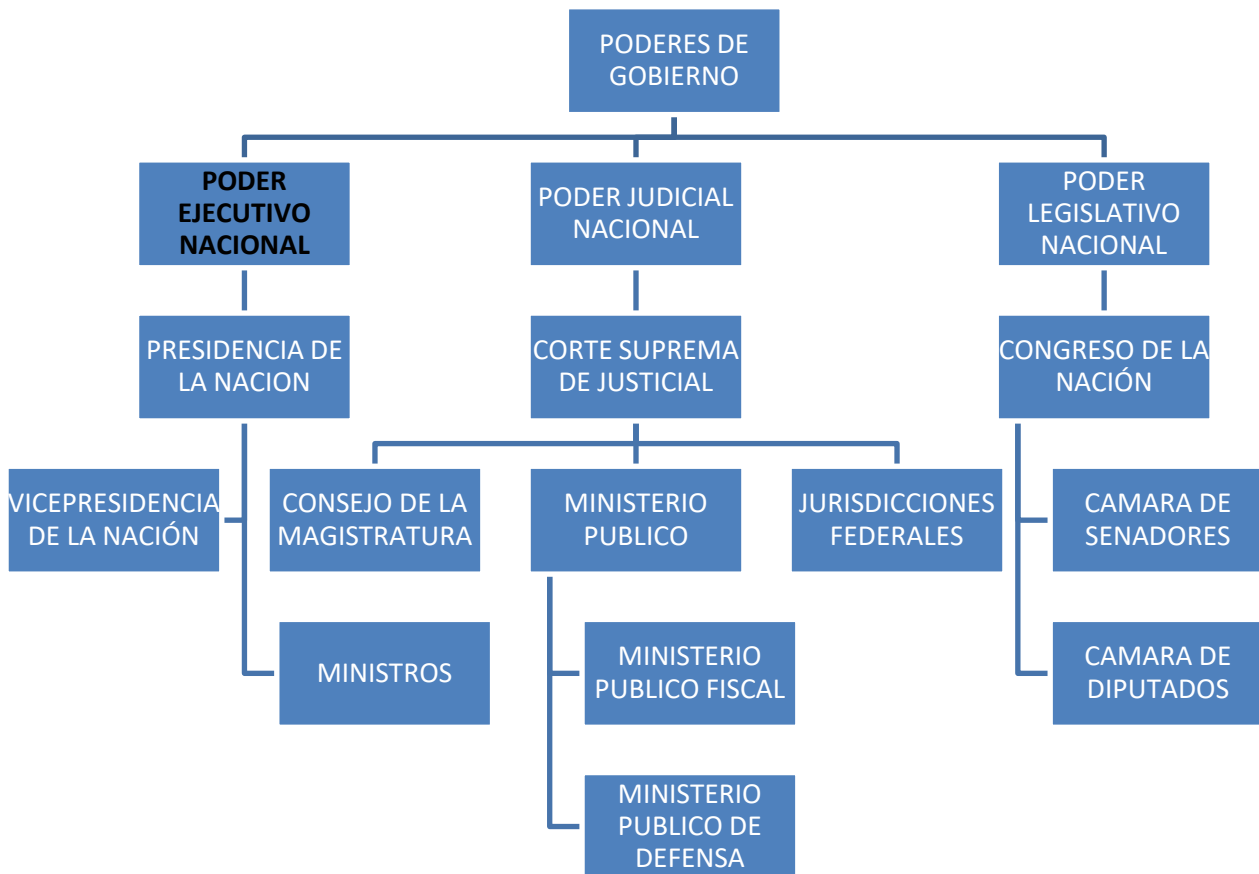
<sup>65</sup> Ley 24.430: CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA, Artículo 1°, 1994.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<b>PROVINCIAL</b>	Legislaturas (de diputados senadores)	(de y/o	Gobernador (posible vicegobernador), en CABA Jefe de Gobierno	Juzgados de 1ra Instancia Cámara de Apelaciones Máximo Tribunal Provincial
<b>MUNICIPAL</b>	Concejo Deliberante		Intendente	Tribunales de faltas

La República Argentina posee un régimen democrático y un sistema de gobierno presidencialista.



Según los datos del sitio oficial de la Casa Rosada (sede del Poder Ejecutivo de nuestro país y donde se aloja el despacho del Presidente de la Nación) <https://www.caserosada.gob.ar/>, se describen brevemente los 3 poderes:

El Poder Legislativo Nacional es instaurado en nuestro país por el Honorable Congreso de la Nación Argentina, estando conformado por una asamblea bicameral con 329 miembros, dividido en el Senado (72 senadores -3 por jurisdicción-), presidido por el Vicepresidente

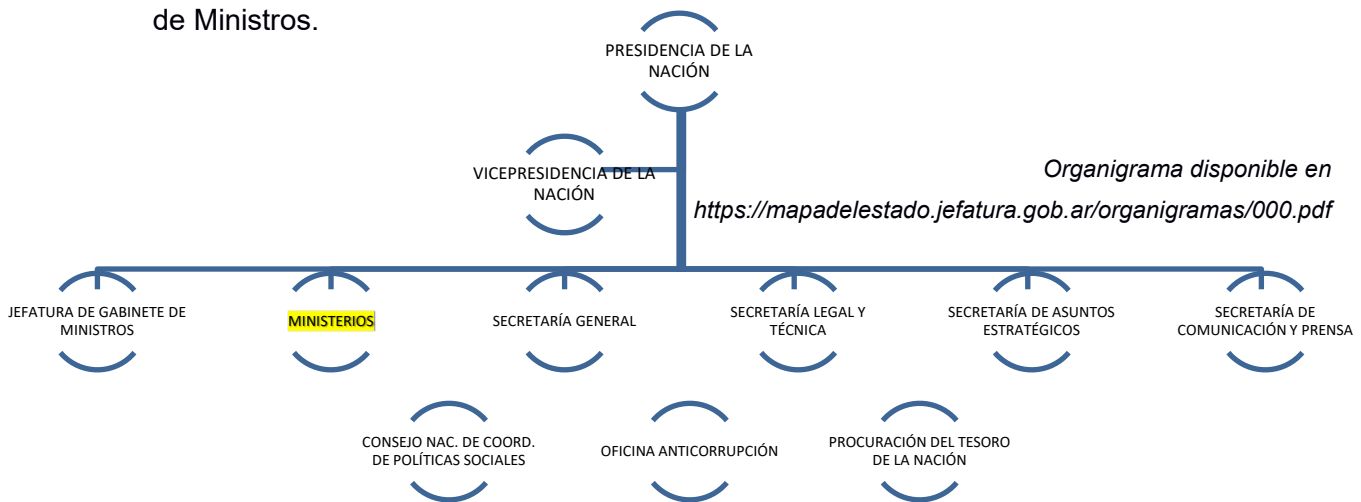
*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



de la Nación, y la Cámara de Diputados (257 diputados -cada jurisdicción tiene 1 diputado cada 161,000 habitantes), presidido por quien resulte electo por los miembros de la Cámara de Diputados.

El Poder Judicial de la Nación es ejercido por la Corte Suprema de Justicia (CSJN) y por los demás tribunales federales que determina el Congreso en el territorio de la Nación. La corte suprema la integran cinco jueces abogados nombrados por el Presidente de la Nación con acuerdo del Senado. La Ley 24.050, determina que el territorio del país se encuentra dividido en 17 jurisdicciones federales, que intervienen en los asuntos sobre materia federal que ocurran en sus jurisdicciones, siendo sus jueces designados por el presidente de la Nación con acuerdo del Senado, sobre la base de una terna de candidatos seleccionados en concurso público por el Consejo de la Magistratura (órgano de composición multisectorial, a quien corresponde el control directo de los jueces y la administración del poder judicial).

El Poder Ejecutivo Nacional es un órgano de carácter unipersonal y piramidal que se encuentra regido por el presidente de la Nación Argentina. Lo acompañan el Vicepresidente, elegido por el mismo período y con misma modalidad del Presidente, el Jefe de Gabinete de Ministros y Ministros. Se organiza en dos áreas principales: el área Presidencia de la Nación y las secretarías presidenciales, y el área Jefatura de Gabinete de Ministros.



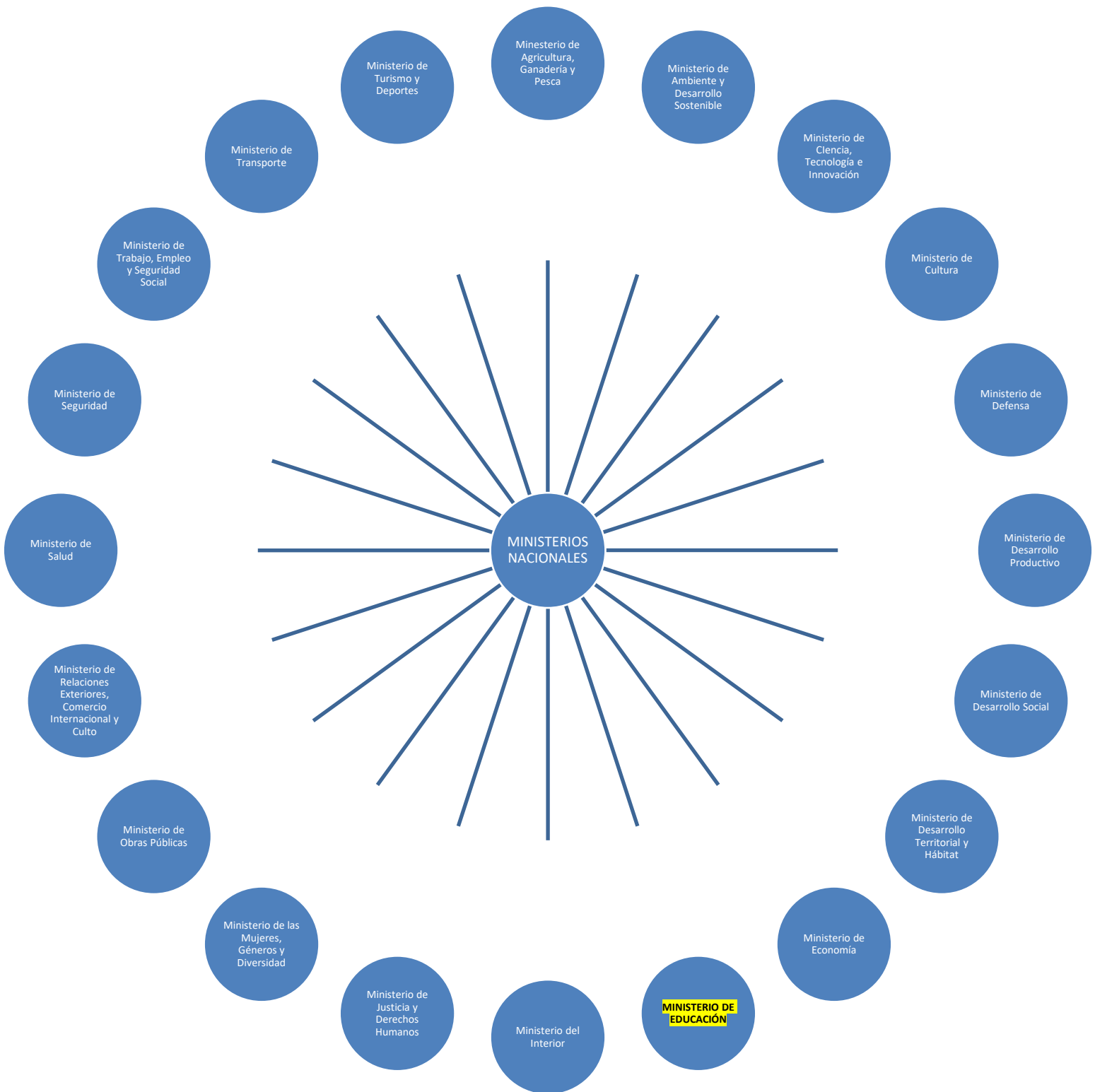
En Argentina, el gabinete es el conjunto de ministerios y secretarías, los ministerios son organismos del poder ejecutivo del Estado de más alta jerarquía, (encontrándose jerárquicamente sólo por debajo del presidente de la Nación Argentina, y de los





*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*

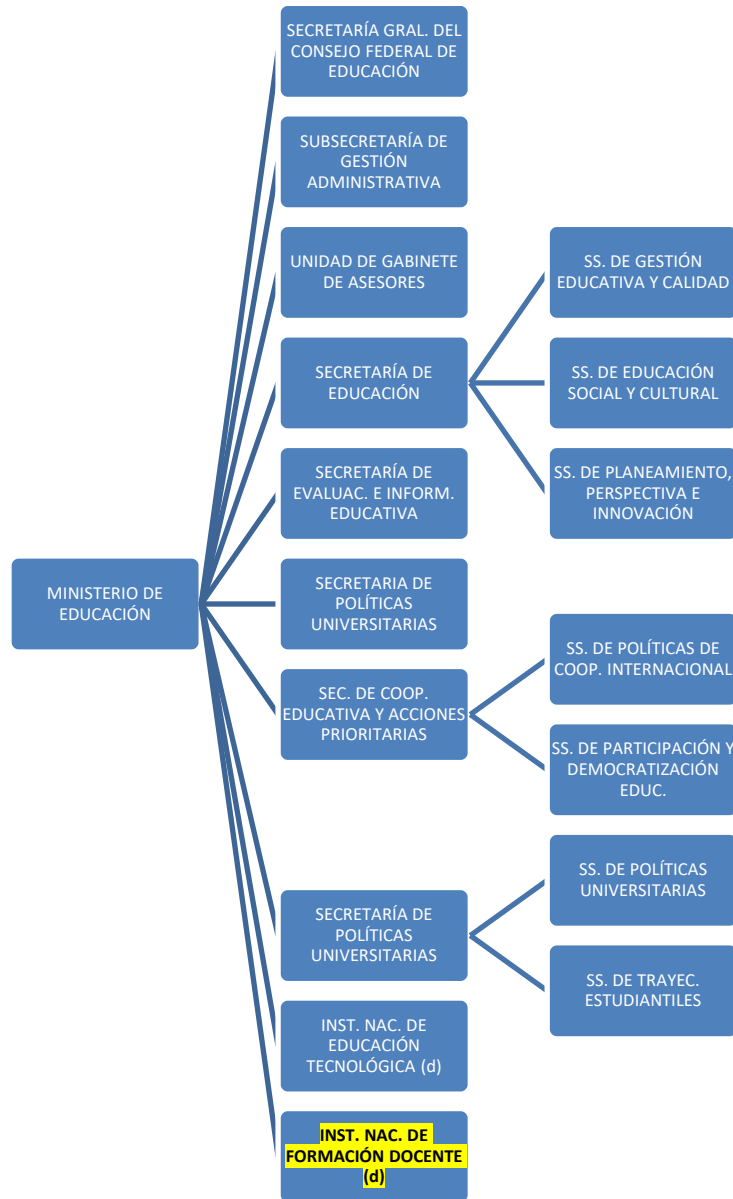
gobernadores y del jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Cada ministerio está a cargo de un ministro, que es elegido y removido por el Presidente de la Nación.



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



Cada ministerio está integrado por secretarías, subsecretarías y direcciones nacionales o generales, cuyos cargos son designados por el ministro o por el Presidente por recomendación del ministro. Debajo de las direcciones nacionales o generales, se encuentra la jerarquía de carrera: direcciones, departamentos, divisiones y secciones. A su vez, bajo la órbita de los ministros, se suelen ubicar organismos descentralizados o autárquicos y otro tipo de organismos estatales bajo regímenes especiales.



Organigrama disponible en <https://mapadestado.jefatura.gob.ar/organigramas/015.pdf>



El Ministerio de Educación de la Nación es un organismo público del Poder Ejecutivo Nacional encargado de establecer la política educativa y de controlar su cumplimiento en el territorio nacional, que cuenta con dependencias varias. En referencia a lo indicado por el sitio oficial Mapa del Estado en su página web <https://mapadelestado.jefatura.gob.ar/>, la Administración Pública Nacional -comprende todas las dependencias del Poder Ejecutivo Nacional (no incluye a los poderes judicial y legislativo)-, se conforma no sólo por la administración centralizada, sino también por organismos desconcentrados, descentralizados e instituciones de seguridad social, integra el sector público nacional junto a las sociedades y empresas del estado, sociedades de economía mixta y sociedades anónimas con participación estatal mayoritaria, fondos fiduciarios, entes públicos con autarquía financiera y las entidades públicas no estatales donde el estado nacional tiene control mayoritario del patrimonio o de las decisiones. En cuanto al Ministerio de Educación de la Nación, además de sus organismos centralizados de jerarquía administrativa, cuenta con organismos descentralizados (Comisión Nacional de Administración Universitaria - CONEAU- y Fundación Miguel Lillo), Sociedades Anónimas con participación estatal mayoritaria (Servicio de Radio y Televisión de la Universidad Nacional de Córdoba S.A. y Radio de la Universidad Nacional del Litoral S.A.), Sociedades del Estado (Educ.ar) y sociedades desconcentradas (Instituto Nacional de Educación Tecnológica -INET- e Instituto Nacional de Formación Docente -INFOD-). El INFOD, al ser un organismo desconcentrado, goza de autonomía técnica y funcional, pero a diferencia de los organismos descentralizados no posee ni independencia presupuestaria, ni personería jurídica ni patrimonio propio sino que en estos aspectos es subordinado por la dependencia central de la que depende, en este caso, el Ministerio de Educación de la Nación.

Previamente al análisis y descripción del INFOD y de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física propuestos por este organismo desconcentrado del Ministerio de Educación de la Nación para el desarrollo de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado en Educación Física, en primer término se desarrollará, a partir de la investigadora Eloísa Bordoli, el concepto de Formación Docente y en segundo término se describirá las “tensiones” que a lo largo de la historia han dado lugar a la Educación Física Argentina actual a través del aporte de Carlos Carballo.



En cuanto al concepto de Formación Docente: “En una primera aproximación al tema podríamos afirmar que ‘formación’ implica dar forma, moldear, configurar un marco”<sup>66</sup>. En una segunda perspectiva: “forma refiere a un límite y a una relación de orden entre los elementos que la integran, los cuales tienen una coordinación en un marco de unidad. En este sentido “formación” sería, entonces, el efecto de dar forma, de dotar de sentido y de ordenar los elementos que se configuran en una red discursiva estructurante. A su vez, la Formación Docente sería el dar forma, el nombrar y dotar al futuro educador de la palabra ‘autorizada’ para ejercer el acto de enseñanza, constituyendo los lugares de educador, educando y saber-conocimiento transpuestos en objetos curriculares. En un plano fenoménico y en un nivel del sistema didáctico el docente ocupa el lugar del saber y tiene el rol de transmitir al educando aquellos contenidos (objetos de conocimiento) legitimados por el currículum” (Ibíd.)<sup>67</sup>. De este modo, “(...) las políticas sectoriales destinadas a la Formación Docente conforman discursivamente el campo de la enseñanza, de lo transmisible y de lo no transmisible, de lo legítimo y de lo ilegítimo montando una representación imaginaria de la misma” (Ibíd.)<sup>68</sup>.

Para poder comprender la situación actual de la Educación Física Argentina resulta de trascendental valor desarrollar la visión de Carlos Carballo respecto a ciertas “tensiones” contextualizadas históricamente que como bien expresa el autor “(...) identifican/construyen a la Educación Física como campo, es decir como un espacio delimitado por las luchas entre las diversas posiciones y que se constituye en tal medida a esas disputas materiales y simbólicas”<sup>69</sup>. Carballo indica que “la educación argentina conoce un punto de inflexión, que es la sanción de la ley 1420, (...) que logró en poco más de cincuenta años alcanzar niveles de cobertura formidables para su época en el continente. La necesidad por integrar el conjunto del territorio al estado nacional emergente y la urgencia de incorporar la enorme

---

<sup>66</sup> BORDOLI, Eloísa, “El lugar del saber y de lo político en la Formación Docente”, página 111, Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico (PEAD), “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad” (EDADI). Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 2007.

<sup>67</sup> Ibíd., p. 112.

<sup>68</sup> Ibíd., p. 117.

<sup>69</sup> CARBALLO, Carlos. Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. Educación Física Argenmex: temas y posiciones. Pág. 2. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. Disponible en <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/pdf/EFArgenmex%20posicion%202%20Carballo.pdf>.



masa de inmigrantes a la sociedad civil, aceleraron la formación de un discurso pedagógico unificado tendiente a construir una identidad nacional. El sistema educativo surgido al impulso de aquella normativa suele ser caracterizado por dos adjetivos recurrentes: 'normalista' e 'higienista'. El primer calificativo remite al carácter normalizador del sistema, tendiente a construir lo que podríamos llamar ciudadanos estándar, apegados a idénticos valores, reflejados en los mismos próceres, unificados en un único relato épico; el segundo, destaca el carácter 'sanitario' del sistema escolar, primer eslabón social a gran escala de la prevención contra las grandes epidemias propias del inicio del siglo XX (Ibíd.)<sup>70</sup>. En ese contexto surge la Educación Física con un carácter "militarista". "Después de los años sesenta y setenta –con las interrupciones a los procesos institucionales que las últimas dictaduras impusieron en tres ocasiones desde los años sesenta: entre 1962 y 1963, entre 1966 y 1973 y entre 1976 y 1983-, el discurso pedagógico crítico comenzó a girar hacia la cuestión de la inclusión y de la integración, cuestionando el carácter reproductivo de las prácticas uniformantes" (el autor hace referencia al surgimiento del pensamiento crítico en educación en contrapartida al pensamiento positivista con Paulo Freire como máximo exponente en Latinoamérica). Paralelamente, se producía la introducción del deporte en la Educación Física escolar, que se sostenía en una lógica y en una tradición inversas: la selectividad; (...) el deporte cooptó las prácticas escolares: en muchos casos, la clase de Educación Física se transformó en un espacio de práctica deportiva destinada a la selección de los equipos de la institución para las competencias organizadas por el estado nacional –como los torneos "Evita" (...) en los años setenta-, por los estados provinciales - los "Torneos Juveniles Bonaerenses" de los noventa (en muchas ocasiones como indica el autor, el resto de los contenidos de la Educación Física se transformaron en subsidiarios del deporte como contenido central y dominante: la gimnasia es preparación física para el deporte y el juego es una introducción simplificada a la práctica deportiva -iniciación deportiva, deporte reducido, mini-deporte, juegos deportivos, etc.-)" (Ibíd.)<sup>71</sup>. En plena coincidencia con Carballo, "(...) el sistema escolar argentino ha sufrido un visible deterioro, sobre todo desde la última dictadura. Las crisis económicas y sociales transformaron a la escuela en un lugar de contención social, a condición, muchas veces, de desplazar su función básicamente pedagógica: las urgencias corrieron el eje del aula al comedor escolar.

---

<sup>70</sup> Ibíd., p. 3.

<sup>71</sup> Ibíd., p. 5.



En este sentido el trabajo docente se ha desprestigiado, alejaron a un sector importante de los docentes tanto de procesos de actualización que no fuesen los puramente formales ofrecidos por el sistema, como del entusiasmo por emprender experiencias innovadoras. En particular, el profesor de Educación Física desarrolla su tarea en un marco de pobre reconocimiento y escasa proyección hacia responsabilidades y compromisos mayores, con incierta cobertura legal, sin materiales ni infraestructura básica y con débil inserción institucional pues sus 'horas' se reparten en varios establecimientos y sin contacto con los docentes de otras asignaturas -debido a que se brinda la Ed. Física por lo gral. en horario extra-escolar y/o en espacios alejados del edificio escolar- (Ibíd.)<sup>72</sup>. En lo que respecta a la "formación superior de profesores de Educación Física –en el marco de la sociedad civil-comienza con los denominados Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) en la primera década del siglo XX (como bien expresa el autor a fines del siglo XIX existieron cursos de Educación Física en el Ejército para nutrir, en principio, la propia formación militar; que poco después se inserta en las escuelas normales; pero la creación del actual Instituto Superior de Educación Física, en la ciudad de Buenos Aires, bajo la dirección del Dr. Enrique Romero Brest en 1906 resulta el hecho más significativo en los comienzos de la formación de profesores), que surgen a partir de la necesidad de formar docentes especializados para cubrir los requerimientos del sistema escolar; este proceso, (...) comenzó a tomar distancia de sus antecesores militares en base a nuevos principios científicos y pedagógicos: los primeros, cimentados en el conocimiento médico-biológico del hombre; los segundos, organizados en torno a la noción de integralidad de la educación. Este rasgo fue dominante en la Educación Física argentina por más de seis décadas y aún hoy. Solía calificarse a esa formación como excesivamente 'técnica' o 'práctica': en el primer caso, por considerársela instrumental, es decir, orientada a resolver problemas a partir de un conjunto de respuestas preestablecidas o 'recetas'; en el segundo caso, por estar pensada para el 'hacer', para poner en ejecución un plan de acción sobre el cual el agente no parecía haber reflexionado lo suficiente su apego inicial a las gimnasias europeas – especialmente las nórdicas- y posteriormente a los deportes parecería convalidar ese juicio (no obstante, como indica Carballo, la Educación Física se enmarcaba dentro de una educación gral. con un posicionamiento positivista). Por otra parte, el apretado vínculo entre

---

<sup>72</sup> Ibíd., p. 6.



los Institutos de Formación Superior no universitarios y las jurisdicciones en donde se supone se desempeñarán sus egresados, ha conferido a estas instituciones y a su formación un carácter “territorial” que están presentes en los currículum jurisdiccionales (en Argentina, durante mucho tiempo convivieron en un mismo territorio las jurisdicciones nacional y provincial; durante la última dictadura, las escuelas primarias -públicas y privadas- pasaron en su totalidad al ámbito de las jurisdicciones provinciales; y con la reforma educativa de 1993 también pasaron a ese ámbito las escuelas secundarias -públicas y privadas- y los institutos de formación terciaria no universitaria -públicos y privados-, quedando sólo en la esfera del Ministerio de Educación de la Nación el sistema universitario -público y privado-). La aparición de la Educación Física como carrera de grado en las universidades públicas es bastante más tardía, ya que los dos primeros casos se remontan a comienzos de la década del cincuenta (en 1953 se crea la carrera en las universidades nacionales de Tucumán y La Plata), (...) un rasgo realmente distintivo en estas carreras es que el hecho de pertenecer a Universidades Nacionales las ubica política y jurisdiccionalmente en una situación diferente de las carreras no universitarias, pues gozan de la autonomía del sistema universitario (su diseño curricular no depende de su jurisdicción geográfica, sino directamente su interlocutor es el Ministerio de Educación de la Nación). En este cuadro de situación, el gran desafío parece estar puesto en el desarrollo de una formación superior crítica que, en base a unos sólidos y rigurosos lineamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos y sumada a la asunción de la dimensión política que toda formación de cuadros entraña, evite o mitigue los efectos de un tipo de educación tecnicista, acrítica, descontextualizada y deshistorizada, cuya consecuencia es la reproducción social”<sup>73</sup>.

En consonancia con lo que ya se ha desarrollado, Carlos Carballo plantea tres corrientes epistemológicas que se van desarrollando a partir de los años sesenta y setenta: \_“La Educación Físico-Deportiva: la idea rectora es la salud orgánica y el rendimiento físico como ejes de la práctica, subordinando así al concepto de salud. Esta operación se produce en el marco de lo que ha dado en llamarse ‘medicalización’: la salud asume un carácter disciplinante de control social de la población en una metáfora que implica la eliminación de toda fuente de corrupción política, pecado moral o subversión ideológica y en este proceso

---

<sup>73</sup> *Ibíd.*, p. 11.



de disciplinamiento el deporte cumple una función relevante. Se produce un desplazamiento epistemológico: las Ciencias Naturales (particularmente la Fisiología) afirman su preeminencia respecto de los aportes de las Ciencias Sociales (especialmente la Pedagogía). Desarrollada en forma extrema, esta corriente puede promover que se enfatice un sesgo positivista, (...) entienda al cuerpo como una entidad puramente orgánica, desprovista de dimensiones culturales y subjetivas; tendiente a un modelo de enseñanza frecuentemente ligado a la imitación del gesto eficaz, privilegiando los resultados y desvalorizando la reflexión y la construcción; etc.

\_Educación Psicomotriz: hunde sus raíces en el desarrollo de la Psicomotricidad: una perspectiva más integradora, que surge en rechazo del clásico esquema dualista mente-cuerpo y reconoce, en principio, los numerosos lazos existentes entre lo psíquico y lo orgánico, como dos lecturas posibles de una misma entidad. La Psicomotricidad no tardó en incidir en las cuestiones educativas; la traspolación de criterios de una disciplina de tipo clínica a otra de corte pedagógico implicó algunos desajustes, elaborando propuestas que no contemplaron debidamente los problemas de la enseñanza, el cuerpo queda reducido a una función instrumental respecto de los procesos psíquicos (intelectuales o afectivos); y en lugar de apartarse del dualismo al cual critica termina por reforzarlo, pues al poner de relieve el carácter instrumental del cuerpo, anula su dimensión simbólica, olvidando que el cuerpo es una representación socialmente construida.

Estas corrientes son expresión de un proceso más profundo, el de la alienación de la Educación Física a la ciencia moderna, particularmente a la Fisiología y a la Psiquiatría (probablemente, las ciencias más “normalizadoras” del positivismo). Estas ciencias ilusionaron a quienes creyeron que la legitimidad de la disciplina se alcanzaba transformando a la Educación Física en el campo de aplicación de los conocimientos producidos en áreas más prestigiosas. Frente a esta tensión entre una Educación Física ligada fuertemente a las Ciencias Naturales y orientada hacia la salud y el rendimiento de las capacidades condicionales, y otra que extrapola conocimientos vinculados a la Psicología y la Psiquiatría y que hace eje más en el desarrollo y su estimulación que en el aprendizaje y la enseñanza de contenidos, no fueron pocos los que pensaron en una reubicación de la disciplina en torno a su carácter pedagógico. No obstante, recién entrados los años noventa comienza el surgimiento de investigaciones y propuestas pedagógicas que tematizaran problemas tales como el cuerpo y las prácticas corporales, la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo propio de la disciplina, los saberes disciplinares y los





contenidos escolares, la relación entre escuela y cultura, la condición de los sujetos de las prácticas de la Educación Física, los entornos institucionales, etc. Y esto se produjo a la par de una renovación de los métodos que debían adecuarse a este desafío de recuperar prácticas con sentido crítico a fin de poder reconocer sus sentidos subjetivos y significados sociales compartidos”<sup>74</sup>.

### **Instituto Nacional de Formación Docente**

En junio del año 2005 el Ministerio de Educación de la Nación a través del Consejo Federal de Cultura y Educación bajo la Resolución 241/05<sup>75</sup> crea una Comisión Federal (conformada por integrantes del Comité Ejecutivo del mismo consejo y otros miembros que, a propuesta de la misma, se integren) para la Formación Docente Inicial y Continua, cuya función será proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación la generación de un espacio institucional específico que se encargue de desarrollar la formación docente inicial y continua a nivel nacional, esta Comisión Federal estará conformada por los integrantes del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y otros miembros, que a propuesta de la misma, se integren. En diciembre de ese mismo año a través de la Res. 251/05<sup>76</sup> el Consejo Federal de Educación encomienda al Ministerio de Educación de la Nación la creación de un organismo nacional desconcentrado que tenga como función la Formación Docente en lo que hace al Sistema de Educación Superior a nivel nacional, dejando en claro que las políticas a llevar adelante por este organismo deberán ser aprobadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación -como instancia fundamental para el proceso de concertación política- y determinando que el proceso de concertación técnica se realizará a través de encuentros federales (incluyendo como miembros permanentes de esos encuentros a los directores de nivel superior de cada jurisdicción -o sus equivalentes-, pudiendo ampliar la convocatoria a otros actores del sistema educativo las jurisdicciones de considerarlo necesario).

La Ley de Educación Nacional 26.206 -LEN-, analizada en este trabajo anteriormente, como ya hemos apreciado crea a través de su artículo 76 el INFOD, dicho artículo plantea que

---

<sup>74</sup> *Ibíd.*, p. 14.

<sup>75</sup> RESOLUCIÓN 241/05, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General, 2005.

<sup>76</sup> RESOLUCIÓN 251/05, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 2005.



este organismo será responsable de “planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua; y desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas”. Y el artículo 77 de la LEN como ya hemos referido anteriormente especifica que el INFOD “contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico”.

En el año 2007 la Administración Pública Nacional por intermedio del Decreto 347/2007 establece lo siguiente:

“Art. 2º.- El Instituto Nacional de Formación Docente se constituirá como organismo desconcentrado dependiente de la Secretaria de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, cuya función primaria será la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema Superior de Formación Docente Inicial y Continua.

Respecto a la organización del organismo el decreto plantea:

Art. 4º.- El Instituto Nacional de Formación docente será conducido por un (1) Director Ejecutivo que tendrá rango y jerarquía de Subsecretario.

Art. 5º.- El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y el asesoramiento de un Consejo Consultivo conformado por el Secretario de Educación, el Secretario de Políticas Universitarias, dos (2) representantes del Consejo Federal de Educación, todos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, dos (2) representantes del Consejo de Universidades, dos (2) representantes del sector gremial y dos (2) representantes del sector de educación de gestión privada; al tiempo que se invitará a integrarlo a dos (2) personalidades del ámbito académico con destacada trayectoria. Para el desarrollo de los temas en tratamiento, el Consejo Consultivo podrá invitar a sus reuniones a personas o instituciones cuya participación constituya un aporte sustantivo.

En el Anexo II de este decreto se establece que el Instituto Nacional de Formación Docente tendrá los siguientes objetivos:

1. Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.



2. Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
3. Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley 24.521.
4. Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
5. Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
6. Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio-humanísticas y artísticas.
7. Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
8. Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
9. Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional”<sup>77</sup>.

Áreas prioritarias trazadas por el INFOD para el desarrollo del Plan Nacional de Formación Docente:

- “Desarrollo Institucional, entendido como el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo, de la planificación de su oferta y desarrollo, de la gestión del sistema, del mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de los institutos superiores y, del apoyo a los estudiantes de las carreras de formación docente.
- Desarrollo Curricular, orientado hacia la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, así como a la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.
- Formación Continua y Desarrollo Profesional, concebido como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientado a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la

---

<sup>77</sup> DECRETO 347/07, Administración Pública Nacional, 2007.



heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales”<sup>78</sup>.

En esta investigación el análisis se limitará al Área de Desarrollo Curricular del INFOD.

## LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES PARA LA FORMACION DOCENTE INICIAL

El INFOD desarrolla “Los Lineamientos Curriculares Nacionales que constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (los lineamientos fueron aprobados en el año 2007 por el Consejo Federal de Educación bajo la Res. 24/07). Como tal, (...) alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades. Siendo posible distinguir tres niveles de decisión y desarrollo curricular:

\_La regulación nacional: que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículum; esta regulación se enmarca en los Lineamientos Curriculares Nacionales dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial y asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios. Asimismo, el nivel Nacional brindará asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas;

\_La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales; se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los Lineamientos nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local.

---

<sup>78</sup> RESOLUCIÓN 23/07: “Plan Nacional de Formación Docente”, Pág. 9, Instituto Nacional de Formación Docente, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Presidencia de la Nación, Argentina, 2007.



\_La definición Institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales” (Ibíd.)<sup>79</sup>.

Se plantea que “la duración total de todas las carreras de profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudio de educación superior “los distintos planes de estudio; que las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional; y que cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento:

\_Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.

\_Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

\_Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (Ibíd.)<sup>80</sup>.

En cuanto al peso relativo de los tres campos de conocimiento, se estima recomendable que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. Asimismo, cabe destacar que la Formación en la práctica

---

<sup>79</sup> RESOLUCIÓN 24/07: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, Págs. 11 y 21, Instituto Nacional de Formación Docente, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Presidencia de la Nación, Argentina, 2007.

<sup>80</sup> Ibíd. p. 22.



profesional, integra conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica” (Ibíd.)<sup>81</sup>.

Este trabajo estudiará sólo las disposiciones del nivel nacional de desarrollo curricular y el campo de conocimiento de formación específica.

## RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES: PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

El INFOD en el año 2009 desarrolla las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado de Educación Física, remarcando una serie de tensiones entre tendencias que subyacen a la formación docente:

\_ “Tensión sobre la enseñanza en el campo de la Formación Específica: ‘enseñar el contenido vs enseñar a enseñar el contenido’: la enseñanza en estas asignaturas se orienta casi exclusivamente a consolidar el saber de los contenidos disciplinares para la propia ejecución, en detrimento de la didáctica para la enseñanza de dichos contenidos.

\_ Tensión sobre la evaluación en el campo de la Formación Específica: ‘evaluar la técnica de ejecución del contenido motor específico vs evaluar el saber, enseñar el contenido motor específico’: la evaluación centra y restringe la atención sobre la destreza del buen ejecutante que debe demostrar el alumno del nivel superior, dicha evaluación considera escasamente los saberes acerca de la enseñanza de los contenidos específicos del área.

\_ Tensión entre la reproducción de prácticas hegemónicas y la atención a nuevas y diversas prácticas: ‘formar con preponderancia en alguna práctica corporal para un nivel vs formar atendiendo a una diversidad de prácticas corporales para cada nivel’: ciertas disciplinas desde el ámbito de los deportes o de las gimnasias pretenden dar respuesta exclusiva a la problemática formativa. Si bien los aportes de los deportes y las gimnasias resultan fundamentales para la formación integral de los sujetos, cada uno por sí solo no pueden dar cuenta de dicha atención integral. Se hace necesario resguardar el sentido originario de la Educación Física, para lo cual se requiere recuperar una diversidad de prácticas que permitan la aproximación a nuevas y distintas expresiones de la motricidad humana”<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Ibíd.

<sup>82</sup> RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES: PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. Instituto Nacional de Formación Docente, p.26, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2009.



Dentro de las tres tensiones que se presentan anteriormente considero que la problemática vigente menos tenida en cuenta en la formación docente actual de profesores de Educación Física es considerar una enseñanza democrática que se fundamente en brindar el mas amplio capital cultural de nuestra disciplina a partir de la enseñanza de la mayor variedad posible de prácticas corporales de todos los contenidos que conforman a la Educación Física, en detrimento de una educación que sólo considere la enseñanza de prácticas corporales hegemónicas.

En cuanto a los propósitos de la formación docente específica en el área de la Educación Física propuestos por el INFOD, este es el único en relación a las personas con discapacidad: “propiciar el desarrollo de la capacidad para concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para atender a la diversidad, asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los sujetos y en la comprensión de los valores propios de cada comunidad y sector social” (Ibíd)<sup>83</sup>.

Como ya fuera expresado en este trabajo, no resulta pertinente la utilización de un término como “atención a la diversidad” que remite a un concepto biológico proveniente de una ideología como el racismo clásico (racismo biológico) que se fundamenta en la diversidad racial aplicada a los seres humanos con la mera intención, a partir de características morfológicas, de generar categorías sociales (como superior e inferior) para perpetrar la subordinación sobre todo aquel considerado inferior (el racismo biológico ha sido llevado a su extremo en los aberrantes genocidios que se han perpetrado a lo largo de la historia).

El INFOD propone los siguientes ejes organizadores respecto a la “Formación Específica”: “Los sujetos del aprendizaje”; “Epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física; los contenidos de la Educación Física y su enseñanza; la didáctica de la Educación Física; y el planeamiento y la gestión institucional; de los cuales se desarrollará en mayor profundidad sólo 2 ejes organizadores: los contenidos de la Educación Física y su enseñanza y la didáctica de la Educación Física; teniendo en cuenta que en esta investigación sólo se analizará el campo de conocimiento de la “formación específica”, y dentro de este campo, sólo los contenidos específicos de la Educación Física (juego,

---

<sup>83</sup> Ibíd., p. 42.



deporte, natación, vida en la naturaleza, gimnasia y danza) en relación a las Personas con Discapacidad.

Ejes organizativos propuestos por el INFOD:

\_“Los sujetos del aprendizaje

Unidades curriculares propuestas: Biología humana, Psicología: Culturas infantiles y juveniles, Culturas del adulto y adulto mayor.

\_Epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física

Unidades curriculares propuestas: Teoría y epistemología de la Educación Física, Antropología filosófica, Historia de la Educación Física, Sociología aplicada – se recomienda complementar las unidades curriculares descriptas con seminarios sobre Tiempo libre y Recreación-, Investigación).

\_Planeamiento y gestión institucional

Unidades curriculares propuestas: Las instituciones, Diseño de planes, programas y proyectos institucionales, Gestión de la institución educativa y Legislación y política.

\_Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza

Unidades curriculares propuestas:

Prácticas gimnásticas

-Gimnasia y su enseñanza

- Las capacidades condicionales y coordinativas y su abordaje desde la corporeidad y la motricidad.
- El cuerpo funcional: la instrumentación técnica y el desarrollo condicional del cuerpo como herramienta productiva.
- Concepto de entrenamiento: modificación del modelo biologista reduccionista, por un paradigma integrador del sujeto en situación de entrenamiento.
- Principios y métodos del entrenamiento, su adecuación a distintas poblaciones e intereses: entrenamiento para maximizar el rendimiento deportivo, entrenamiento para el óptimo desarrollo corporal y motriz en etapas de la adolescencia y juventud; entrenamiento para mantener el estado de salud y disponibilidad de sí mismo.
- El entrenamiento en la Educación Física escolar, su adecuación a los ámbitos y poblaciones de aplicación.
- La búsqueda del cuerpo perfecto o ideal; la estética del cuerpo.
- Sentidos ideológicos del disciplinamiento corporal; su utilización para el disciplinamiento de los cuerpos.





-Gimnasia: corrientes actuales

- La gimnasia como entrenamiento corporal: desarrollo y mantenimiento corporal: aeróbica, musculación, otras.
- Gimnasia para la salud: modelos higienistas y posturales; las actuales líneas de actividad física y salud.
- Gimnasias introyectivas o blandas: yoga, eutonía, sensopercepción, otras.
- Su origen y desarrollo actual.
- Gimnasias naturales: su origen y utilización en las primeras edades.
- Gimnasia acuática.
- **La gimnasia adaptada a poblaciones especiales: sujetos con necesidades educativas especiales, con distintas necesidades de actividad motriz;** con particularidades que requieren programas específicos: cardiopatías, asma, diabetes, obesidad, otros.
- Su transposición didáctica al ámbito escolar y otros extraescolares de aplicación, con adecuación a distintas poblaciones y edades.

Prácticas motrices expresivas

- Utilización de códigos gestuales y acciones motrices en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.
- Los códigos de comunicación corporal y motriz propios de cada actividad deportiva, gimnástica, expresiva y de la vida cotidiana.
- La producción creativa de acciones motrices con finalidad expresiva y/o comunicativa de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, con o sin soportes musicales a partir de proyectos grupales consensuados.
- Producciones culturales de carácter expresivo con acento en la comunicación corporal de los sujetos: danzas, murga, circo.
- Didáctica aplicada al movimiento expresivo.

Prácticas ludomotrices

- Las formas del juego; los juegos predominantemente motores.
- Su incidencia en el desarrollo cognitivo, emocional, motor y social.
- El juego espontáneo y el juego pedagogizado.
- La construcción participativa de juegos a partir de las necesidades, deseos e intereses de los sujetos; el contexto del juego.
- Las prácticas ludomotrices en las distintas etapas evolutivas.



- Los cortes epistemológicos: juego adiestrado, juego inteligente, juego democrático y el juego contextualizado.
- Las prácticas ludomotrices: su estructura y lógica interna. La diferencia entre el juego y el jugar.
- La invención, el problema de la regla en los juegos, la relación con la habilidad, con el pensamiento táctico, etc.
- Se recomienda organizar esta unidad curricular con modalidad de seminario.

#### Prácticas acuáticas

- Las diferentes manifestaciones de las prácticas acuáticas.
- El dominio del cuerpo en el medio acuático: posiciones, flotación, giros, inversiones y desplazamientos.
- El proceso de adaptación al medio acuático.
- La natación: técnicas de nado, partidas, vueltas; su enseñanza en función de las necesidades de los sujetos de aprendizaje.
- Habilidades acuáticas complementarias: zambullidas, nado subacuático.
- Los juegos acuáticos.
- Los deportes en el medio acuático: saltos ornamentales, nado sincronizado, polo acuático, hockey subacuático, buceo deportivo.
- Las formas de la gimnasia acuática: matronatación, aquagym, otras.
- Didáctica de las prácticas acuáticas.

#### Prácticas deportivas

##### -Los deportes y su enseñanza

- Los deportes y sus diferentes clasificaciones; estructura y organización.
- Los modelos de enseñanza del deporte; estrategias didácticas.
- El valor del juego en los procesos de iniciación.
- El deporte y sus ámbitos y posibilidades de aplicación: deporte escolar, social y federado.
- Los deportes: habilidad, técnica, táctica, reglas, institucionalización, valores circulantes, aptitud y deportes.

El desarrollo de las unidades curriculares en los deportes y su enseñanza deberá considerar:

- Su contextualización en las propuestas curriculares que orientan la tarea en el ámbito escolar; su valor como contenido de la Educación Física: socialización,



solidaridad y cooperación, aprendizaje grupal y constitución de equipos; desarrollo del pensamiento estratégico y táctico para la comprensión; aprendizaje motor y resolución de situaciones motrices problemáticas.

- Su abordaje a partir del juego y su progresiva elaboración táctica, técnica y reglamentaria, con la participación de los alumnos en la construcción del proceso; su adecuación a los distintos contextos y grupos.
- La identificación de los diferentes discursos que subyacen en los docentes al enseñar deportes: rendimiento-participación; su análisis crítico.
- El diseño de propuestas de enseñanza del deporte en función de sus distintos enfoques.

#### -Deporte Comunitario

- ***El deporte como posibilidad de inclusión social y atención a la diversidad.***
- El deporte comunitario y sus posibilidades recreacionales para todos los ciudadanos.
- El deporte como promotor de la animación sociocultural.
- El deporte comunitario y su relación con el deporte federado.

Se recomienda que las unidades curriculares se organicen en talleres que faciliten el aprendizaje de las prácticas motrices de los distintos tipos de deportes, la comprensión de la estructura lógica de los mismos y el abordaje de los problemas en su enseñanza. Se sugiere utilizar la modalidad de créditos, con oferta de varios deportes para posibilitar la opción de los alumnos entre ellos, cursando el número que se determine en cada diseño curricular y atendiendo a un cierto equilibrio entre las producciones en que se ha organizado el campo disciplinar. Se recomienda incluir un espacio en el currículum para el deporte social a los efectos de profundizar en sus aspectos relevantes:

#### Prácticas en ambientes naturales.

- Actividades ludomotrices en el medio natural. Conciencia crítica respecto de la problemática ambiental.
- Desarrollo de habilidades para relacionarse con la naturaleza.
- Experimentación sensible de la naturaleza.
- La organización grupal participativa: la participación de los alumnos y las alumnas en las actividades de programación y organización, selección de lugares, la disposición de tiempo libre, etc.
- Autonomía moral y ética en el desempeño en el medio natural.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



- Las tareas para vivir en la naturaleza.
- Primeros auxilios.
- Normas de seguridad.
- Responsabilidad civil.

Se recomienda organizar estas unidades curriculares con la modalidad de taller o seminario. Debemos diferenciar las actividades en el medio natural de los deportes en el medio natural, éstos se pueden considerar regionalmente dentro del apartado referido a los deportes o plantearse como taller en este espacio:

-Los deportes en medios naturales. su estructura, finalidad de práctica y elementos constitutivos

\_La Didáctica de la Educación Física

Unidades curriculares propuestas

- Didáctica de la Educación Física en el nivel inicial
- Didáctica de la Educación Física en el nivel primario
- Didáctica de la Educación Física en el nivel medio

**-Didáctica de la Educación Física para personas con necesidades especiales.**

El desarrollo de las unidades curriculares correspondientes a las didácticas especiales deberá considerar:

- La escuela del nivel. Sus características. Espacios, tiempos y agrupamientos. Organización institucional. Normativa.
- Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el nivel. El Diseño Curricular de Educación Física en el nivel y la jurisdicción.
- La Educación Física en el PEI. Su inclusión e integración.
- La propuesta de enseñanza Modalidades de planificación, sus componentes, extensión temporal.
- La clase. Estrategias de abordaje didáctico, la consideración de las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos, la selección, organización y temporalización de contenidos. La coordinación de la clase, **atención de los emergentes.**
- La evaluación de los aprendizajes específicos en el nivel.

Resulta imprescindible que las didácticas especiales se articulen con las unidades curriculares correspondientes al campo de la Formación en la Práctica. Se recomienda su inclusión como materias o asignaturas, de duración cuatrimestral o anual con una importante carga horaria, según se organice el espacio curricular de las prácticas. La



didáctica específica que requiere la enseñanza de los distintos tipos de contenidos, debe ser considerada en los espacios curriculares correspondientes: didáctica del juego, de los deportes, de las diferentes formas de gimnasia, etc. En estos abordajes, se recomienda contemplar, además, los diferentes contextos de actuación profesional (instituciones educativas u otras Instituciones), que pueden generar variantes o alternativas didácticas por sus finalidades y enfoques particulares”<sup>84</sup>.

Demostrando un claro posicionamiento respecto a las Personas con Discapacidad, el INFOD dentro del campo de formación específica en el eje organizativo “Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza”, establece en la unidad curricular “Deporte comunitario” un contenido contradictorio: “El deporte como posibilidad de inclusión social y atención a la diversidad”, que hace referencia a la “diversidad” término de origen bio-médico totalmente opuesto a la terminología citada “inclusión social”; en la unidad curricular “Gimnasia: corrientes actuales” que hace mención a un único contenido: “*La gimnasia adaptada a poblaciones especiales: sujetos con necesidades educativas especiales, con distintas necesidades de actividad motriz* con particularidades que requieren programas específicos: cardiopatías, asma, diabetes, obesidad, otros” que no es exclusivo para personas con discapacidad y donde se refiere a estas a partir de un término eufemístico: “necesidades educativas especiales” que da a entender que las personas con discapacidad no tienen las mismas necesidades que cualquier otra persona sin discapacidad; y en el eje organizativo “La didáctica de la Educación Física” aparece un eje organizativo con la misma lógica que mencionábamos anteriormente: “*Didáctica de la Educación Física para personas con necesidades especiales*” (el INFOD recomienda su inclusión como materias o asignaturas, de duración cuatrimestral o anual con una importante carga horaria, según se organice el espacio curricular de las prácticas, pero sin especificar a que considera el INFOD “importante carga horaria”, también recomienda el INFOD que debe ser considerada en los espacios curriculares correspondientes: didáctica del juego, de los deportes, de las diferentes formas de gimnasia, etc., pero sin especificar cómo debe considerarla) y aparece un contenido “La clase. Estrategias de abordaje didáctico, la consideración de las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos, la selección, organización y

---

<sup>84</sup> *Ibíd.*, p. 42-54.



temporalización de contenidos. La coordinación de la clase, *atención de los emergentes*”, donde se utiliza un término peyorativo si consideramos que “emergente” significa para la Real Academia Española “que se lleva a cabo o sirve para salir de una situación de apuro o peligro”.

A partir de las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para la conformación de diseños curriculares jurisdiccionales del Profesorado de Educación Física, que el Ministerio de Salud de la Nación establece a través del INFOD, se evidencia que la formación docente propuesta respecto a las personas con discapacidad en primer lugar, lamentablemente, está incluida como temática secundaria de ínfima relevancia sólo para “salir del paso” (expresión que se utiliza popularmente cuando se realiza algo solo para cumplir con una necesidad u obligación, pero sin poner dedicación e interés); y en segundo lugar es incoherente y contradictoria en cuanto a las legislaciones que fundamentan la política educativa nacional.

## **CAPITAL CULTURAL**

Para comenzar a abordar como se distribuye el capital cultural de nuestra disciplina no pude dejar de recurrir al reconocido teórico, *Pierre Bourdieu*, sociólogo francés, quien ha centrado sus investigaciones en la cultura y la educación, y ha estudiado el lenguaje como elemento socializador; al destacado socio-lingüista británico Basil Bernstein (contemporáneo de Pierre Bourdieu, ambos fueron revolucionarios en la Sociología de la Educación -y si bien fueron tendencia a mediados del siglo XX, hoy mantienen una plena vigencia-, al igual que éste, sus estudios se centran en desenmascarar la arbitrariedad cultural ejercida en la Educación por las clases dominantes y como esta tirana relación de poder repercute en la profundización de desigualdades socio-culturales y económicas favoreciendo la situación de privilegio de la clase dominante, algo que hasta ese momento nadie se dedicaba a investigar), quien se ha dedicado a analizar el proceso de transmisión de las relaciones de poder a partir de la educación (a diferencia de Bourdieu quien se centra más en investigar la reproducción de las relaciones de poder); y a la profesora de Educación Física, licenciada en Ciencias de la Comunicación y magíster en Sociología de la Cultura, la argentina *María Graciela Rodríguez*, quien se dedica a la investigación en el área de Cultura y Deporte, y es docente en diferentes institutos de formación docente. Desde la concepción de Pierre Bourdieu, la posición social de un sujeto depende del capital global acumulado, entendido como la suma del capital económico, cultural y social.



“El sistema educativo reproduce perfectamente la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, debido a que la cultura que transmite está mucho más próxima a la cultura dominante y aquel modo de inculcación al que recurre está más cerca del modo de inculcación practicado por la familia de las clases dominantes”<sup>85</sup>.

Bourdieu analiza las formas típicas del capital cultural, distinguiendo para cada forma o estado, una modalidad de adquisición y de transmisión.

El capital cultural puede existir en “estado incorporado”, es decir bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en “estado objetivado”, bajo la forma de bienes culturales (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc.) y en “estado institucionalizado”, forma de objetivación que es necesario poner por separado porque, como se observa con el título escolar, confiere ciertas propiedades totalmente originales al capital cultural que supuestamente debe garantizar.

El estado incorporado (*habitus*) es la forma fundamental de capital cultural, está ligado al cuerpo, se realiza personalmente y supone su incorporación mediante la pedagogía familiar. No puede ser delegado y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio, sino que debe ser adquirido; queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición, no puede ser acumulado más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular y muere con las capacidades biológicas de su portador. Esta forma de capital cultural se destaca en lo esencial por su modo disimulado de adquisición que lo hace aparecer como adquisición y propiedad innata. En cuanto a la población con discapacidad Ferreira y Ferrante (2010), expresan que “(...) En términos de un *habitus* de grupo, el *habitus* de la discapacidad: como estructura estructurada, es un producto histórico a través del cual el Estado inculca la concepción del cuerpo no legítimo definida por el campo médico; y como estructura estructurante determina el límite de lo pensable y lo no pensable y genera unas prácticas y unos juicios sistemáticos. Sobre esa imposición, el colectivo queda marcado con las señas de la ‘exclusión social’ (marca que no era tan evidente, al menos, en las sociedades tradicionales pre-capitalistas). La exclusión de las personas con discapacidad, articulada en torno a ese *habitus* de grupo inducido, elimina ‘excedentes improductivos’: mano de obra poco rentable, individuos poco

---

<sup>85</sup> BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Editorial Siglo Veintiuno, México, 1997.



competitivos (Oliver, 1990)”<sup>86</sup>. “Las personas con discapacidad que procuran cuestionar tal exclusión y se enfrentan, de hecho, a la definición del cuerpo discapacitado como no legítimo, son portadoras de un habitus desfasado que les aboca a sufrir la exposición, en carne y hueso, a la violencia simbólica ejercida sobre el colectivo en su conjunto -la violencia simbólica hace referencia a la relación social donde el ‘dominador’ ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los ‘dominados’, los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son ‘cómplices de la dominación a la que están sometidos’ (Bourdieu, 1994)-. Ese habitus desfasado todavía es poco menos que incipiente en Argentina, en donde las expectativas subjetivas de las personas con discapacidad tienden casi sistemáticamente a su ajuste con las condiciones objetivas”<sup>87</sup>.

El capital cultural objetivado tiene su propia lógica de transmisión. Puede ser transmitido en su materialidad, desde el punto de vista jurídico, en forma instantánea (herencia, donación, etc.) o puede ser apropiado por capital económico. Lo particular de este capital es que su apropiación material no implica la apropiación de las predisposiciones que actúan como condiciones de su apropiación específica. Es decir, que no se transmiten de la misma manera una máquina y las habilidades y reglas que es necesario disponer para operarla. Los bienes culturales suponen el capital económico para su apropiación material y el capital cultural incorporado para su apropiación simbólica.

El capital cultural institucionalizado confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente; tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aún con relación al capital cultural que efectivamente posee en un momento determinado. El título escolar homologa y hace intercambiables a sus poseedores; esto posibilita establecer tasas de convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico, garantizando el valor, en dinero, de un capital escolar determinado.

Un elemento clave que explica las desigualdades educativas es el de capital cultural. “Bourdieu desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicados por las desigualdades económicas. Los

---

<sup>86</sup> FERREIRA, M. A. V., & FERRANTE, C. El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política Y Sociedad*, 47(1), pág. 73. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130085A>, 2010.

<sup>87</sup> *Ibíd.*





bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor sólo puede consumirlos aprehendiendo su significado. Esto es cierto para los bienes culturales que se encuentra en los museos y en los auditorios y lo es para aquellos que se encuentran en la escuela (...)" (Ibíd.)<sup>88</sup>.

El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado de trabajo. El capital cultural no sólo existe en la forma de disposiciones incorporadas, sino que también lo hace en la forma de títulos académicos.

“En una sociedad dividida en clases el capital cultural está muy desigualmente distribuido. Un sistema educativo que pone en práctica una singular acción pedagógica, que requiere una familiaridad inicial con la cultura dominante, y que procede por medio de una familiarización imperceptible, ofrece una información y una formación que solo puede adquirirse por aquellos sujetos que poseen el sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura (...)" (Ibíd.)<sup>89</sup>.

A partir del análisis de Eduardo Galak (2010), nos adentraremos en concepciones trascendentes de la teoría de Pierre Bourdieu: “un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones, dice Bourdieu (1997 [1992]:64) se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital). Puede agregarse que cada campo social (ya sea económico, político, intelectual, artístico, religioso, etc.) constituye una especie de microcosmos dotado de una lógica específica, y que en cada uno de ellos se desarrolla un juego y por lo tanto una lucha por la apropiación de aquello que ‘está en juego’, es decir, de aquello que los convoca”<sup>90</sup>. “(...) Los campos son presentados por Bourdieu como un territorio objetivo en el cual los agentes ocupan distintas posiciones según los capitales que hayan adquirido, heredado o

---

<sup>88</sup> Ibíd.

<sup>89</sup> Ibíd.

<sup>90</sup> GALAK, Eduardo. El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Pág. 105. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>, La Plata, Argentina, 2010.



incorporado; y en el que quienes ostenten las posiciones de poder —esto es que tienen mayor cantidad de capitales acumulados y que por ello pueden ‘imponer’ las reglas del juego— son llamados la ortodoxia y aquellos ‘nuevos’ que pretendan ocupar esa posición reemplazándolos son la herejía. Esta ‘sanción’ de la ortodoxia de ‘las reglas del juego’ no debe ser entendida como una instancia consciente por parte de éstos, sino más bien en el sentido de estrategias (de ‘conservación’ frente a las de ‘subversión’, propias de la heterodoxia o herejía): justamente por disponer de mayores capitales, los primeros han acumulado y heredado capitales específicos que les permiten orientar las estrategias necesarias para conservar las reglas actuales del campo”<sup>91</sup>. “Bourdieu distingue su noción de campo diciendo que en éstos hay luchas y por tanto historia. Agrega que sólo puede haber historia mientras los individuos se rebelen, resistan y reaccionen (Bourdieu & Wacquant 1995 [1992]:68). (...) Las características que se esgrimieron sobre la historia son expuestas críticamente por el propio autor en relación con lo que experimentan los agentes y no con el investigador. Esto es, para comprender al campo como científicos sociales es necesario atender a su historia (que incluye la de los agentes), pensándola en términos de procesos, de luchas, de búsquedas. Como explica Scribano (2009:91), los campos dependen del estado de las luchas internas por la acumulación de bienes, ahora transformados en capitales específicos y de acuerdo a esto los sujetos obtienen su condición y posición. De este modo es posible pensar la sociedad como un espacio pluridimensional de relaciones de fuerzas que se co–constituyen. Si bien parece ser, por los términos expositivos, que se está frente a una lucha explícita, manifiesta, en rigor de verdad está enmascarada. Más aún, Bourdieu (2000 [1998]:11) interpreta que esta lucha, esta desigual relación de poder, está, en la mayoría de los casos, aceptada. Esto es lo que llamó la ‘paradoja de la doxa’: aún con sus relaciones de dominación, sus derechos y sus atropellos, sus privilegios y sus injusticias; el orden del mundo es respetado y se perpetúa, dejando de lado algunos incidentes históricos y las condiciones de existencia más intolerables, y generando que puedan aparecer como aceptables, por no decir naturales”<sup>92</sup>. Esto es, si las estructuras sociales son aceptadas, vueltas inefables y olvidadas en su historia, es gracias a todo un proceso (histórico) de incorporación. Las condiciones sociales que proponen los campos en los que el agente juegue, en relación con los capitales que

---

<sup>91</sup> *Ibíd.*, p. 106.

<sup>92</sup> *Ibíd.*, p. 107.



éste dispone para ello, se vuelven cuerpo por las prácticas cotidianas, es decir, en su íntima relación con los habitus. Más allá de lo mental, más allá de lo orgánico, lo corporal le permite a Bourdieu reunir estas y otras condiciones para dar cuenta de las relaciones sociales, metafóricamente explicadas como el juego (el campo), el jugador (el agente) y el ‘sentido del juego’ (sus habitus). Pero para que ello funcione es necesario un compromiso entre estas partes, un acuerdo, una *illusio* de que éste es el juego que debe jugarse, su sentido y la manera en que debe jugarse (Bourdieu & Wacquant 2005 [1992]:175).<sup>93</sup>

“(…) Una reestructuración general de los campos que articulan el conflicto en la sociedad capitalista actual, pues no será del campo de la salud de donde provendrá la posibilidad del cambio. Las personas con discapacidad necesitan reapropiarse del capital simbólico del que han sido desposeídas y ello implica, en primera instancia, su implicación en los campos de la política y del conocimiento. En uno, cuestionando y modificando las capacidades impositivas y prescriptivas del estado; en el otro, impulsando la promoción de saberes expertos críticos frente a la ortodoxia de la ciencia médica. Por lo tanto, una apuesta para la modificación del estado actual de cosas en Argentina será la promoción académica de estudios sociales, críticos, sobre discapacidad, como plataforma que suministre herramientas teóricas al propio colectivo para enfrentarse a las ortodoxias de las que surgen las imposiciones que las condenan a su posición subordinada”<sup>94</sup>.

El análisis de Bernstein de la práctica pedagógica se basa en el proceso y contenido de lo que ocurre dentro de las escuelas. “Su teoría de la práctica pedagógica analizaba una serie de normas, consideraba cómo éstas afectan a los contenidos que se transmiten y, quizá lo más importante, cómo “actúan de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas”. Partiendo de un análisis de estas normas, Bernstein estudió “las expectativas de clase social y las consecuencias de las formas de la práctica pedagógica” (Bernstein, 1990, pág. 63). En 1962, empezó la elaboración de la teoría de los códigos mediante la introducción de los conceptos de código elaborado y código restringido

---

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>94</sup> FERREIRA, M. A. V., & FERRANTE, C. El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política Y Sociedad*, 47(1), pág. 73. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130085A>, 2010.



(Bernstein, 1962a; 1962b). En el tomo I de *Class, codes and control* (1973a), su teoría sociolingüística de los códigos desembocaba en una teoría social que analizaba las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado (el código se refiere a los principios que regulan los sistemas de significado). Según él, existían diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; diferencias que reflejaban las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. Bernstein, basándose en la investigación empírica, estableció las diferencias entre el código restringido de la clase trabajadora y el código elaborado de la clase media. El primero se caracteriza por el uso de oraciones cortas y gramaticalmente simples, y por expresar significados dependientes del contexto (lo que lleva a un orden de significados particularistas); el código elaborado es el típico de la clase media, caracterizado por construcciones gramaticales complejas, uso frecuente de pronombres impersonales y por expresar significados independientes del contexto (es decir, por expresar de forma explícita todos los significados que se transmiten en la interacción), lo que da acceso a órdenes de significados universalistas o desligados del contexto. Por último, aplicó su teoría a las prácticas conservadoras o tradicionales frente a las progresistas, centradas en el niño. Estableció las diferencias entre la práctica pedagógica que depende del mercado económico – que hace hincapié en la formación profesional – y la que es independiente y autónoma del mercado – que está legitimada por la autonomía del conocimiento –, llegando a la conclusión de que, a pesar de afirmar lo contrario, ninguna de ellas iba a eliminar la reproducción de las desigualdades de clase. Considerando los funcionamientos internos de los tipos de práctica educativa, Bernstein contribuyó a un mejor entendimiento de cómo las escuelas reproducen aquello que ideológicamente están llamadas a erradicar – las ventajas de clase social en la escuela y en la sociedad-. El análisis de Bernstein de las expectativas de clase social del discurso y la práctica pedagógica fue la base para poner en relación los procesos microeducativos (aula) con los niveles macrosociológicos (sociedad) de la estructura social y de las relaciones de clase y de poder. Su tesis era que existen diferencias significativas en las expectativas de clase social de la pedagogía visible (tradicional, con reglas arbitrarias que si no se cumplen sus consecuencias son exclusión y castigos) e invisible (moderna, desestructurada con énfasis en la comunicación interpersonal) y que, pese a estas diferencias, puede haber en realidad resultados parecidos, sobre todo en la reproducción de poder y control simbólico. Así, desde su primera obra sobre la teoría de los



códigos a las últimas obras en Class, codes and control, volúmenes 4 y 5 sobre el discurso pedagógico, (1990, págs. 165-218) y sobre las prácticas pedagógicas (1990; 1996), el proyecto de Bernstein trataba de relacionar los microprocesos (lenguaje, transmisión y pedagogía) con las macroformas, con la manera en que los códigos cultural y educativo y el contenido y proceso de la educación están en relación con la clase social y las relaciones de poder”<sup>95</sup>.

Si bien María Graciela Rodríguez centra su investigación en los CBC<sup>96</sup> (creados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación como consecuencia de la Ley Federal de Educación N° 24.195 -1993- ), varias de sus percepciones están muy vigentes, puesto que los contenidos legitimados de la Educación Física en la Argentina continúan siendo el resultado de apropiaciones diferenciales de prácticas culturales no definibles por criterios comunes.

Desde las prácticas sociales y desde la complejidad que esas prácticas encierran (distribución y apropiación desigual del capital simbólico, luchas por la imposición del sentido de las diferencias que ponen de relieve la desigualdad, las exclusiones y marginalidades, etc.), es necesario reflexionar sobre la capacidad que han tenido estos CBC para permitir la inclusión democrática del “otro”, con toda la complejidad que esto significa y que trae aparejada.

“Un contenido es un recorte de la cultura, recorte que producen las instituciones del Estado. La cultura ofrece hoy tres conjuntos de prácticas legítimas motrices o corporales: deporte, danza y gimnasias. En la escuela esto se recorta en forma de juegos menores, expresión corporal, habilidades motrices y corporales. Recortados de este conjunto cultural, estos contenidos implican una especificidad y también un límite: ninguna asignatura puede hacerse cargo de todo el conjunto cultural. El *capital cultural* de una disciplina proviene de lo que una cultura considera legítimo en un momento histórico dado, y por lo tanto, constituyen su límite (producto de motivaciones históricas y construcciones discursivas).

---

<sup>95</sup> SADOVNIK, Alan R. (2001), “Basil Bernstein (1924-2000)”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703 ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia, 2001.

<sup>96</sup> Los contenidos básicos comunes formaron parte de los acuerdos federales para la transformación curricular y constituyen la definición del “conjunto de saberes relevantes que integraran el proceso de enseñanza de todo el país. Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional, matriz por la cual, cada jurisdicción del sistema educativo continuará actualizando sus propios diseños curriculares y dará paso, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales.



Los *haberes culturales* provienen de una tradición que se trasmite de una generación a la otra, pero que no son portadoras ni productoras de un discurso legítimo, ya que carecen de un sustento de saberes debido a la carencia de medios (constitutiva del capitalismo) de los sectores dominados. Esto genera la *violencia simbólica* que propicia que los sectores populares no puedan expresar usos del cuerpo que serían una especie de haber cultural propio, ya que legitimarlo desde la escuela resultaría peligroso para los sectores hegemónicos, es por ello que puestos a jugar en el mismo espacio simbólico, entre capitales y haberes, ganan siempre los primeros. Hay que proveer herramientas desde las instituciones (escuela, medios de comunicación, programas culturales, etc.) para que esas operaciones sean prácticas con significado y autoridad social, sólo de ese modo pueden construirse espacios políticos que promuevan una verdadera inclusión democrática. Esto implica una apuesta fuerte: la de poner en debate común a toda la sociedad, no sólo de la cuestión de la diferencia en términos de tolerancia, sino también de la desigualdad de recursos con la que cada clase cuenta para darse cuenta así misma de su legitimidad. Este planteo indica el camino hacia la construcción verdadera de nuevas hegemonías<sup>97</sup>.

“Si los contenidos son un recorte de la cultura, esto significa, en una primera lectura, una distribución (vía la escuela, y, por eso, democrática) de los bienes culturales compartidos por la ciudadanía. La escuela y sus dispositivos pueden funcionar, o bien como reproductores o bien como constructores de nuevas hegemonías. Y esto se vuelve central en sociedades con procesos de fuerte exclusión social, como la argentina. Derivada de esta cuestión, se revela crucial la elección de los contenidos, en términos de un balance equilibrado entre los recortes legítimos y los no legítimos hasta ese momento” (Ibíd.)<sup>98</sup>.

“Un ingreso democrático a la cultura por estas vías, se propone como un acceso de los ciudadanos a los bienes comunes, equipados con mejores competencias motrices y corporales, sea en el deporte de alto rendimiento, las prácticas motrices populares, el deporte social o las prácticas expresivas, y tanto como practicante efectivo, como consumidor crítico. Porque el objetivo final, más que promover la salud o promocionar

---

<sup>97</sup> RODRIGUEZ, María Graciela “Los CBC/PCN de Educación Física: una mirada plural” (en colaboración con Francisco Caparroz), en Valter Bracht y Ricardo Crisorio (Orgs.):

“La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. Capítulo 7: Educación Física, Contenidos Básicos Comunes y Parámetro Curriculares Nacionales”, Ediciones Al Margen, págs. 213 a 261, La Plata, Argentina, 2003.

<sup>98</sup> Ibíd.



deportistas exitosos, es el de establecer, en cada ciudadano, un vínculo permanente con las actividades físicas” (Ibíd.)<sup>99</sup>. Coincido con Rodríguez salvo en esta última oración puesto que a mi considero entiendo que el objetivo final sería formar personas con el mayor bagaje posible proveniente de nuestra disciplina para que tengan a disposición el desarrollo de variadas prácticas corporales que le den lugar a la libre participación en diversos ámbitos sociales.

## **CAPITAL CULTURAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD**

La Educación en general, y por ende la Educación Física en particular, se mantuvieron y se mantienen ancladas en el paradigma tradicional, homogeneizando sus prácticas de enseñanza, a través de la normalización de ciertas metodologías y contenidos de enseñanza, producto de una formación docente que si bien ha cambiado en cuanto a terminologías, no ha logrado ampliar y “democratizar” su repertorio cultural, que sigue siendo tan acotado como hace un siglo atrás. Con la homogeneización de la educación no se posibilita que aparezcan las diferencias que nos caracterizan como humanos y que enriquecen las prácticas educativas.

Laura Sosa, al respecto afirma: “El problema de la desigualdad es la valoración que se realiza sobre la diferencia en la diversidad, cuando se intenta homogeneizar los sentidos, normas y modos de pensar desde un supuesto de ‘mayoría’ de sujetos, por ser ‘lo más frecuente’ en las sociedades, se diseñan los espacios concretos y simbólicos, para dicha mayoría, normalizando ciertas pautas de conducta como prioritarias y así se marca una grieta entre -lo normal- y -lo anormal-”<sup>100</sup>.

A decir de Pantano, “En una época en la que fuertes procesos sociales y económicos diversificaron notablemente la matrícula escolar con niños de otros países como resultado de migraciones de todo tipo, más la presencia de niños de comunidades indígenas en diferentes puntos del país, la fuerza de padres y ONGs para incluir a niños con discapacidad en la escuela común, y ante un empobrecimiento galopante y una apertura distinta hacia la sexualidad, con las consabidas consecuencias culturales y sociales, se pone sobre el tapete

---

<sup>99</sup> Ibíd.

<sup>100</sup> SOSA, Laura Mercedes (2009). Reflexiones Sobre La Discapacidad. Dialógica de la Inclusión Y Exclusión en Las Prácticas. Págs. 77 y 78. En Revista Ágora Para La Educación Física Y El Deporte. N°9. Educación Física Y Discapacidad. ISSN. N° 1578-2174. Universidad De Valladolid. España.



una acuciante necesidad de recrear una escuela donde la diversidad sociocultural tenga *realmente* cabida”<sup>101</sup>. Al respecto Pantano continúa sosteniendo lo siguiente, “No se trata de repartir culpas sino de reconocer la necesidad de una perspectiva de reflexión y de acción más amplia y realista aprovechando el aporte de ‘las ciencias del hombre’, de tal suerte que nos remita a una mirada de revisión a nosotros mismos, a nuestras creencias y a los mecanismos de valoración de las diferencias. En este sentido resulta apropiado el llamado *“paradigma interpretativo”* o crítico-interpretativo, cuyo supuesto básico es *“la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo de la vida, y desde la perspectiva de los participantes”*<sup>102</sup>. A partir de lo expuesto por Pantano, considero que la Educación en general y la Educación Corporal en particular, deberían reflexionar acerca de cómo podrían enriquecer y mejorar las prácticas a partir de las diferencias, en vez de seguir insistiendo inútilmente con reducir las diferencias a su mínima expresión.

Para poder dejar atrás las prácticas educativas homogeneizadoras habría que tener presente en todo momento la siguiente gran verdad que nos revela Natalia Blengino, “Ninguna cultura tiene el monopolio completo de la verdad, como ningún tipo de inteligencia debería tenerlo en el ámbito de una escuela”<sup>103</sup>. Con respecto a esto, Laura Sosa sostiene lo siguiente, “(...) las propuestas de construcción de la cultura de la diversidad, supone en principio una acción del conjunto social, teniendo en cuenta que, en el armado de los diferentes contextos, aparece diversidad de culturas, donde el constante intercambio e interacción de las diferencias, instituyen espacios de heterogeneidad, entendiéndose como enriquecedora en dicha construcción. En esta concepción, en principio, se consideran las diferencias (en la diversidad) como un valor, no como un defecto; la diversidad ya no es “el sujeto diferente”, sino todos los sujetos, que en tanto tales son diferentes entre sí, y lo son al interior de un grupo determinado, y que conforman el entramado social. Las propuestas de rescatar la diversidad de los contextos sociales, ha tenido como punto de partida la

---

<sup>101</sup> PANTANO, L.2002. "La Diversidad en la escuela: Nosotros y los otros. Elementos para la reflexión". En Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad. Pág. 24. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

<sup>102</sup> PANTANO, L.2002. "La Diversidad en la escuela: Nosotros y los otros. Elementos para la reflexión". En Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad. Pág. 24. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

<sup>103</sup> BLENGINO, Natalia, 2012, Educación: Necesidades Educativas Especiales: ¿problemática del niño? Pág. 20. En revista El Cisne, febrero 2012, año XXII – N° 258. Buenos Aires. Argentina.





consideración de la desigualdad en las sociedades; existen diferencias significativas entre los distintos grupos sociales sobre las perspectivas del mundo, valoraciones, modos de expresión, etc., y muchas de ellas no se reconocen como válidas<sup>104</sup>. Coincido rotundamente con Sosa, en que para generar espacios de heterogeneidad resulta imprescindible instalar dentro de nuestros alumnos el valor de las diferencias, rescatando la heterogeneidad de los contextos sociales.

Para poder dar respuesta a lo planteado anteriormente Carlos Skliar se replantea lo siguiente, "Por otro lado, cabe aquí la pregunta acerca de quién es el otro pedagógico con relación a las diferencias, a toda diferencia. La respuesta es muy simple: el problema es de todos, a cada instante. No es del 'diferente', no es del maestro, no es de las familias, no es de los otros alumnos"<sup>105</sup>. Laura Sosa afirma, "(...) resulta central en el cambio de concepción de las diferencias, un punto de vista antropológico, al hablar de interculturalidad en los contextos. Punto de vista que es reclamado también en el ámbito educativo, que no se limita a los procesos de escolarización formal ni se agota en la escolarización de niñas y niños de grupos étnicos particulares, sino que abarca todas las dimensiones, y excede los espacios escolarizados<sup>106</sup>. Coincidiendo con Sosa, Skliar aclara que "(...) la cuestión de la integración debería plantearse en otros términos y no, simplemente, como respuesta única a la exclusión más obvia, más directa. Está claro que el mismo sistema político, cultural, educativo, etc., que produce la exclusión no puede tener la pretensión de instalar impunemente el argumento de un sistema radicalmente diferente -llámese integración, inclusión, o como se llame-"<sup>107</sup>. Al igual que Skliar, Carreirão Gonçalves argumenta que "(...) el aprendizaje no parece desempeñar el papel fundamental en el proceso inclusivo, sino la convivencia, la socialización, el estar juntos, el aprender con las diferencias. La propuesta de inclusión está más allá del carácter educacional y jurídico, significa un

---

<sup>104</sup> SOSA, Laura Mercedes (2009). Reflexiones Sobre La Discapacidad. Dialógica de la Inclusión Y Exclusión en Las Prácticas. Pág. 76. En Revista *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*. N°9. Educación Física Y Discapacidad. ISSN. N° 1578-2174. Universidad De Valladolid. España.

<sup>105</sup> SKLIAR, C.2005."Poner en Tela de Juicio la normalidad, no la anormalidad". En *La Construcción Social de la normalidad*. Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores). Págs. 20 y 21. Ed. Novedades Educativas. Argentina

<sup>106</sup> SOSA, Laura Mercedes (2009). Reflexiones Sobre La Discapacidad. Dialógica de la Inclusión Y Exclusión en Las Prácticas. Pág. 76. En Revista *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*. N°9. Educación Física Y Discapacidad. ISSN. N° 1578-2174. Universidad De Valladolid. España.

<sup>107</sup> SKLIAR, C.2005."Poner en Tela de Juicio la normalidad, no la anormalidad". En *La Construcción Social de la normalidad*. Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores). Pág. 17. Ed. Novedades Educativas. Argentina



proyecto de sociedad”<sup>108</sup>. Si bien estoy de acuerdo con Skliar en que, para poder conformar una sociedad inclusiva, es vital tener un proyecto político, cultural y social que responda a dicho objetivo, también considero, al igual que Goncalves, en que a través de una educación cuyas prácticas educativas se fundamenten en las diferencias, se puede formar una sociedad que acepte, respete y fundamentalmente valore las diferencias que nos identifican como seres únicos e irrepetibles.

A mi entender la respuesta al déficit que se encuentra en las clases de educación física en cuanto a la inequitativa distribución del capital cultural de la disciplina podría encontrarse en el capital cultural de la disciplina que se ofrece en la formación docente y también en una invasión de saberes pedagógico-didácticos que aparecen en la formación docente por sobre los saberes específicos de la disciplina; esto es algo que no es exclusivo en referencia a las prácticas corporales respecto a las personas con discapacidad, es una situación que se acrecienta en cuanto a este grupo poblacional.

Es importante resaltar que actualmente “la preocupación por los aprendizajes y por el aggiornamiento didáctico y pedagógico ha contribuido con el despliegue de un conjunto de planteos teórico-metodológicos que implícita o explícitamente ponen al estudiante en el centro”. De esta manera, el docente reubica su atención y centra sus preocupaciones hacia los procesos de aprendizaje, posiblemente en desmedro de la atención al conocimiento mismo”. Si bien es de suma importancia tener en cuenta las necesidades de los estudiantes a la hora de enseñar, “sin pretender negar la dimensión cognitiva del aprendizaje, hay que considerar la noción de enseñanza allí implicada: se trata de una intervención en el proceso del que aprende y en el funcionamiento del conocimiento en la cual no está implicado el sujeto más que en las habituales referencias a sus intereses, conocimientos previos, motivación, etc.”<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> GONÇALVES Carreirão, G. Y Fernández Vaz, A. (2009). Notas Sobre La Educación De Personas Con Histórico De Deficiencia En Brasil: Del Modelo “Especial” a Los “Procesos Inclusivos”. Revista Ágora Para La Educación Física Y El Deporte. N° 9. Educación Física Y Discapacidad. ISSN N° 1578-2174. Universidad De Valladolid. España.

<sup>109</sup> RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar “Reflexiones en torno a saber y conocimiento en la docencia universitaria” Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico (PEAD), “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad” (EDADI). Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 2010.



No puedo evitar recurrir a la sabia reflexión que el Dr. Alfredo Furlán, pedagogo cordobés exiliado y radicado en México desde 1974, le brinda a Ricardo Crisorio y Marcelo Giles en una entrevista: “En la construcción de un currículum para la formación de maestros o profesores el problema principal es la selección de los temas y su distribución. Es más importante discutir qué contenidos son necesarios que establecer límites formales o marcas especiales para contar con disciplinas que funcionen con identidades propias”<sup>110</sup>. “(...) más que un problema de nombres de materias o espacios curriculares se trata de discutir qué contenidos se deberían garantizar” (Ibíd.)<sup>111</sup>.

Creo que para poder lograr prácticas educativas que den lugar a las diferencias, es fundamental e imprescindible que la formación docente de lugar a las mismas. Carlos Skliar en tanto manifiesta que, “No es que la escuela o los maestros no están preparados. Me parece que todavía no hay un consenso sobre lo que signifique ‘estar preparados’ y, mucho menos, acerca de cómo debería pensarse la formación en términos de integración. Por una parte, cabe la pregunta de si es necesario o no crear o reinventar y reproducir un discurso racional, técnico, especializado sobre ese otro ‘específico’ que está siendo llamado a la integración. Mi respuesta es, con todo el énfasis que pueda darle, que no, que de ninguna manera: no hace falta un discurso racional sobre la sordera ‘para relacionarse con los sordos’, no hace falta un dispositivo técnico acerca de la deficiencia mental para relacionarse con los llamados ‘deficientes mentales’, etcétera. Por otro lado, tal vez haya una necesidad, que es aquella de una reformulación sobre las relaciones con los otros en la pedagogía. No estoy de acuerdo con las ideas actuales de formación que conservan intactas las mismas estrategias y los mismos textos que criticamos desde siempre, acusándolos de ser invenciones, estereotipos, traducciones y fijaciones de la alteridad. Ésos son modos coloniales que se refieren al otro, sea quien fuere ese otro, impunemente, como un otro incompleto, insuficiente, que debe ser corregido -a la vez que se afirma que es incorregible-, pues *‘está mal, está equivocado en ser aquello que es’*. Me imagino una formación orientada a hacer que los maestros puedan conversar -conversar, en el sentido que expliqué anteriormente- con la alteridad y que posibiliten la conversación de los otros

---

<sup>110</sup> CRISORIO, Ricardo, “Los Fundamentos Pedagógicos y Didácticos de Educación Física Escolar ¿pilares de una unidad o escombros de una fragmentación?, en *Pensar a práctica*, v. 11, nro. 1, página 9, 2008.

<sup>111</sup> *Ibíd.*, p. 10.



entre sí”<sup>112</sup>. Carlos Skliar, prosigue “Si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, *pero sin la experiencia que le es del otro y sin la capacidad de conversar con el otro*, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como ‘anormales’ que deben ser controlados por aquello que ‘parecen ser’ y, así, corregidos eternamente”<sup>113</sup>.

Acorde con lo que expresa Skliar, Natalia Blengino manifiesta “Una formación docente que considere el relativismo cultural e intelectual desde su propia formación permitirá en los futuros docentes una lectura desde la diversidad, que posibilitará estrategias pertinentes ante los alumnos de hoy”<sup>114</sup>. A pesar de no contemplar la terminología “diversidad” implementada por Blengino para hacer referencia a personas con discapacidad, es interesante aclarar que para dar lugar al relativismo cultural, intelectual y funcional de los futuros docentes no basta sólo con avanzar en cuanto a estrategias que involucren modificaciones en lo terminológico y metodológico, sino que además hay que consolidar una formación docente que contemple la democratización de los contenidos que deben enseñarse teniendo en cuenta tanto a las personas con y sin discapacidad.

En estas últimas líneas quisiera dedicarme exclusivamente a nuestra área de estudio, creo que sería sumamente importante que la Educación Corporal tenga en cuenta el relativismo cultural, intelectual y funcional que caracteriza a nuestros alumnos para poder brindar las respuestas adecuadas.

Ricardo Crisorio y Marcelo Giles sostienen que “(...) la educación física no puede concebirse como un puro hacer ni reducirse a un conjunto de ejercicios, sino que debe considerar los conceptos, los valores, los sentidos, que las distintas prácticas corporales portan, para poner a disposición de los alumnos y alumnas una práctica corporal significativa y útil, tanto para el mejoramiento funcional de su organismo como para el conocimiento y apropiación de su cuerpo, de sus capacidades de acción y relación”<sup>115</sup>. Si,

---

<sup>112</sup> SKLIAR, C.2005. "Poner en Tela de Juicio la normalidad, no la anormalidad". En La Construcción Social de la normalidad. Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores). Ed. Novedades Educativas. Argentina

<sup>113</sup> SKLIAR, C.2005. "Poner en Tela de Juicio la normalidad, no la anormalidad". En La Construcción Social de la normalidad. Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores). Ed. Novedades Educativas. Argentina

<sup>114</sup> BLENGINO, Natalia, 2012, Educación: Necesidades Educativas Especiales: ¿problemática del niño? Pág. 20. En revista El Cisne, febrero 2012, año XXII – N° 258. Buenos Aires. Argentina.

<sup>115</sup> CRISORIO, R., Giles, M., "Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB". Pág. 2. Buenos Aires, MCyE, 1999.



teniendo en cuenta lo citado anteriormente por Crisorio y Giles, es inconcebible que a alumnos con discapacidad se le brinde actividades distintas a las del resto del grupo, hay que implementar las estrategias didácticas adecuadas para que el alumno con discapacidad pueda intervenir en las mismas actividades que el resto (incorporar lenguaje de señas, pelotas con sonido, reglas adaptadas, etc.).

Analizar esta frase, debería hacernos reflexionar sobre la importancia de diversificar los contenidos y los recursos pedagógicos que debe brindar la Educación Corporal a los alumnos en general y a los alumnos con discapacidad en particular: "(...) algunas cosas merecen hacerse, aunque cueste lograrlas. El placer podrá o no, aparecer al final del camino. Suele suceder con cualquier búsqueda de conocimiento que emprenda el hombre. Primero, esa búsqueda significa esfuerzo, decisión, paciencia, perseverancia. Luego, seguramente el placer y la alegría alumbrarán el recorrido"<sup>116</sup>. Es fundamental para los actores del proceso educativo, ampliar el bagaje de contenidos a enseñar aunque sean desconocidos y se sucedan "intentos fallidos" cuando uno comienza a conocer, aprender y dominar una práctica corporal desconocida –de hecho nadie ama lo que no conoce-, pero en muchas oportunidades el esfuerzo, la paciencia y la perseverancia hacen que comencemos a conocer, comprender y dominar esa práctica corporal desconocida y empecemos a disfrutar del placer de practicarla, como en otras ocasiones puede ser que no sea así. El hecho de darse cuenta que pueden aprender distintas disciplinas corporales es esencial no sólo para la inclusión social de las personas con discapacidad, sino también para la mejora de su autoestima. Pero si uno como docente subestima y limita la apropiación de diversas prácticas corporales en personas con discapacidad, le quitará la posibilidad a los alumnos de poder conocer nuevas prácticas que quizá sean fundamentales para su pleno desarrollo e integración psíquica, social y cultural (no hay que ser ningún experto para darse cuenta de que si un sujeto nunca aprendió a bailar, al encontrarse en un pista de baile, una peña folklórica o una murga, lo más probable es que se aíle y se sienta incómodo; al igual que si nunca aprendió las reglas básicas de diversos deportes, al encontrarse en una playa donde se desarrollan diversos torneos de beach vóley, fútbol playa o beach hándbol, del mismo modo, lo más probable es que se aíle y se sienta

---

<sup>116</sup> CASAS, Adrián (coordinador). "Fundamentos científicos y metodológicos del ejercicio en la prevención e intervención sobre las enfermedades cardiovasculares". Págs. 202 y 203. Ed. UCALP. Capítulo 7: Actualización y revisión de la Gimnasia como recurso en la prevención y tratamiento de las enfermedades cardíacas (Giraldes, M), 2006.



incómodo). No olvidemos que, según la Ley Nacional de Educación 26.206, uno de los objetivos que tiene nuestro país es “brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad”<sup>117</sup>. Si la Educación Corporal está realmente comprometida con lo expuesto por la Ley 26.206, debería preocuparse por dar lugar a diversas prácticas corporales y siendo otro de los objetivos de esta ley “brindar a las personas con discapacidades permanentes o temporales, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”<sup>118</sup>, ¿no debería el Ministerio de Educación de la Nación elaborar un programa nacional sobre educación inclusiva en cuanto a personas con discapacidad para promover la transversalidad de la temática en todas las asignaturas que formen parte de los planes de estudio de todas carreras de Nivel Superior? Como bien expresa Carolina Ferrante lamentablemente siempre “caemos en el error de poner en la cabezas de las personas con discapacidad, las ideas que de ellas tenemos (...), es necesario ir mas allá y recuperar la percepción que las personas con discapacidad poseen de sí mismas y de la discapacidad (...)”<sup>119</sup>, ¿no resultaría justo, enriquecedor y lógico que, luego de tantos intentos fallidos y rotundos fracasos para lograr políticas de inclusión en cuanto a la población con discapacidad (a partir de políticas educativas sobre inclusión elaboradas por personas sin discapacidad) en cuanto a nuestra área del saber, sean los propios profesionales de Educación Física con discapacidad quienes sean convocados por el Consejo Consultivo de Actualización Curricular del Consejo Federal de Educación y por el Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Formación Docente, para proporcionar nuevos lineamientos curriculares nacionales para el Profesorado de Educación Física que den respuesta a una propuesta curricular nacional inclusiva en cuanto al Nivel Superior?

Para terminar, quisiera cerrar con una reflexión de Pantano: “La diversidad, cabalmente entendida, debería llevarnos a diversificar la educación para dar respuestas a todos y a todas según las diferentes necesidades educativas que se presenten. Una posible

---

<sup>117</sup> LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206, Art. 11, Argentina, 2006.

<sup>118</sup> *Ibid.*

<sup>119</sup> FERRANTE Carolina, “Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en Argentina”, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, <http://www.intersticios.es>, Volúmen 2, 2008.



respuesta, puede ser la variedad de alternativas que se ofrezcan. Pero crear alternativas a las diferencias, supone, primeramente, reconocerlas y aceptarlas. Es decir, tener en cuenta la existencia de la diversidad”<sup>120</sup>. A pesar de que como ya ha sido expresado en este trabajo no se considera adecuada la terminología expresada por la autora (diversidad, necesidades educativas especiales), considero que Pantano con esta argumentación sintetiza para mí el mayor déficit que hoy en día atraviesa la Educación Corporal: la falta de alternativas que aparecen en las prácticas escolares, y esto encuentra su fundamento en la falta de reconocimiento y aceptación de las diferencias. Si consideramos al relativismo cultural (en contrapartida al darwinismo considera que ninguna cultura tiene el monopolio de la verdad): ¿por qué se continúa enseñando únicamente las prácticas corporales hegemónicas que se vienen imponiendo desde hace un siglo atrás y se deja de considerar otras prácticas corporales? ¿por qué persiste la enseñanza de forma uniforme y universal, es decir, consigna única para todos los alumnos, al mismo tiempo y con el mismo nivel de complejidad? Si nos encontramos con alumnos con discapacidad que tienen limitaciones y dificultades para el desarrollo y/o aprendizaje de prácticas corporales en igualdad de condiciones con sus compañeros: ¿por qué no se modifica o adapta materiales, consignas, reglas, estrategias didácticas o espacios de desarrollo de las prácticas corporales para que todos participen en igualdad de condiciones? Respuestas a estos interrogantes se intentarán encontrar en el siguiente capítulo donde se analizará minuciosamente la formación docente impulsada por la República Argentina para los Profesorados de Educación Física.

---

<sup>120</sup> PANTANO, L.2002. "La Diversidad en la escuela: Nosotros y los otros. Elementos para la reflexión". En Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad. Pág. 25. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



## CAPÍTULO III





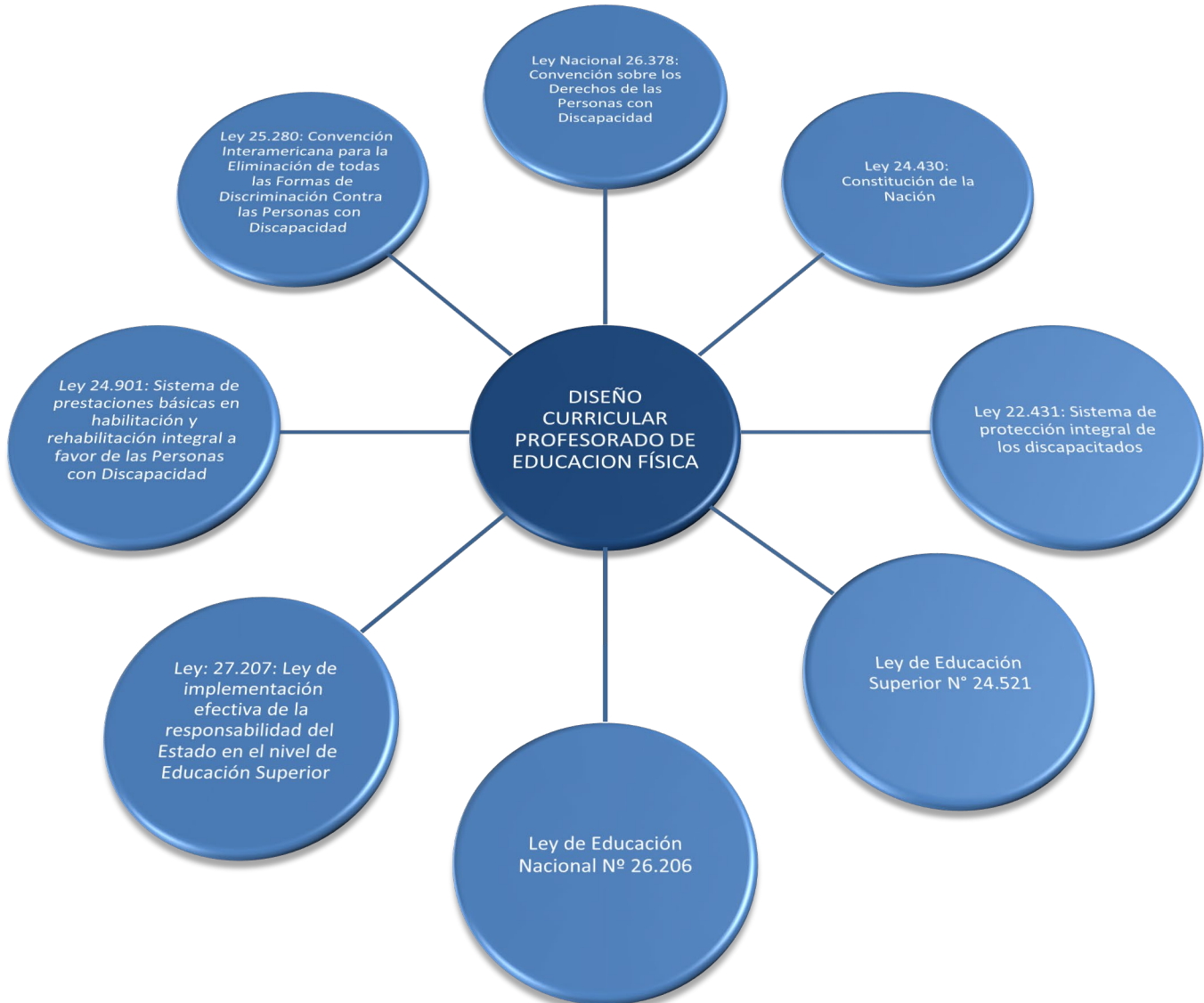
## ANÁLISIS DE DATOS

Los siguientes datos fueron obtenidos a partir del análisis de los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” y las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física” (documentos realizados por el Ministerio de Educación de la Nación a través del INFOD), del análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales de las veintidós jurisdicciones de la República Argentina que tienen Profesorado de Educación Física y del análisis de los diversos planes de estudio y diseños a lo largo de la historia de la Educación Física Argentina, sumados a actuales legislaciones relacionadas a educación y a personas con discapacidad, puesto que el análisis se focaliza en la distribución a nivel nacional de los saberes específicos de la Educación Física relacionados a personas con discapacidad:

- Marco jurídico a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física respecto a las personas con discapacidad.
- Distribución histórica a nivel nacional del capital cultural de la Educación Física relacionado a personas con discapacidad en los planes de estudio del Profesorado en Educación Física.
- Distribución actual del capital cultural de la Educación Física en relación a personas con discapacidad que propone el Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física.
- Distribución actual del capital cultural de la Educación Física en relación a personas con discapacidad en los diseños curriculares jurisdiccionales de la República Argentina.



## MARCO JURÍDICO A CONSIDERAR EN LA PROPUESTA ACTUAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CUANTO A LA DISTRIBUCIÓN DEL CAPITAL CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA RESPECTO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD



En la República Argentina estas vigentes legislaciones que aparecen en este gráfico de elaboración propia (se analizan en el primer cuadro del apartado “articulación de categorías” -pág. 120- perteneciente a este capítulo), que no pueden dejar de considerarse por el Ministerio de Educación de la Nación al elaborar una propuesta nacional para el desarrollo del diseño curricular del Profesorado de Educación Física, tienen aspectos destacables y, a su vez, ciertas incongruencias que habría que modificar si queremos procurar una legislación que garantice una educación plenamente inclusiva.



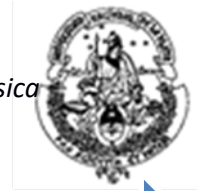
## **DISTRIBUCIÓN HISTÓRICA A NIVEL NACIONAL DEL CAPITAL CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA RELACIONADO A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Tomando como referencia los paradigmas socio-históricos de la discapacidad, en tanto la incorporación de la temática a las propuestas nacionales para los planes de estudio del Profesorado de Educación Física (ver cuadro del apartado “articulación de categorías -pág. 147- perteneciente a este capítulo), se vislumbra un histórico desfase en comparación con el desarrollo de la evolución a nivel legislativo, político y social en la República Argentina, y principalmente en cuanto al contexto internacional:

\_Modelo de prescindencia: se evidencia este posicionamiento de desconsideración de la población con discapacidad, al no tener en cuenta a las personas con discapacidad en ninguna cátedra en las propuestas nacionales para la formación docente en Educación Física durante 100 años entre 1908 y 2008 (a nivel jurisdiccional sólo La Rioja y Santa Fe siguen con esta postura en la actualidad), cesando de forma aislada y particular a nivel institucional esta visión en el año 1980 y a nivel jurisdiccional en el año 1989 (con la incorporación a partir de la elección de la temática en cátedras optativas por parte de algunas instituciones del país -plan de estudios 1980- o por elección a nivel jurisdiccional - plan de estudios 1989- en ambos casos con un carácter meramente rehabilitador).

\_Modelo rehabilitador: Recién a partir del año 2009 se comienza a evidenciar este paradigma en la propuesta nacional vigente para el Profesorado de Educación Física, que si bien incorpora la temática de la discapacidad, lo hace sólo desde una postura que contempla en el plan de estudios la “normalización” e “integración”.

\_Modelo social: En Argentina aún no hay una propuesta curricular inclusiva a nivel nacional para el Profesorado de Educación Física, no obstante esperemos en un futuro se pueda concretar no sólo a partir de una reestructuración de la formación docente en Educación Física, sino también considerando modificaciones a la Ley de Educación Nacional 26.206 - año 2006- (que ha quedado obsoleta teniendo en cuenta que Argentina adhiere en el año 2008 a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a través de la ley 26.378 y que en el año 2014 por ley 27.044 se le otorga jerarquía constitucional a esta convención -recordando que la Constitución Nacional es la Ley Suprema en la República Argentina-.



## Modelo de Presidencia

Propuesta curricular nacional para los planes de estudios para el Profesorado de Educación Física:

1908-2008 (no se considera a las personas con discapacidad).

Contexto Internacional (desde 1919 normativas médico-rehabilitadoras, desde 1992 en función del modelo social):

- \_1919: Normativas impulsadas para la rehabilitación de inválidos (OIT)
- \_1948: "La Declaración Internacional de los Derechos Humanos" (ONU)
- \_1971: "La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental" (ONU)
- \_1975: "La Declaración de los Derechos de los Impedidos" (ONU)
- \_1976: "El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales" (ONU)
- \_1976: "El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos" (ONU)
- \_1979: "La Declaración sobre las Personas Sordo-Ciegas" (ONU)
- \_1978: "La Declaración de Alma-Ata" (OMS y UNICEF)
- \_1981: "La Declaración Sundberg" (UNESCO)
- \_1981: "Año Internacional de los Impedidos" (ONU)
- \_1982: "Programa de Acción Mundial para los Impedidos" (ONU)
- \_1983: "Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos 1983-1992" (ONU)
- \_1992: "Día Internacional de las Personas con Discapacidad" (ONU)
- \_1994: "Declaración de Salamanca" (UNESCO)
- \_1999: "La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las PC" (OEA)
- \_2006: "Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" (ONU)

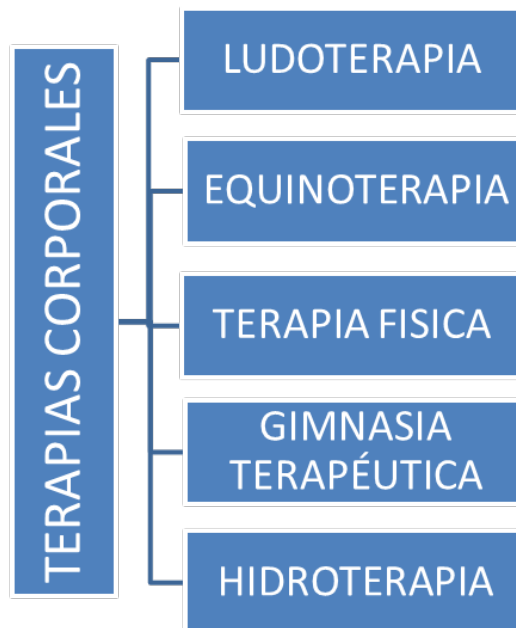
## Modelo Rehabilitador

Propuesta curricular nacional para el Plan de Estudios para el Profesorado de Educación Física: 2009-actualidad (se considera a las personas con discapacidad desde una visión normalizadora)\*.

\_2011: "Informe Mundial sobre la Discapacidad" (OMS/BM)

\*En contrapartida en el año 2014 Argentina otorga carácter constitucional a la "Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" mediante Ley 27.044 adhiriendo al vigente marco jurídico internacional basado en el modelo social de la discapacidad, entendiendo a ésta por efecto de consideraciones preponderantemente sociales por sobre causas bio-médicas o religiosas que anteriormente predominaban para entender a la discapacidad en paradigmas precedentes.

La actual propuesta nacional para el Profesorado de Educación Física aún sigue sin considerar la transversalidad de la temática de la discapacidad en las cátedras que abordan los contenidos específicos de la Educación Física, contribuyendo a que las personas con discapacidad se limiten a realizar actividades exclusivamente terapéuticas, reduciéndoles la posibilidad de desarrollar las mismas prácticas corporales que el resto de la población con las correspondientes adaptaciones y estrategias didácticas que sean pertinentes.



## TERAPIA

"Proviene del griego therapeia, del verbo therapeúo, brindar atención médica, tratar. El término fue utilizado en medicina por Hipócrates y Galeno, quienes se referían a la terapia médica y quirúrgica para designar el cuidado de los enfermos con el fin de obtener la cura de enfermedades. Del griego, la palabra pasó al latín y, de éste, a las lenguas modernas con el significado comprensivo de cualquier medio o procedimiento utilizado en el tratamiento de los enfermos".

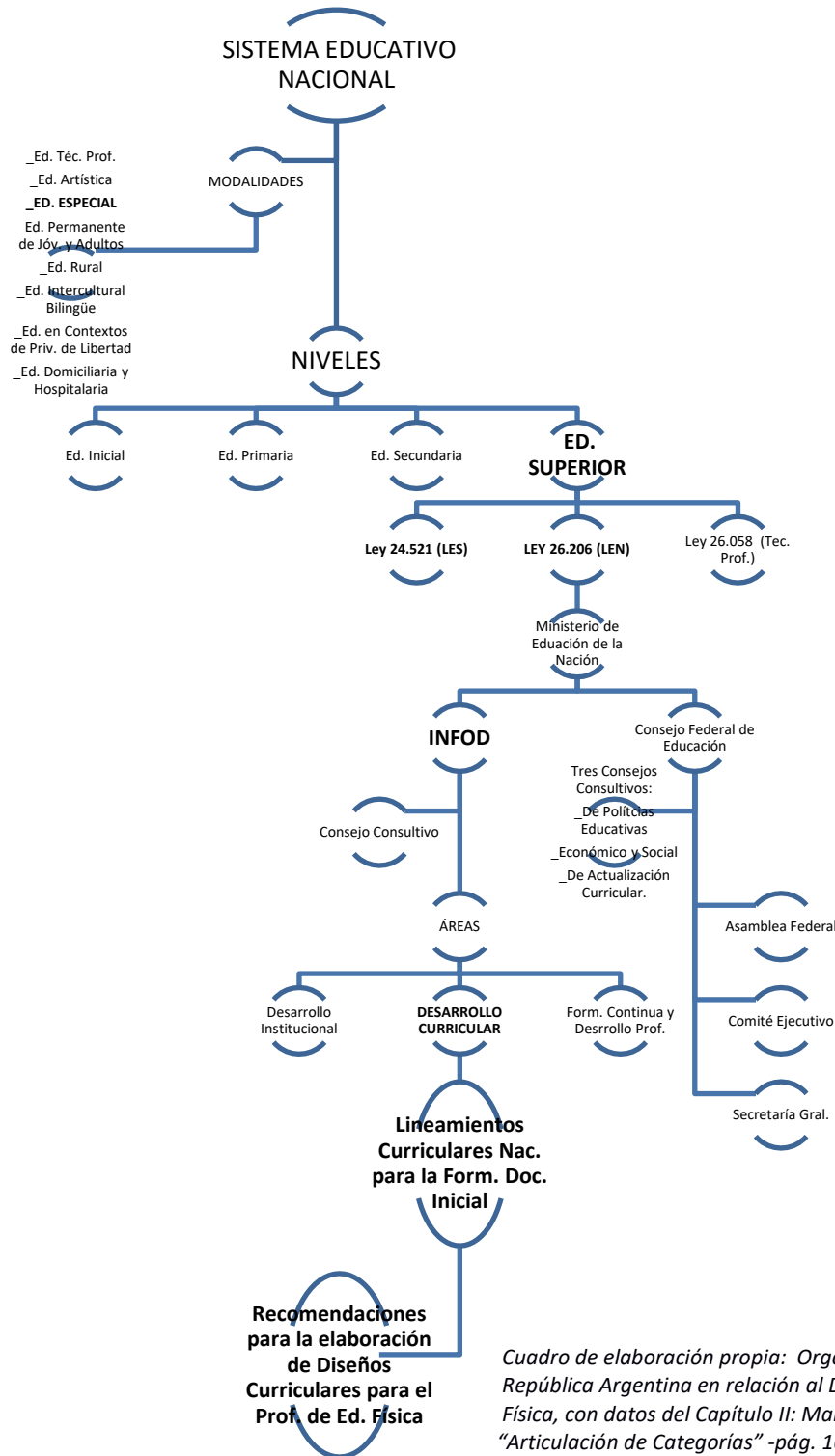
Rezende, J. M. de. (2010). TERAPIA, TERAPÉUTICA, TRATAMIENTO. *Revista De Patología Tropical / Journal of Tropical Pathology*, 39(2), 149-150.

\*Gráficos de elaboración propia con datos del Capítulo II: Marco Teórico y del segundo cuadro -pág. 147- del apartado "Articulación de Categorías" de este Capítulo III: Análisis de Datos.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



## DISTRIBUCIÓN ACTUAL DEL CAPITAL CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD QUE PROPONE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA



Cuadro de elaboración propia: Organigrama de la Educación Superior en la República Argentina en relación al Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física, con datos del Capítulo II: Marco Teórico y tercer cuadro del apartado "Articulación de Categorías" -pág. 167- de este capítulo.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?

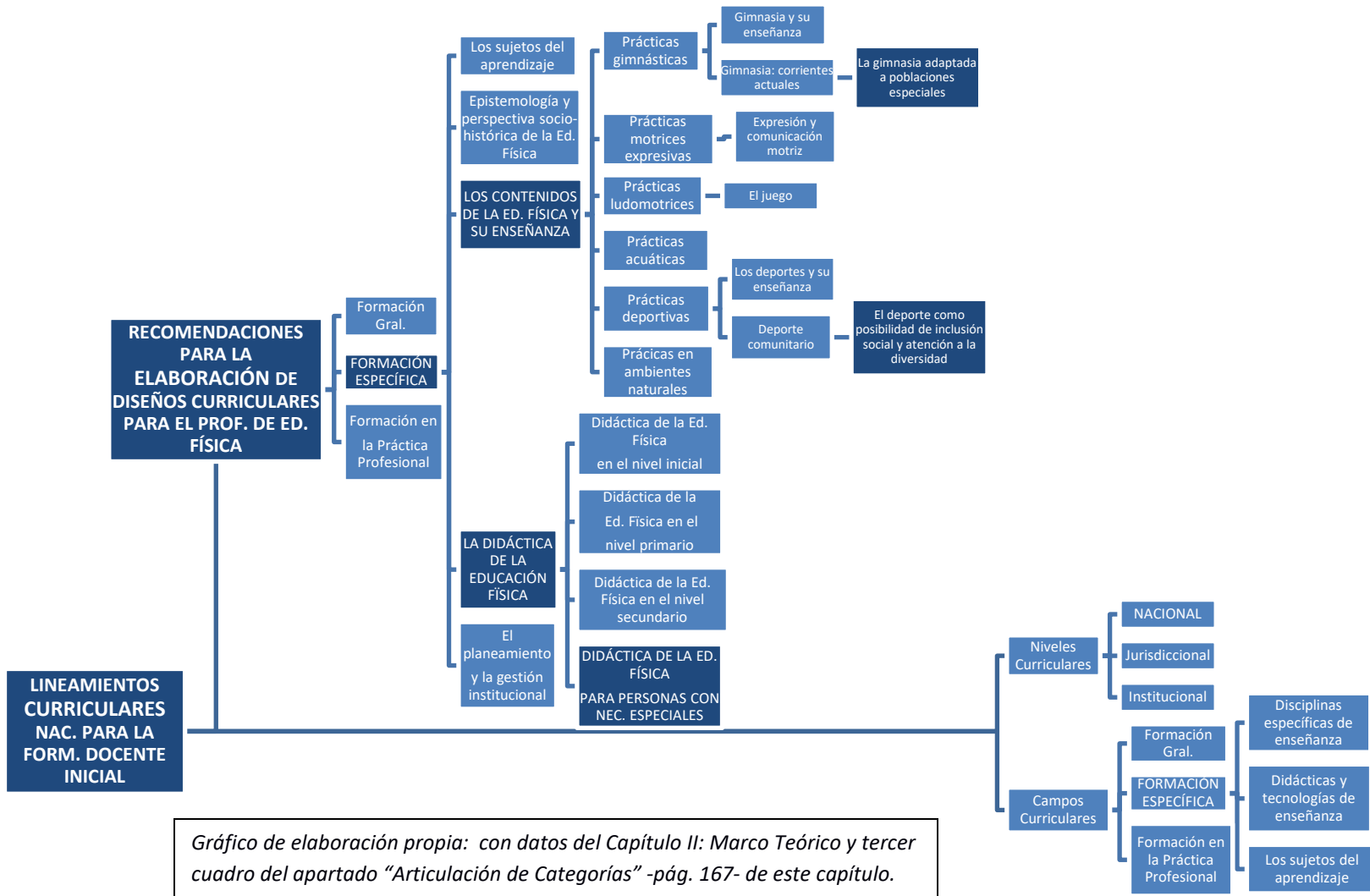


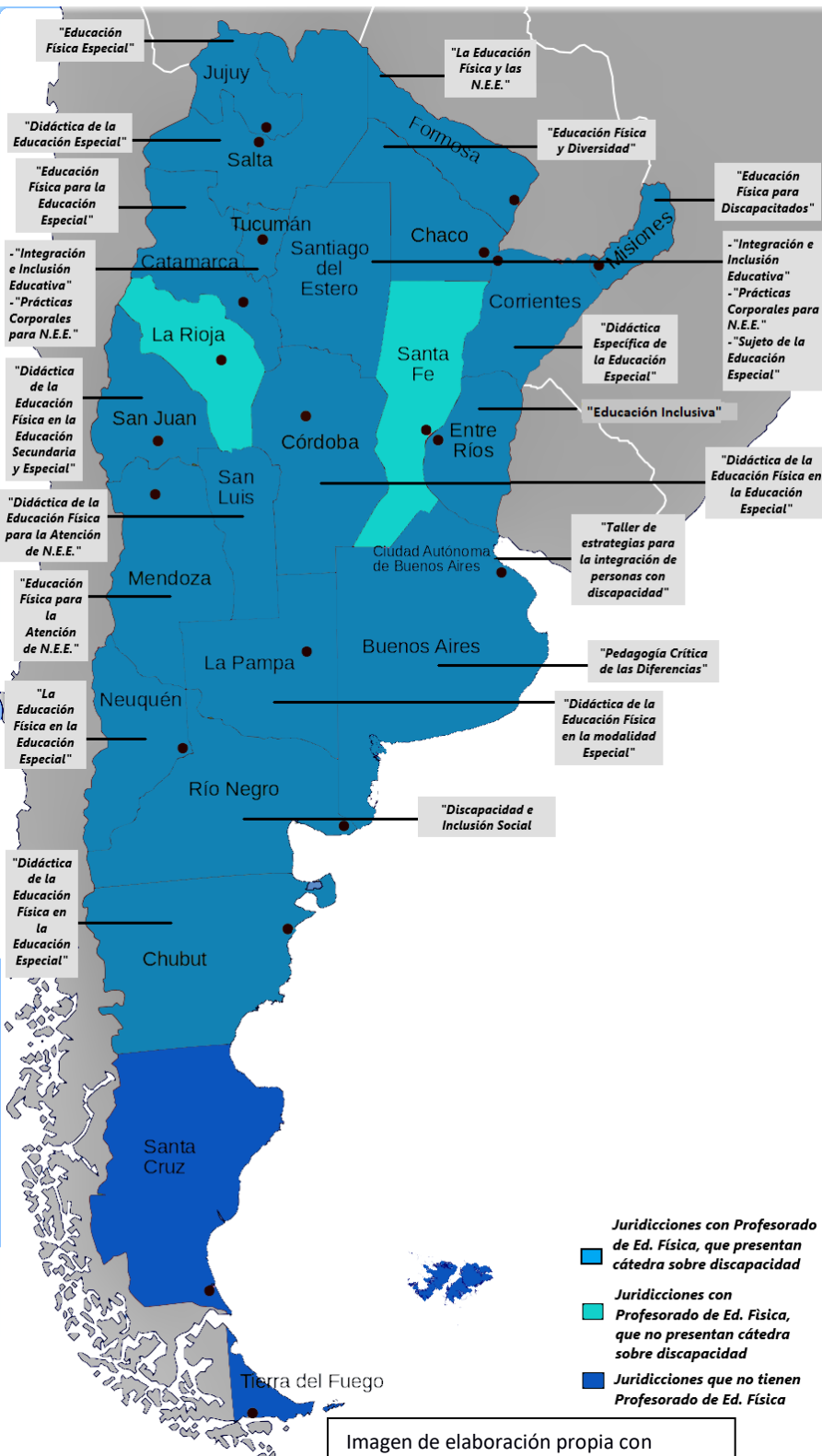
Gráfico de elaboración propia: con datos del Capítulo II: Marco Teórico y tercer cuadro del apartado "Articulación de Categorías" -pág. 167- de este capítulo.

Este gráfico describe la estructuración y distribución del capital cultural de Educación Física en relación a las personas con discapacidad en la República Argentina que plantea para los Profesorados de Educación Física el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), a partir del análisis de los dos documentos que sientan las bases curriculares de los profesorados de Educación Física en nuestro país: los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" y las "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física".

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



## DISTRIBUCIÓN ACTUAL DEL CAPITAL CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD EN LOS DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES DEL RESTO DE LAS JURISDICCIONES DE LA REPÚBLICA ARGENTINA



A partir de lo determinado por el INFOD respecto a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Educación Física, quien de esta forma pretende niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones para el reconocimiento nacional de los estudios, las distintas jurisdicciones de la Argentina elaboran sus propios diseños curriculares debiendo adecuarlos a lo que resulte culturalmente relevante para su oferta educativa, pudiendo considerar un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local.

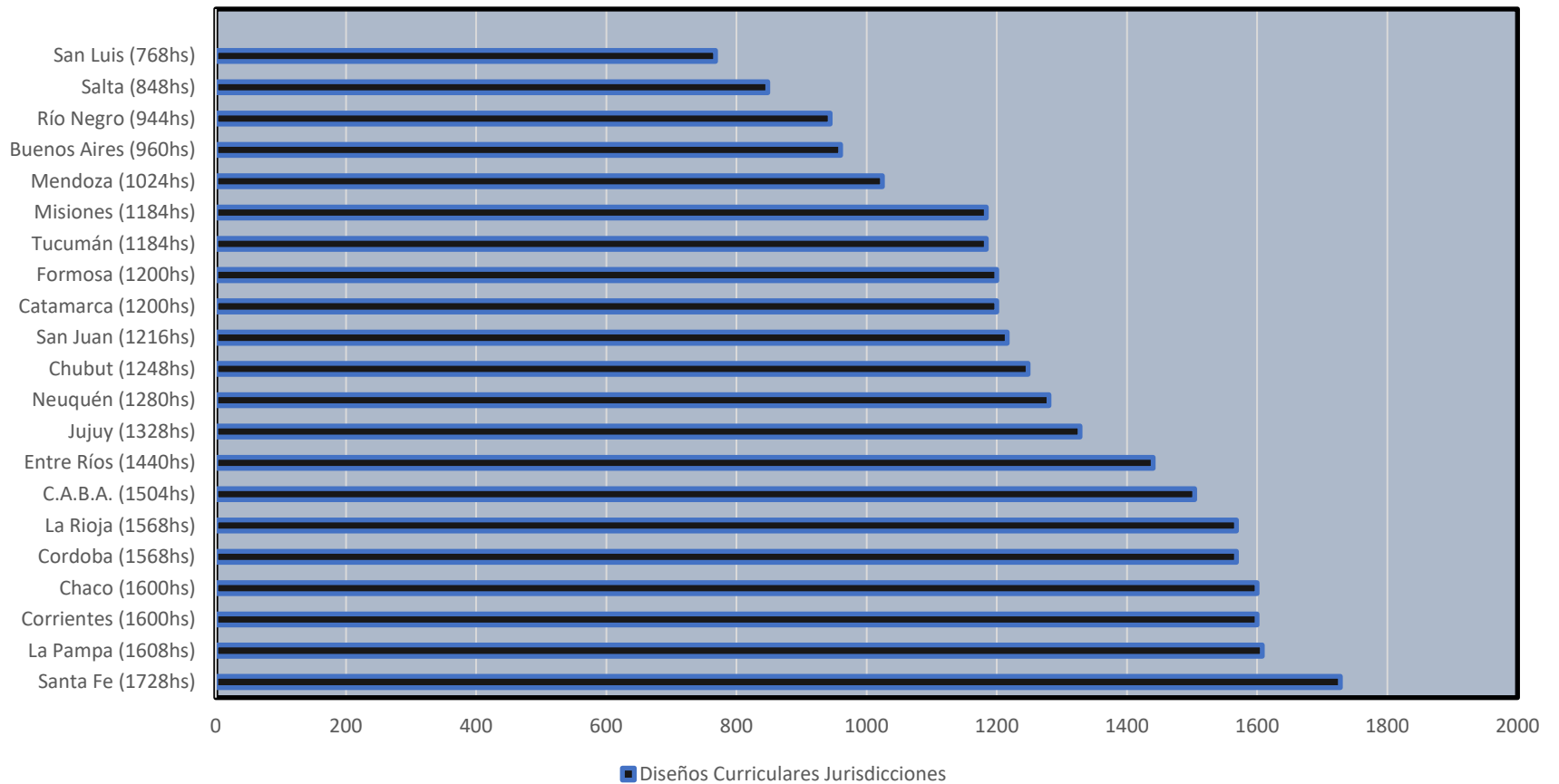
Es importante considerar que de las veinticuatro jurisdicciones que conforman a la República Argentina hay dos, Santa Cruz y Tierra del Fuego que no brindan la carrera de Profesorado en Educación Física, por lo tanto esta investigación sólo analizará el campo de la "formación específica", y dentro de este campo, sólo los contenidos específicos de la Educación Física (juego, deporte, natación, vida en la naturaleza, gimnasia y danza) en relación a las Personas con Discapacidad, en las 22 jurisdicciones restantes de nuestro país.

Imagen de elaboración propia con información analizada en el apartado "Articulación de Categorías" -pág. 178- de este Capítulo III: Análisis de Datos.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



### Horas cátedras destinadas a contenidos específicos de la Educación Física en los actuales Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Educación Física de la República Argentina



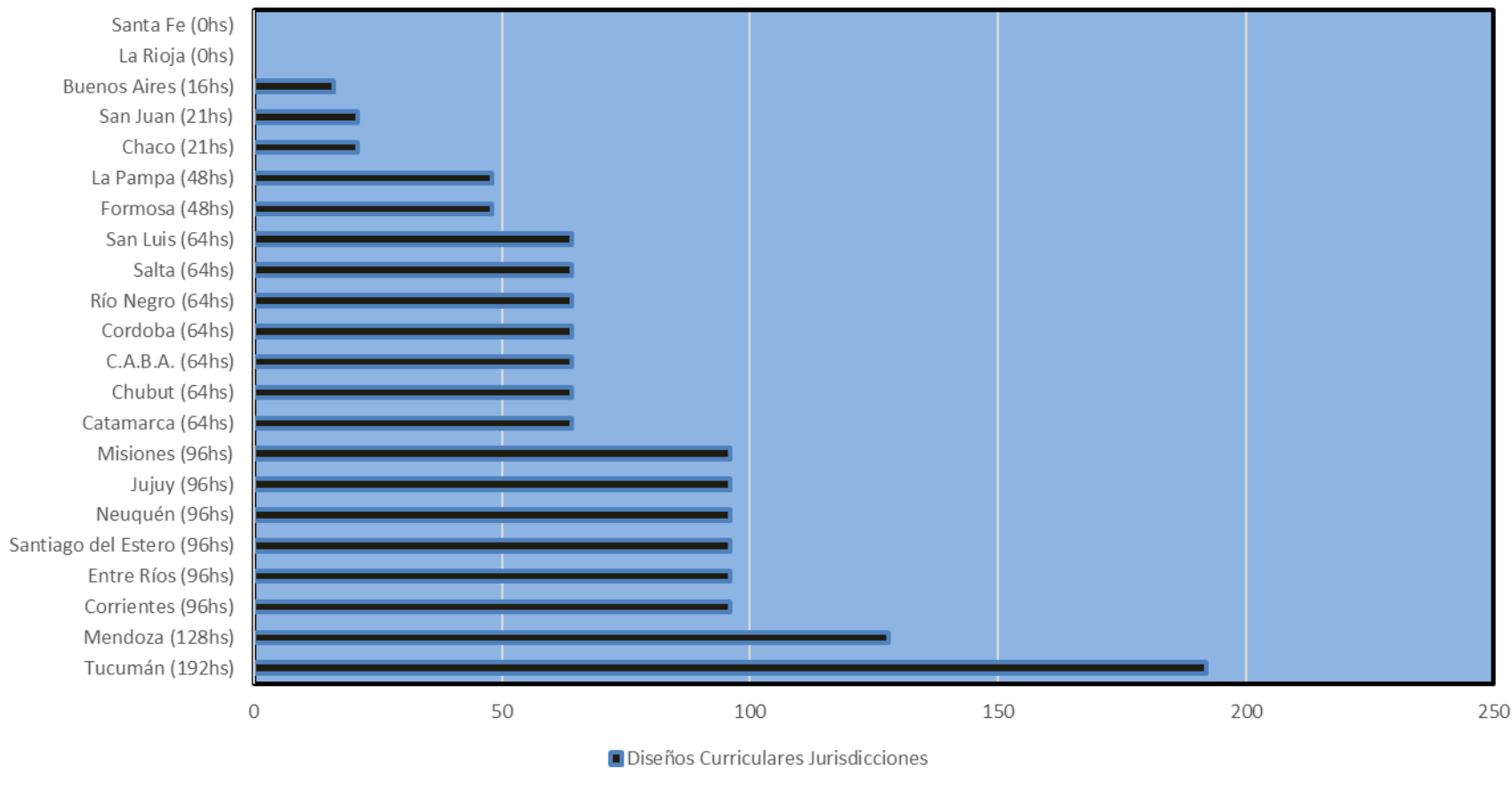
\* Gráfico de elaboración propia con información analizada en el cuarto cuadro del apartado "Articulación de Categorías" -pág. 178- de este Capítulo III: Análisis de Datos. Dentro de las horas destinadas a contenidos específicos de la Educación Física, ninguna jurisdicción de la República Argentina contempla a las Personas con Discapacidad.



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



### Horas cátedras que contemplan a la discapacidad en los actuales Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Educación Física de la República Argentina



\* Gráfico de elaboración propia con información analizada en el cuarto cuadro del apartado "Articulación de Categorías" -pág. 178- de este Capítulo III: Análisis de Datos.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



## Articulación de Categorías

- **Análisis del marco jurídico a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física respecto a las personas con discapacidad.**

Categorías sociales	Categoría teórica	Categorías analíticas
<p>La constitución nacional a través del art. 14, establece que todos los habitantes de la Argentina tienen derecho a aprender y por art. 75 -inc. 19- que el Estado tiene la responsabilidad indelegable respecto a la Educación por lo cual deberá sancionar leyes que aseguren la igualdad de oportunidades y la equidad, si bien no hace referencia literal a personas con discapacidad en estos artículos, las incluye cuando se refiere a “todos los habitantes de la Nación” o “sin discriminación alguna”; y a través del art. 75 -inc. 23- si especifica a las personas con discapacidad, respecto a lo que indica en cuanto a que al Congreso le corresponde legislar y promover medidas de acción “que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto a (...) las personas con discapacidad”.</p>	<p>Marco jurídico de la Ley 24.430 a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>_Año: 1853 (reformada en 1860, 1866, 1898, 1949, 1957, 1994)                  _Nombre: “Constitución de la Nación Argentina”                  _Artículo/s:                  “Art. 14: Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...) de enseñar y aprender.                  Art. 75, inc. 19: Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social                  Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal (...).                  22. Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Es trascendental resaltar, mediante el mecanismo previsto en el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional -que permite aprobar o desechar tratados internacionales otorgándoles jerarquía superior a las leyes-, que en el año 2014 el Congreso de la Nación aprobó la Ley 27.044, que otorgó jerarquía constitucional a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (anteriormente Argentina mediante la Ley 26.378 había aprobado la citada Convención y su Protocolo Facultativo en el año 2008, cuyo origen se encuentra en la Resolución 61/106 de la ONU).</p>		<p>concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes.</p> <p>La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo Nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara.</p> <p>Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional.</p>
---	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>Art. 75, inc. 23: "Corresponde al Congreso: legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad"<sup>121</sup>.</p>
<p>Esta ley, que es la primer legislación Argentina integral sobre discapacidad (anteriormente se decretaron leyes sobre temáticas particulares); asigna al Ministerio de Bienestar Social de la Nación la tarea de reunir estadísticas, desarrollo de planes, apoyar y coordinar actividades de las entidades sin fines de lucro y crear hogares de internación total o parcial y talleres protegidos terapéuticos; al Ministerio de Trabajo el apoyo a la creación de talleres protegidos laborales; y al Ministerio de Cultura y Educación la formación especializada de docentes y profesionales.</p> <p>Como ya fuera analizado en el marco teórico de este trabajo, mediante esta Ley el Estado, en relación a las personas con discapacidad (siempre que éstas o los entes de obra social no puedan afrontar los costos)</p>	<p>Marco jurídico de la Ley 22.431 a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>_Año: 1981</p> <p>_Nombre: "Sistema de protección integral para los discapacitados"</p> <p>_Artículo/s:</p> <p>"Art. 1: Institúyese por la presente ley, un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales.</p> <p>Art. 2: A los efectos de esta ley, se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio</p>

<sup>121</sup> LEY 24.430: Constitución de la Nación Argentina, Artículo 14 y 75, Argentina, 1994.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>asume la responsabilidad de prestar servicios respecto a rehabilitación, atención médica, educación, seguridad social, eliminación de barreras físicas-urbanas y arquitectónicas, facilidad de préstamos y/o subsidios, transporte gratuito -aunque limitado a la educación y a la rehabilitación-, como también a las concesiones de pequeños comercios y el cupo laboral del 4% para la Administración Pública Nacional y descuento del 70% de deducción especial en el impuesto a las ganancias que se concede a los empleadores que contraten empleados discapacitados.</p> <p>Detalla mediante su art. 1 que se debe asegurar la educación (además de la atención médica y seguridad social) de las personas discapacitadas, especificando además que no son personas normales y que hay que concederles estímulos, dando lugar a una educación conductista que se centra más en adiestrar a través de simples respuestas a estímulos (otorgando estímulos positivos cuando la respuesta es la deseada y estímulos negativos en caso contrario), que a educar a través de la reflexión crítica; aclarando también que el “esfuerzo” para desempeñarse en la comunidad lo deben realizar las personas con discapacidad (desligándose de la responsabilidad del Estado en cuanto a la generación de herramientas que posibiliten la autonomía y plena</p>		<p>social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.</p> <p>Art. 3: La Secretaría de Estado de Salud Pública certificará en cada caso la existencia de la discapacidad, su naturaleza y su grado, así como las posibilidades de rehabilitación del afectado. Dicha Secretaría de Estado indicará también, teniendo en cuenta la personalidad y los antecedentes del afectado, qué tipo de actividad laboral o profesional puede desempeñar.</p> <p>El certificado que se expida acreditará plenamente la discapacidad (...).</p> <p>Art. 4: El Estado, a través de sus organismos dependientes, prestará a los discapacitados, en la medida en que éstos, las personas de quienes dependan, o los entes de obra social a los que estén afiliados, no puedan afrontarlos, los siguientes servicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Rehabilitación integral, entendida como el desarrollo de las capacidades de la persona discapacitada;</li> <li>b) Formación laboral o profesional;</li> <li>c) Préstamos y subsidios destinados a facilitar su actividad laboral o intelectual;</li> <li>d) Regímenes diferenciales de seguridad social;</li> <li>e) Escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios provistos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común;</li> </ul>
---	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>inclusión, esto se puede apreciar, en los siguientes artículos de la ley, en cuanto a los escasos servicios que se conceden en relación a esas temáticas).</p> <p>En su art. 2 aparece la ambivalencia física o mental (dicotomía empirista/racionalista) en la definición que establece esta ley respecto a las personas con discapacidad.</p> <p>Respecto específicamente a lo que concierne a educación:</p> <p>_según art. 4°, el Estado asume la responsabilidad de garantizar la “escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios provistos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común”; y en el art. 13 precisa que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación tendrá a su cargo respecto a los educandos discapacitados: orientar los tratamientos para permitir la integración en el sistema educativo, dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales (desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda), crear centros de evaluación y orientación vocacional, coordinar las derivaciones a tareas competitivas o a talleres protegidos y formar personal docente y profesionales especializados, promoviendo los recursos</p>		<p>f) Orientación o promoción individual, familiar y social.</p> <p>Art. 13: El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación tendrá a su cargo:</p> <p>a) Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados tendiendo a su integración al sistema educativo;</p> <p>b) Dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda, aun cuando ésta no encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial;</p> <p>c) Crear centros de valuación y orientación vocacional para los educandos discapacitados;</p> <p>d) Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapacitados a tareas competitivas o a talleres protegidos;</p> <p>e) Formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución</p>
--	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación.</p> <p>En este artículo, al resaltar el “déficit” y la “rehabilitación”, se está abogando por una educación basada en conocimientos médico-biológicos respecto a las personas con discapacidad.</p>		<p>de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación”<sup>122</sup>.</p>
<p>Si bien esta ley, que es la primera que contempla a la Educación Superior en su conjunto, como bien se explicó en el marco teórico, surge por una necesidad de reorganización de las numerosas carreras superiores de índole no universitaria que hay en Argentina y que surgen masivamente luego de la vuelta a la democracia de forma poco planificada sin organismos específicos para la conducción del nivel superior (a excepción de las universidades que cuentan con una historia legislativa con una relativa autonomía respecto a las demás formas de educación no universitaria), las críticas se centran en torno a que el Estado no toma una posición clara respecto a su rol en cuanto a su defensa a la educación superior de índole pública desde lo político y presupuestario (sino que, acorde al gobierno neoliberal</p>	<p>Marco jurídico de la Ley 24.521 (y su reforma Ley 27.204) a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>_Año: 1995 (reformada en el año 2015)                  _Nombre: “Ley de Educación Superior” (su reforma “Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior”)                  _Artículo/s:                  “Art. 1: Están comprendidas dentro de la presente ley las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 -Ley de Educación Nacional-.                  El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el</p>

<sup>122</sup> LEY 22.431: Sistema de protección integral para los discapacitados, Arts. 1, 2, 3, 4, 13, Argentina, 1981.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>de turno -corriente económica y política del capitalismo-, coloca en una misma posición el compromiso y responsabilidad estatal en cuanto a entidades públicas y privadas -con la vulnerabilidad que eso conlleva para las instituciones públicas-, sin ser explícito en cuanto a la defensa de la gratuidad de la educación superior pública) y tampoco especifica el rol del estado en cuanto a la supervisión. En el año 2015 la Ley 27.204 modifica esta ley (artículos 1, 2, 2 bis, 7, 50, 58, 59 y 59 bis), aclarando la responsabilidad principal e indelegable del Estado respecto a la educación superior, asegurando la gratuidad de la educación pública (prohibiendo establecer cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa), la supervisión y fiscalización por parte del Estado tanto de la educación superior pública como privada, el financiamiento por parte del Estado y el ingreso irrestricto en la educación superior pública.</p> <p>Si bien esta ley no es exclusiva para personas con discapacidad en el Art. 2 inciso d menciona que es “responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias, debiéndose profundizar la</p>		<p>conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206. (Artículo sustituido por art. 1° de la Ley N° 27.204 B.O. 11/11/2015)</p> <p>Art. 2: La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica:</p> <p>d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias.</p> <p>Art. 4: Son objetivos de la Educación Superior:</p> <p>a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte</p> <p>e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;</p> <p>Art. 11: Son derechos de los docentes de las instituciones estatales de educación superior, sin perjuicio de lo dispuesto por la legislación específica:</p> <p>c) Actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica</p> <p>Art. 12: Son deberes de los docentes de las instituciones estatales de educación superior:</p>
--	--	--



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>democratización, la distribución equitativa del conocimiento y la igualdad de oportunidades. Como crítica, esta ley carece de postulado de normas mas específicas respecto a la supervisión y fiscalización de dichas medidas para asegurar que sean efectivamente cumplimentadas por los organismos nacionales, jurisdiccionales e institucionales de nivel superior encargado de llevarlas adelante, y también ignora mencionar la necesidad de “(...) la participación de representantes de organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones no gubernamentales que trabajan en este campo o, si no existieren dichas organizaciones, personas con discapacidad, en la elaboración, ejecución y evaluación de medidas y políticas (art. V punto 1 de la Ley 25.280).</p>		<p>c) Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica.                  Art. 21: Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.                  Art. 23: Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido Consejo”<sup>123</sup>.</p>
<p>Esta ley reforma a su antecesora Ley 22.431 sin derogarla, ampliando el acceso a una amplia variedad de prestaciones básicas a todas las personas que acrediten su discapacidad con el certificado correspondiente (afiliados a obras sociales por artículo 2 de esta ley, a</p>	<p>Marco jurídico de la Ley 24.901 a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el</p>	<p>_Año: 1997                  _Nombre: “Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las Personas con Discapacidad”                  _Artículo/s:</p>

<sup>123</sup> LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR 24.521, Arts. 1, 2, 4, 11, 21, 23, Argentina, 1995.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>quienes no tengan cobertura a través de organismos dependientes del Estado por artículo 4 de esta ley, y a beneficiarios de entidades de medicina prepaga por art. 1 de la Ley 24.754 del año 1996 -modificada en 2011 por Ley 26.682-). Es la Ley 24.901 quien utiliza por primera vez dentro de la legislación argentina el término “Personas con Discapacidad”, siendo la ley actual más trascendente del país respecto a prestaciones y servicios correspondientes a este grupo poblacional.</p> <p>Como fuera detallado en el marco teórico de este trabajo, la Ley 24.901 incluye servicios, tales como: prestaciones preventivas, estimulación temprana, escolaridad en todos sus tipos -convencional, especial, capacitación laboral, etc.-, apoyo escolar, integración escolar, acompañamiento terapéutico, cuidados domiciliarios, rehabilitación en todas sus formas, centro de día, centro educativo terapéutico, centro de rehabilitación, hogar permanente, transporte especial (para la persona con discapacidad y en caso de requerirlo para su acompañante), prestaciones asistenciales (hábitat, alimentación, apoyos), estudios médicos, equipamiento, medicamentos, subsidios económicos, entre otras (esta ley vale aclarar no es taxativa -es decir que no restringe ni limita prestaciones, apoyos y servicios, puesto que en el art. 19 detalla que los servicios específicos descriptos</p>	<p>Profesorado de Educación Física en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>“Art. 1: Institúyese por la presente ley un sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos.</p> <p>*Art. 2: Las obras sociales, comprendiendo por tal concepto las entidades enunciadas en el artículo 1º de la ley 23.660, tendrán a su cargo con carácter obligatorio, la cobertura total de las prestaciones básicas enunciadas en la presente ley, que necesiten las personas con discapacidad afiliadas a las mismas.</p> <p>Art. 4: Las personas con discapacidad que carecieren de cobertura de obra social tendrán derecho al acceso a la totalidad de las prestaciones básicas comprendidas en la presente norma, a través de los organismos dependientes del Estado.</p> <p>Art. 9: Entiéndese por persona con discapacidad, conforme lo establecido por el artículo 2º de la ley 22.431, a toda aquella que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, motora, sensorial o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables su integración familiar, social, educacional o laboral.</p> <p>Art. 10: A los efectos de la presente ley, la discapacidad deberá acreditarse conforme a lo establecido por el artículo 3º de la ley 22.431 y por leyes provinciales análogas.</p> <p>Art. 11: Las personas con discapacidad afiliadas a obras sociales accederán a través de las mismas, por medio de equipos</p>
---	---	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>son al solo efecto enunciativo pudiendo ser ampliados y modificados).</p> <p>A través del art. 9 de esta legislación, se define como persona con discapacidad “(...) a toda aquella que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, motora, sensorial o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables su integración familiar, social, educacional o laboral”, eliminando la disyuntiva física o mental que establecía el art. 2 de la Ley 22.431 al considerarla como “(...) alteración funcional permanente o prolongada, motora, sensorial o mental (...)”.</p> <p>Respecto a la educación estipula la cobertura de prestaciones educativas comprendiendo la escolaridad en todos sus tipos, tanto educación común así como especial, detallando que la edad no implica negativa al acceso a la escolaridad y que los programas escolares deben dar respuesta a la integración en escuela común (acá aparece una gran disyuntiva porque esta ley menciona la integración y no la inclusión escolar). También especifica que se otorgará cobertura económica para posibilitar el acceso a la educación y/o capacitación cuando la situación económica de la persona con discapacidad y/o su grupo familiar sea</p>		<p>interdisciplinarios capacitados a tales efectos, a acciones de evaluación y orientación individual, familiar y grupal, programas preventivo-promocionales de carácter comunitario, y todas aquellas acciones que favorezcan la integración social de las personas con discapacidad y su inserción en el sistema de prestaciones básicas.</p> <p>Art. 17: Prestaciones educativas. (...) aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad.</p> <p>Comprende escolaridad, en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral y otros. Los programas que se desarrollen deberán estar inscriptos y supervisados por el organismo oficial competente que correspondiere.</p> <p>Art. 19: Los servicios específicos desarrollados en el presente capítulo al solo efecto enunciativo, integrarán las prestaciones básicas que deberán brindarse a favor de las personas con discapacidad en concordancia con criterios de patología (tipo y grado), edad y situación socio-familiar, pudiendo ser ampliados y modificados por la reglamentación.</p> <p>Art. 21: Educación inicial: (...) es el proceso educativo correspondiente a la primera etapa de la escolaridad, que se desarrolla entre los 3 y 6 años, de acuerdo con una programación especialmente elaborada y aprobada para ello. Puede</p>
---	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>deficitaria, brindado los requerimientos, elementos y/o instrumentos de apoyo que se requieran.</p> <p>Si bien esta ley implica un gran avance respecto a la ampliación de derechos para las personas con discapacidad en Argentina, y de la importancia de que esta ley no sea taxativa; carece en su marco normativo de especificaciones respecto a mecanismos estatales de seguimiento y evaluación de las prestaciones y servicios relacionados a la educación que garanticen un mayor grado de autonomía e inclusión de las personas con discapacidad (y que impidan el desarrollo de prestaciones y servicios relacionados a la educación con orientaciones bio-médicas que tenderán a la exclusión, de hecho la educación especial no es una modalidad de educación inclusiva y sin embargo esta ley habilita la educación especial, así como otras prestaciones y servicios que están muy alejados del modelo social de la discapacidad).</p>		<p>implementarse dentro de un servicio de educación común, en aquellos casos que la integración escolar sea posible e indicada.</p> <p>Art. 22: Educación general básica: (...) es el proceso educativo programado y sistematizado que se desarrolla entre los 6 y 14 años de edad aproximadamente, o hasta la finalización del ciclo, dentro de un servicio escolar especial o común.</p> <p>El límite de edad no implica negar el acceso a la escolaridad a aquellas personas que, por cualquier causa o motivo, no hubieren recibido educación.</p> <p>El programa escolar que se implemente deberá responder a lineamientos curriculares aprobados por los organismos oficiales competentes en materia de educación y podrán contemplar los aspectos de integración en escuela común, en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita.</p> <p>Art. 33: Cobertura económica. Se otorgará cobertura económica con el fin de ayudar económicamente a una persona con discapacidad y/o su grupo familiar afectados por una situación económica deficitaria, persiguiendo los siguientes objetivos:</p> <p>b) Apoyar económicamente a la persona con discapacidad y su grupo familiar ante situaciones atípicas y de excepcionalidad, no contempladas en las distintas modalidades de las prestaciones normadas en la presente ley, pero esenciales para lograr su habilitación y/o rehabilitación e inserción socio-laboral, y posibilitar su acceso a la educación, capacitación y/o rehabilitación.</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>Art. 34: Cuando las personas con discapacidad presentaren dificultades en sus recursos económicos y/o humanos para atender sus requerimientos cotidianos y/o vinculados con su educación, habilitación, rehabilitación y/o reinserción social, las obras sociales deberán brindar la cobertura necesaria para asegurar la atención especializada domiciliaria que requieren, conforme la evaluación y orientación estipulada en el artículo 11 de la presente ley.</p> <p>Art. 35: Apoyo para acceder a las distintas prestaciones. Es la cobertura que tiende a facilitar y/o permitir la adquisición de elementos y/o instrumentos de apoyo que se requieren para acceder a la habilitación y/o rehabilitación, educación, capacitación laboral y/o inserción social, inherente a las necesidades de las personas con discapacidad”<sup>124</sup>.</p>
<p>Mediante la ley en cuestión Argentina por primera vez adhiere a una Convención Internacional (aunque sin otorgarle jerarquía constitucional); a través de la misma tácitamente (ya que no modifica ni deroga la definición establecida por la Ley 24.901) se legitima su definición de persona con discapacidad como aquellas que tengan una “(...) deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de</p>	<p>Marco jurídico de la Ley 25.280 a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física en cuanto a la</p>	<p>_Año: 2000                  _Nombre: “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad”                  _Artículo/s:                  “Art. I: Para los efectos de la presente Convención, se entiende:</p>

<sup>124</sup> Ley 24.901: Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las Personas con Discapacidad, Arts. 1, 2, 4, 9, 10, 11, 17, 19, 21, 22, 33, 34 y 35, Argentina, 1997.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (aclarando la relevancia de los factores económicos y sociales como causa o agravamiento de la discapacidad); y se deja aclarado que la discriminación contra las personas con discapacidad no se circunscribe al sólo hecho de insultos, pues sino que hace alusión a “(...) toda distinción, exclusión y/o restricción (...) que impida o anule el goce o ejercicio de las personas con discapacidad de sus derechos humanos y libertades fundamentales” (art. I punto 2). La República Argentina al adherir a este tratado se ha comprometido a "adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad..." (art. 3), otorgando al Estado una responsabilidad plena en relación a su rol (mediante sus acciones u omisiones) respecto a la exclusión o inclusión de las personas con discapacidad; esto es clave, resultando crucial debido a que una de las cuestiones que resultan criticables respecto a la Ley 24.901 es el rol del Estado en cuanto al control de la calidad e idoneidad</p>	<p>distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>1. El término "discapacidad" significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.</p> <p>2. El término "discriminación" contra las personas con discapacidad" significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.</p> <p>Art. II: Los objetivos de la presente Convención son la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.</p> <p>Art. III: Para lograr los objetivos de esta Convención, los Estados Parte se comprometen a:</p> <p>1. Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas las que se enumeran a continuación, sin que la lista sea taxativa:</p>
---	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>de prestaciones y servicios que deben recibir las Personas con Discapacidad para favorecer la vida independiente, autosuficiencia e integración plena a la sociedad en condiciones de igualdad.</p> <p>Respecto a la educación a través del art. III (punto 1 inc.:</p> <p>a) la nación argentina se compromete a adoptar “medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la (...) educación”; para cumplir con dicha premisa nuestro país se compromete en “promover (...) la participación de representantes de organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones no gubernamentales que trabajan en este campo o, si no existieren dichas organizaciones, personas con discapacidad, en la elaboración, ejecución y evaluación de medidas y políticas para aplicar la presente Convención” (art. V punto 1), por lo tanto dicha premisa debe ser considerada por el Ministerio de Educación de la Nación, y específicamente por el INFOD y su Consejo Consultivo al momento de planificar y ejecutar los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (2007) y las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños</p>		<p>a) Medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración;</p> <p>b) Medidas para que los edificios, vehículos e instalaciones que se constituyan o fabriquen en sus territorios respectivos faciliten el transporte, la comunicación y el acceso para las personas con discapacidad;</p> <p>c) Medidas para eliminar, en la medida de lo posible, los obstáculos arquitectónicos, de transporte y comunicaciones que existan, con la finalidad de facilitar el acceso y uso para las personas con discapacidad, y</p> <p>d) Medidas para asegurar que las personas encargadas de aplicar la presente Convención y la legislación interna sobre esta materia, estén capacitados para hacerlo.</p> <p>2. Trabajar prioritariamente en las siguientes áreas:</p> <p>a) La prevención de todas las formas de discapacidad prevenibles;</p> <p>b) La detección temprana e intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y el suministro de servicios globales para asegurar un nivel óptimo de</p>
--	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Curriculares para el Profesorado de Educación Física” (2009).</p>		<p>independencia y de calidad de vida para las personas con discapacidad; y</p> <p>c) La sensibilización de la población, a través de campañas de educación encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho de las personas a ser iguales, propiciando de esta forma el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad.</p> <p>Art. IV: Para lograr los objetivos de esta Convención, los Estados Parte se comprometen a:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Cooperar entre sí para contribuir a prevenir y eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad.</li><li>2. Colaborar de manera efectiva en:<ol style="list-style-type: none"><li>a) la investigación científica y tecnológica relacionada con la prevención de las discapacidades, el tratamiento, la rehabilitación e integración a la sociedad de las personas con discapacidad; y</li><li>b) el desarrollo de medios y recursos diseñados para facilitar o promover la vida independiente, autosuficiencia e integración total, en condiciones de igualdad, a la sociedad de las personas con discapacidad.</li></ol></li></ol> <p>Art. V 1. Los Estados Parte promoverán, en la medida en que sea compatible con sus respectivas legislaciones nacionales, la participación de representantes de organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones no gubernamentales que trabajan en este campo o, si no existieren dichas organizaciones, personas con discapacidad, en la elaboración, ejecución y</p>
--	--	--



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		evaluación de medidas y políticas para aplicar la presente Convención” <sup>125</sup> .
<p>Son predecesoras de esta ley, las leyes 1420 (aprobada por el Congreso de la Nación en el año 1884), que establece la educación pública, gratuita, laica y obligatoria; y la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, que si bien urge en pos de democratizar la enseñanza y erradicar reglamentaciones y contenidos heredados de la dictadura militar, creando el Sistema Nacional de Educación estableciendo roles nacionales, jurisdiccionales y del Consejo Nacional de Educación, el desvincularse la nación de los presupuestos para la educación desligándolo a las jurisdicciones (con desigualdades económicas muy notorias) y con falta de planificación y supervisión para poder garantizar la equidad educativa, terminó haciendo fracasar esta ley, profundizándose las desigualdades a partir de la crisis económica del 2001. En contrapartida a esta ley se crea la Ley Nacional 26.206, con un fuerte acento en el rol del Estado Nacional en cuanto a asegurar la superación de las inequidades educativas en sus distintas jurisdicciones, a partir de establecer la responsabilidad</p>	<p>Marco jurídico de la Ley 26.206 a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>_Año: 2006                  _Nombre: “Ley de Educación Nacional 26.206”                  _Artículo/s:                  “Art. 1: La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.                  Art. 2: La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.                  Art. 3: La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa (...).                  Art. 4: El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad (...).</p>

<sup>125</sup> LEY: 25.280: Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, arts. 1, 2, 3, 4 y 5, Guatemala, 2000.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>principal e indelegable del Estado respecto a la educación, que el Sistema Educativo Nacional (incluye todos los niveles (4), ciclos y modalidades (8) –dentro de éstas, la Educación Especial- de gestión pública y privada) debe ser regulado y supervisado por el Estado, y que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación acordarán las políticas y los planes de formación docente, creando en el ámbito del Ministerio de Educación el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como organismo responsable de desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente (dando lugar a que el INFOD cuente con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo). Esta ley además crea el Consejo Federal de Educación, organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, que asegura la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional, presidido por el Ministro de Educación e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, encontrándose constituido por tres órganos: una Asamblea Federal, un Comité Ejecutivo y una Secretaria Gral, y por tres Consejos Consultivos: Consejo de Políticas Educativas, Consejo Económico y Social y Consejo de Actualización Curricular.</p>		<p>Art. 8: La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.</p> <p>Art. 11: Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>_“Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.</li> <li>_Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.</li> <li>_Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.</li> <li>_Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.</li> <li>_Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.</li> <li>_Garantizar en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.</li> </ul>
---	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Si bien esta ley no es exclusiva para personas con discapacidad, las incluye al establecer en art. 4 que hace referencia a “todos/as los/as habitantes de la Nación”, determinando la presente ley que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, siendo la educación una prioridad nacional y una política de Estado para construir una sociedad justa, teniendo el Estado la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad, garantizando la inclusión educativa a partir de la igualdad de oportunidades y posibilidades, gratuidad y equidad (dando prioridad a los sectores más desfavorecidos respecto a políticas, estrategias pedagógicas y asignación de recursos).</p> <p>Puntualmente sobre las personas con discapacidad, en el art. 11 al desarrollar los fines y objetivos de esta ley plantea: “brindar a las personas con discapacidades permanentes o temporales, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” y en el art. 42 al indicar que “la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (...) en todos los niveles y modalidades (...); la educación especial se rige por el</p>		<p>_Garantizar a todos/as el acceso y la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.</p> <p>_Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.</p> <p>_Brindar a las personas con discapacidades permanentes o temporales, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.</p> <p>_Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.</p> <p>_Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.</p> <p>Art. 35: La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.</p> <p>Art. 37: El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio,</p>
---	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del art. 11 (...), siendo el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación quien garantizará la integración (...) en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” y en el art. 44 determina que hay que “(...) asegurar la integración escolar (...)”. Esto resulta totalmente absurdo y contradictorio: integración no es sinónimo de inclusión, la integración plantea que los alumnos con discapacidad se deben adaptar al resto de la comunidad educativa por el contrario la inclusión plantea que es la comunidad educativa la que debe adaptarse. Tampoco resulta afín a la inclusión la visión de una escuela segregada y mucho menos que esta modalidad asegure el derecho a la educación de las personas con discapacidad (desligando a todas las demás modalidades), resultando también inapropiado el concepto “necesidades educativas derivadas de la discapacidad” (art. 43), puesto que no tienen distintas necesidades educativas por el hecho de tener un discapacidad, que se deba recurrir a apoyos, estrategias y recursos que posibiliten su educación en igualdad de condiciones, no implica que no tengan las mismas necesidades educativas que cualquier persona (tener acceso a aprendizajes de calidad que permitan el máximo desarrollo personal, académico y social). Lo</p>		<p>la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.</p> <p>Art. 42: La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.</p> <p>Art. 43: Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>anunciado por esta ley en alusión a las personas con discapacidad debería ser modificado al comprometerse la República Argentina en el año 2014 por Ley 27.044 (dicha ley otorga carácter constitucional a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) a “(...) reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles, en donde las personas con discapacidad participen de manera efectiva asegurando no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, prestando los apoyos necesarios para que en igualdad de condiciones que los demás puedan lograr su máximo desarrollo académico y social” (Ley 27.044, art. 24) y “tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad” (Ley 27.044, art. 4 punto 1 inciso b).</p> <p>Otros aspectos criticables de esta ley son similares a los de la Ley de Educación Superior, en tanto carece de postulado de normas específicas respecto a la supervisión y fiscalización de dichas medidas para asegurar que sean efectivamente cumplimentadas por los organismos nacionales, jurisdiccionales e</p>		<p>Art. 44: Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.</li> <li>b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.</li> <li>c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.</li> <li>d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.</li> <li>e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.</li> </ul> <p>Art. 45: El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, (...) así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a</p>
--	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>institucionales de nivel superior encargado de llevarlas adelante, y también ignora mencionar la necesidad de “(...) la participación de representantes de organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones no gubernamentales que trabajan en este campo o, si no existieren dichas organizaciones, personas con discapacidad, en la elaboración, ejecución y evaluación de medidas y políticas (art. V punto 1 de la Ley 25.280) tanto en el Consejo Consultivo del INFOD, como en los Consejos Consultivos del Consejo Federal de Educación (dos organismos creados por esta ley -Art. 76, 77, 116, 117 y 119-).</p>		<p>personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.</p> <p>Art. 76: Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.</li> <li>d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.</li> <li>e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.</li> <li>f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.</li> </ul> <p>Art. 77: El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.</p> <p>Art. 80: Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará</p>
---	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.</p> <p>Art. 116: Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.</p> <p>Art. 117. Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son: a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades. En las reuniones participarán con voz y sin voto dos (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.</p> <p>b) El Comité Ejecutivo ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará</p>
--	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional e integrado por los/as miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos (2) años. A efectos de garantizar mayor participación según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.</p> <p>c) La Secretaría General tendrá la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo.</p> <p>Art. 119: El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:</p> <p>a) El Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la presente ley. Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación, representantes de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional, de las entidades representativas de la Educación de Gestión Privada, representantes del Consejo de Universidades, de las organizaciones sociales vinculadas con la educación, y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. La Asamblea Federal podrá invitar a personas u</p>
--	--	---



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>organizaciones a participar de sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda.</p> <p>b) El Consejo Económico y Social, participará en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción. Está integrado por representantes de organizaciones empresariales, de organizaciones de trabajadores, de organizaciones no gubernamentales, de organizaciones socio productivas de reconocida trayectoria nacional y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación.</p> <p>c) El Consejo de Actualización Curricular, a cargo de proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes. Estará conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, designadas por el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.</p> <p>Art. 139: La concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el Consejo Federal de Educación, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.</p> <p>Art. 140: El Consejo Federal de Educación acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión”<sup>126</sup>.</p>
<p>Argentina adhiere a este instrumento internacional de derechos humanos de la ONU del año 2006 a través de esta ley 26.378 (en el año 2014 por ley 27.044 se le otorga jerarquía constitucional a esta convención) que, como ya se detalló en el marco teórico, se aclaran los ajustes particulares necesarios para que la población con discapacidad pueda ejercer en forma efectiva sus derechos humanos y libertades fundamentales, destacándose entre las temáticas desarrolladas: mujeres con discapacidad, niños y niñas con discapacidad, accesibilidad, situaciones de riesgo y emergencias humanitarias, igual reconocimiento como persona ante la ley, acceso a la justicia, libertad y seguridad de la persona, protección contra la explotación, la violencia y el abuso, libertad de desplazamiento y nacionalidad, derecho a vivir de forma independiente, movilidad personal, educación, salud, habilitación y rehabilitación, trabajo y empleo, participación en la vida política y pública, vida cultural, las actividades recreativas, el</p>	<p>Marco jurídico de la Ley 26.378 a considerar en la propuesta actual del Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>_Año: 2008                  _Nombre: “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”                  _Artículo/s:                  “Art. 1: El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.                  Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.                  Art. 4: Obligaciones generales:                  1. Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin</p>

<sup>126</sup> LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206, arts. 1, 2, 3, 4, 8, 11, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 77, 80, 116, 117, 119, 139, 140, Argentina, 2006.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>esparcimiento y el deporte. Esta normativa deroga tácitamente las definiciones a las que hacían referencia las anteriores normativas nacionales sobre las personas con discapacidad, entendiendo a éstas como “(...) aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (art. 1), remarcando esta definición la trascendencia no sólo de la eliminación de barreras para la participación social de las personas con discapacidad, sino de la participación plena y efectiva, y en igualdad de condiciones con los demás.</p> <p>La República Argentina se compromete mediante esta legislación a tomar todas las medidas (legislativas, administrativas y de otra índole, modificando o derogando leyes, reglamentos, costumbres y/o prácticas existentes, teniendo en cuenta políticas y programas) que sean pertinentes para hacer efectivo el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad.</p> <p>En cuanto a la educación, la Argentina al igual que el resto de los Estados Partes, se comprometen a reconocer el derecho de las personas con discapacidad</p>		<p>discriminación alguna por motivos de discapacidad. A tal fin, los Estados Partes se comprometen a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;</li> <li>b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad;</li> <li>c) Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad;</li> </ul> <p>Art. 24: A partir de esta ley la República Argentina (al igual que los demás Estados Partes), se compromete a:</p> <p>“1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;</li> <li>b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la</li> </ul>
---	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>a la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles, en donde las personas con discapacidad participen de manera efectiva asegurando no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, prestando los apoyos necesarios para que en igualdad de condiciones que los demás puedan lograr su máximo desarrollo académico y social.</p>		<p>creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;</p> <p>c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.</p> <p>2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:</p> <p>a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;</p> <p>b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;</p> <p>c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;</p> <p>d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;</p> <p>e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”<sup>127</sup>.</p>
--	--	---

<sup>127</sup> LEY NACIONAL 26.378: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Arts. 1, 4 y 24, Argentina, 2008.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



- **Distribución histórica a nivel nacional del capital cultural de la Educación Física relacionado a personas con discapacidad en los planes de estudio del Profesorado en Educación Física.**

Categorías sociales	Categoría teórica	Categorías analíticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>1908 a 1924</u></b></li> </ul> <p>Como ya fuera aclarado en el marco teórico de este trabajo, desde la sanción en el año 1884 de la Ley 1420 de educación común laica, gratuita y obligatoria, se implementaban oficialmente en las escuelas sólo ejercicios físicos de carácter militar por docentes extranjeros y/o militares (a partir de 1897 el ejército argentino a través de maestros extranjeros - principalmente italianos- conforma la Escuela Militar de Esgrima que se llamaría luego Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima, con la idea de continuar impartiendo prácticas militares en las escuelas). La Ley Láinez sancionada en 1905 entre otros aspectos destacables propone un nuevo plan de educación nacional (contenidos educativos) y mayor presupuesto para la capacitación docente.</p>	<p>Propuesta nacional para el plan de estudios de Institutos Nacionales de Educación Física:1908 – 1924.</p>	<p>_Año: 1908            _Escuela Normal de Educación Física            _Duración: 1 año            “Práctica del Ejercicio (se refiere a ejercicios gimnásticos)”<sup>128</sup>.</p> <p>_Año: 1912            _Instituto de Educación Física            _Duración: 2 años            “Primer Año:            Práctica del Ejercicio (se refiere a ejercicios gimnásticos).            Segundo Año:            Práctica del Ejercicio (se refiere a ejercicios gimnásticos)”<sup>129</sup>.</p> <p>_Año: 1912            _Instituto de Educación Física. Nuevo plan de estudios            _Duración: 2 años            “Primer Año:</p>

<sup>128</sup> AISENSTEIN, Ángela. “Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente”. Anexo I. Pág. 121. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina, 1995.

<sup>129</sup> *Ibíd.*

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Con el Sistema Argentino de Educación Física del Dr. E. Romero Brest como estandarte (en 1901 comienza a implementar cursos de verano de Educación Física ante la falta de especialistas, pasando en 1906 a ser permanente con estatus de Curso Normal de Educación Física y por decreto nacional en 1908 se declara Escuela Normal de Educación Física y en 1912 como Instituto de Educación Física), se brindan conocimientos generales relacionados a escasos ejercicios físicos higiénicos, metodizados y graduados fisiológicamente de índole gimnásticos, derivados de la gimnasia tradicional europea: alemana, sueca, danesa, francesa (excluyendo el deporte y el atletismo por su origen anglosajón, su desarrollo violento y su esencia competitiva), sin contemplar en dichas cátedras a las personas con discapacidad que eran excluidas de la política educativa nacional (sólo aparecen por acciones individuales y privadas la primer escuela para sordos del maestro alemán Carlos Keil en 1857 y la primer escuela para ciegos del italiano Francisco Gatti en 1886 -quien había quedado ciego a los 8 años por una epidemia de viruela desatada en Europa-, en esos tiempos muchos niños</p>		<p>Práctica del Ejercicio (se refiere a ejercicios gimnásticos)                  Gimnasia teórica masculina                  Gimnasia práctica masculina                  Segundo Año:                  Ejercicios prácticos (se refiere a ejercicios gimnásticos).                  Gimnasia teórica femenina                  Gimnasia práctica femenina”<sup>130</sup>.</p> <p>_Año: 1915-1924                  _Instituto de Educación Física.                  _Duración: 3 años                  “Primer Año:                  Gimnasia práctica (3hs)                  Defensa personal -varones- (3hs)                  Gimnasia teórica (1h)                  Segundo Año:                  Gimnasia práctica (3hs)                  Tercer Año:                  Gimnasia práctica (3hs) (anual)”<sup>131</sup>.</p>
--	--	--

<sup>130</sup> *Ibíd.*, p. 122.

<sup>131</sup> *Ibíd.*

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>quedan ciegos en Argentina por efecto de la epidemia de viruela que entre otras enfermedades traen a la Argentina y toda América las inmigraciones europeas de mediados del sXIX (que continuarían durante y luego de la Primera Guerra Mundial).</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>1925 a 1938</u></b></li> </ul> <p>La crisis económica mundial impactó fuertemente al país debido a que la política económica exterior era clave en la economía nacional, eso sumado a una Argentina donde los militares toman por la fuerza el poder en el período conocido como “década infame” (1930 a 1943) caracterizado por golpes de estado, fraude electoral y gobiernos de facto; con el Sistema Argentino de Educación Física cuestionado por militares y deportistas, generó que además de continuar brindando en su mayoría conocimientos teóricos y prácticos de la gimnasia (comenzando con la distinción entre gimnasia femenina y masculina), el Dr. E. Romero Brest cedió a las críticas y se sumen mínimamente cátedras relacionadas a ejercicios de defensa personal, deporte femenino y masculino, atletismo y juegos, sin contemplar en dichas cátedras a las personas con discapacidad que continúan siendo excluidas de la política educativa nacional, comenzando a partir de 1930 desde temprana edad a ser segregados de escuelas primarias comunes</p>	<p>Propuesta nacional para el plan de estudios de Institutos Nacionales de Educación Física: 1925 – 1944</p>	<p>_Año: 1925-1938                  _Instituto de Educación Física                  _Duración: 3 años (con opción a 2 años más de especialización)                  “Primer Año:                  Gimnasia práctica (3hs)                  Ejercicios colectivos de defensa personal -varones- (1h)                  Gimnasia teórica (2hs)                  Observación, dirección y prácticas de juegos infantiles (1h)                  Segundo Año:                  Gimnasia práctica (3hs)                  Ejercicios colectivos de defensa personal –varones- (1h)                  Tercer Año:                  Gimnasia práctica (3hs)                  Ejercicios colectivos de defensa personal (varones) (1h) (anual)                  _Profesorado Especial en Gimnasia Estética (Mujeres)                  Cuarto Año:                  Gimnasia Estética y Orquística escolar (3hs)                  Deportes Femeninos (2hs)                  Organización de concursos y Prácticas de juegos (1h)                  Quinto Año:</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>alumnos con dificultades cognitivas detectadas mediante test psicológicos y psiquiátricos masivos como el test de Binet (inspirado en la teoría de selección natural de Charles Darwin -teoría racista que durante fines de sXIX y principios de sXX fue de gran aceptación e influencia en la política de países imperialistas-).</p>		<p>Gimnasia Estética y Orquística escolar (3hs)                  Deportes Femeninos (2hs)                  Organización de concursos y Prácticas de juegos (1h)                  _ Profesorado Especial en Deportes y Atletismo (Varones)                  Cuarto Año:                  Atletismo (2hs)                  Deportes (2hs)                  Ejercicios de Defensa personal (1h)                  Organización de concursos y Prácticas de juegos (1h)                  Quinto Año:                  Atletismo (2hs)                  Deportes (2hs)                  Ejercicios de Defensa personal (1h)                  Organización de concursos y Prácticas de juegos (1h)<sup>132</sup>.</p>
<p>• <b><u>1939 a 1944</u></b>                  En un contexto internacional donde se desarrolla la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) -irrumpiendo el fascismo en su máxima expresión, con una ideología darwiniana de "razas civilizadas y salvajes", argumentando la eliminación de "razas inferiores" con el pretexto que causarían un grave detrimento a la</p>		<p>_ Año: 1939-1944                  _ Instituto Nacional de Educación Física                  _ Duración: 3 años                  "Mujeres                  Primer Año:                  Deportes y recreación (8hs)                  Gimnasia (6hs)</p>

<sup>132</sup> *Ibíd.*, p. 124.



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>evolución de la especie humana-; se crea la Dirección General de Educación Física al mando del ex deportista César Vásquez, donde las cátedras gimnásticas continúan con una importante carga horaria, pero por primera vez los deportes para varones y para mujeres pasan a tener una carga horaria mayor que la gimnasia, sin contemplar en dichas cátedras a las personas con discapacidad, más allá de que comienzan a ser considerados por la política educativa nacional, mediante la creación de la primera Escuela Diferencial de la Argentina en el año 1942.</p>		<p>Segundo Año: Deportes y recreación (8hs) Gimnasia (6hs) Varones Primer Año: Recreación y deportes (8hs) Gimnasia (6hs) Segundo Año: Recreación y deportes (8hs) Gimnasia (6hs)<sup>133</sup>.</p>
<p>• <b><u>1945 a 1980</u></b> Consumada la Segunda Guerra Mundial, con el inicio de la Guerra Fría (1947-1991), y con la llegada del Peronismo al poder, a diferencia del anterior período, se retoma la masificación y democratización de la Educación como política nacional. En lo que respecta a la propuesta nacional para el Profesorado de Educación Física el deporte continúa su auge aumentando su predominancia sobre la gimnasia, continuando el juego en un rol secundario, apareciendo la primer cátedra relacionada a vida en la naturaleza como “campamento” y a la danza como “bailes</p>	<p>Propuesta nacional para el plan de estudios de Institutos Nacionales de Educación Física: 1945 – 1980</p>	<p>_Año: 1945-1967 (con modificaciones sólo en el plan de mujeres en 1956 y 1957) _Instituto Nacional de Educación Física _Duración: 3 años “Mujeres Primer Año: Teoría de la Gimnasia (2hs) Gimnasia (4hs) Gimnasia rítmica (2hs) Pelota al cesto y Volley-Ball (3hs) Hockey (2hs) Atletismo y Soft-Ball (1h)</p>

<sup>133</sup> *Ibíd.*, p. 125.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>folclóricos” (el peronismo apoyaba y difundía el folklore en su lógica de fortalecer una identidad cultural nacional), ambas tanto para mujeres como para varones. También se incluye por primera vez a la natación para ambos sexos, sin contemplar en dichas cátedras a las personas con discapacidad que, no obstante, comienzan a tener una mayor consideración por la política educativa nacional (aunque siempre de manera segregada), en la década del 50 y 60 se observa una gran expansión de las denominadas Escuelas de Enseñanza Diferencial (diferenciándose por etiologías), en esos años la epidemia de poliomielitis marca a la infancia argentina, y los alumnos con trastornos motores menores fueron recibidos en la escuela común y a fines de los años 60 comienzan las primeras integraciones de alumnos ciegos y sordos, pero de manera aislada sin un plan educativo a nivel nacional que contemple la integración escolar (durante las décadas del 50, 60 y 70 -donde se sucedieron el Peronismo, los militares a partir nuevamente de golpes de estado y gobiernos de facto, y el Radicalismo mediante elecciones con proscripciones del Peronismo- sólo se generaron aisladas legislaciones laborales o para la salud para determinadas patologías, y la ley de franquicia de automotores, sin incluir al ámbito</p>		<p>Natación (2hs)                  Actividades infantiles –hace referencia a juegos y gimnasia- (2hs)                  Segundo Año:                  Gimnasia (2hs)                  Gimnasia rítmica (1h)                  Gimnasia sueca (2hs)                  Pelota al cesto y Volley-Ball (2hs)                  Básquetbol femenino y Tennis (2hs)                  Hockey (1h)                  Atletismo y Soft-Ball (1h)                  Natación (2hs)                  Bailes folklóricos (2hs)                  Tercer Año:                  Gimnasia (2hs)                  Gimnasia rítmica (1h)                  Gimnasia danesa –Bukh- (2hs)                  Gimnasia correctiva pedagógica (1h)                  Pelota al cesto y Volley-Ball (1h)                  Basquetbol femenino y Tennis (2hs)                  Atletismo y Soft-Ball (2hs)                  Natación (2hs)                  Varones                  Primer Año:                  Teoría de la Gimnasia (2hs)                  Gimnasia (5hs)</p>
--	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>educativo dentro de sus escuetas políticas nacionales respecto a ciudadanos con discapacidad).</p>		<p>Volley-Ball y Básquetbol (2hs)  Rugby y Baseball (3hs)  Atletismo (2hs)  Natación (2hs)  Equitación (1h)  Boxeo (2hs)  Actividades infantiles –hace referencia a juegos y gimnasia- (2hs)  Bailes folklóricos (2hs)  Segundo Año:  Gimnasia (3hs)  Gimnasia en aparatos (1h)  Gimnasia sueca (2hs)  Volley-Ball y Básquetbol (3hs)  Rugby y Baseball (3hs)  Atletismo (2hs)  Natación (2hs)  Esgrima (2hs)  Equitación (1h)  Boxeo (1h)  Tercer Año:  Gimnasia (3hs)  Gimnasia en aparatos (1h)  Gimnasia danesa –Bukh- (2hs)  Gimnasia correctiva pedagógica (1h)  Volley-Ball y Básquetbol (3hs)</p>
---	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>Fútbol, Hockey, etc. (2hs)                  Atletismo (2hs)                  Natación (2hs)                  Esgrima (2hs)                  Campamento (-)                  Aparece en el plan de estudios "Campamento", pero no figura en que año ni su carga horaria"<sup>134</sup>.</p> <p>_Año: 1956 (se modifica sólo el plan para las mujeres)                  _Instituto Nacional de Educación Física                  _Duración: 3 años                  "Mujeres                  Primer Año:                  Gimnasia (5hs)                  Atletismo (3hs)                  Natación (3hs)                  Pelota al cesto (3hs)                  Hockey (2hs)                  Soft-Ball (3hs)                  Segundo Año:                  Gimnasia (3hs)                  Danza Moderna (2hs)</p>
--	--	--

<sup>134</sup> *Ibíd.*, p. 126.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>Atletismo (3hs)                  Pelota al cesto (2hs)                  Volley-Ball (2hs)                  Basket-ball (3hs)                  Hockey (2hs)                  Soft-ball (3hs)                  Natación (3hs)                  Danzas folklóricas (2hs)                  Tercer Año:                  Gimnasia (3hs)                  Danza Moderna (2hs)                  Atletismo (3hs)                  Gimnasia Correctiva (2hs)                  Basket-ball (2hs)                  Tennis (3hs)                  Natación (3hs)                  Deportes –a elección- (4 hs)                  *Las actividades de atletismo podrán alternarse con natación, de acuerdo con las necesidades y posibilidades de enseñanza”<sup>135</sup>.</p> <p>_Año: 1957 (se vuelve a modificar sólo el plan para mujeres)                  _Instituto Nacional de Educación Física</p>
--	--	---

<sup>135</sup> Ibid., p. 128.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>_Duración: 3 años</p> <p>“Mujeres</p> <p>Primer Año:</p> <p>Gimnasia formativa e informativa (5hs)</p> <p>Atletismo (2hs)</p> <p>Natación (3hs)</p> <p>Danzas folklóricas argentinas (2hs)</p> <p>Pelota al cesto (3hs)</p> <p>Hockey (2hs)</p> <p>Segundo Año:</p> <p>Gimnasia formativa e informativa (5hs)</p> <p>Atletismo (2hs)</p> <p>Educación Física Infantil –hace referencia a gimnasia y juegos- (3hs)</p> <p>Pelota al cesto (2hs)</p> <p>Voleibol (2hs)</p> <p>Básquetbol (2hs)</p> <p>Hockey (2hs)</p> <p>Softbol (2hs)</p> <p>Natación (3hs)</p> <p>Tercer Año:</p> <p>Teoría de la Gimnasia, Juegos y Deporte (2hs)</p> <p>Gimnasia formativa e informativa (5hs)</p> <p>Danza Moderna (2hs)</p> <p>Atletismo (2hs)</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>Básquetbol (2hs)  Vóleibol (2hs)  Softbol (2hs)  Tennis (2hs)  Natación (2hs)  Campamento obligatorio para 2do y 3er año”<sup>136</sup>.</p> <p>_Año: 1967-1980  _Instituto Nacional de Educación Física  _Duración: 3 años  “Varones  Primer Año:  Gimnasia (5hs)  Gimnasia Deportiva (2hs)  Educación Física Infantil –hace referencia a gimnasia y juegos- (3hs)  Atletismo (2hs)  Natación (2hs)  Rugby (2hs)  Hándbol (2hs)  Hockey (2hs)  Segundo Año:</p>
--	--	---

---

<sup>136</sup> *Ibíd.*, p. 130.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>Gimnasia (4hs)                  Gimnasia Deportiva (2hs)                  Atletismo (2hs)                  Voleibol (2hs)                  Básquetbol (3hs)                  Hockey (2hs)                  Softbol (2hs)                  Rugby (2hs)                  Natación (2hs)                  Tercer Año:                  Teoría de la Gimnasia, Juegos y Deporte (2hs)                  Gimnasia (4hs)                  Atletismo (2hs)                  Básquetbol (2hs)                  Vóleibol (2hs)                  Softbol (2hs)                  Fútbol (2hs)                  Natación (2hs)                  Mujeres                  Primer Año:                  Gimnasia (5hs)                  Educación Física Infantil –hace referencia a gimnasia y juegos- (3hs)                  Atletismo (2hs)                  Natación (2hs)</p>
--	--	--



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>Básquetbol (3hs)  Hándbol (2hs)  Hockey (2hs)  Segundo Año:  Gimnasia (4hs)  Atletismo (2hs)  Voleibol (2hs)  Hockey (2hs)  Softbol (2hs)  Pelota al cesto (3hs)  Natación (2hs)  Tercer Año:  Teoría de la Gimnasia, Juegos y Deporte (2hs)  Gimnasia (4hs)  Danza Creativa Educacional (2hs)  Atletismo (2hs)  Vóleibol (2hs)  Softbol (2hs)  Fútbol (2hs)  Natación (2hs)  Hockey (2hs)  Durante los años 1967 y 1968 se deben incorporar las siguientes actividades co-programáticas:</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		_Vida en la Naturaleza / Danzas folklóricas (no especifica carga horaria)” <sup>137</sup> .
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>1980 a 1988</u></b></li> </ul> <p>En un contexto mundial atravesado por el mayor esplendor y tensión de la Guerra Fría, donde a partir de la década del 80 la ONU comienza a brindar gran trascendencia a la promoción de acciones y estrategias en pos de la inclusión de Personas con Discapacidad a través de “La Declaración Sundberg” (UNESCO, 1981), el año 1981 es el “Año Internacional de los Impedidos” (proclamado por la ONU en 1976), el “Programa de Acción Mundial para los Impedidos” (ONU, 1982), el día 3 de diciembre de 1983 establece la ONU el “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos” para el período 1983/1992 (al término de este decenio, el día 3 de diciembre de 1992 la ONU proclamó el 3 de diciembre como “Día Internacional de las Personas con Discapacidad”), y en un contexto nacional donde la Ley Láinez había sido derogada por el gobierno de facto de Onganía en 1970 cesando la financiación nacional en educación a las jurisdicciones, profundizándose la crisis educativa nacional desde el autodenominado proceso de</p>	<p>Propuesta nacional para el plan de estudios de Institutos Nacionales de Educación Física: 1980 – 1988</p>	<p>_Año: 1980          _Instituto Nacional de Educación Física          _Duración: 4 años          “Primer Año:          Gimnasia (3hs)          Natación (2hs)          Atletismo (2hs)          Hándbol (varones: 3hs / mujeres: 2hs)          Pelota al cesto (3hs –sólo mujeres-)          Educación Física Infantil (2hs)          Rugby (2hs –sólo varones-)          Danzas folklóricas argentinas (1h)          Segundo Año:          Gimnasia II (3hs)          Natación II (2hs)          Atletismo II (2hs)          Educación Física Infantil II (2hs)          Rugby II (2hs –sólo varones-)          Hockey (2hs -sólo mujeres-)          Vida en la naturaleza (2hs)</p>

<sup>137</sup> *Ibíd.*, p. 132.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>reorganización nacional con el golpe de estado en 1976 a partir del cual Argentina alinea la política educativa al Plan Condor implementado en América del Sur por EE.UU., a partir de un plan sistemático de dictaduras, terrorismo, persecuciones, desapariciones, asesinatos, censura y el neoliberalismo como modelo económico y social (modelo económico que comienza con el gobierno de facto de Aramburu en 1956 al adherir Argentina al FMI -organismo especializado de la ONU- y pasar de ser un país acreedor a deudor); Argentina en 1981 adhiere a las políticas fomentadas por la ONU creando la Ley 22.431, primera ley nacional de carácter integral para personas con discapacidad en nuestro país. El profesorado pasa a tener una duración de cuatro años, si bien respecto a la propuesta nacional para el plan de estudios del año 1980 se continuó profundizando la supremacía del deporte por sobre los demás contenidos, (continuando relegada la gimnasia a un segundo lugar y el resto de los contenidos con una presencia muy inferior); sin contemplar en dichas cátedras a las personas con discapacidad que, no obstante, a nivel institucional con la apertura que se</p>		<p>Basquetbol (2hs)  Voleibol (2hs)  Tercer Año:  Gimnasia III (3hs)  Atletismo III (2hs)  Basquetbol II (2hs)  Voleibol II (2hs)  Gimnasia Deportiva (3hs)  Softbol (3hs)  Danza Creativa Educacional (3hs –sólo mujeres-)  Fútbol (3hs –sólo varones-)  Cuarto Año:  Gimnasia IV (3hs)  Atletismo IV (2hs)  Natación III (2hs)  Asignaturas Optativas: En cuarto año, además de las materias expresamente indicadas, los alumnos cursarán obligatoriamente tres (3) asignaturas optativas (4hs cada una), las que serán elegidas por cada uno de ellos entre un número mayor propuestas por cada Instituto”<sup>138</sup>.</p>
--	--	--

<sup>138</sup> DECRETO 926/1980, Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, Ministerio de Cultura y Educación, Pág. 2, Buenos Aires, Argentina, mayo de 1980.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>brinda a nivel nacional de que cada Instituto plantee en el último año de estudios tres asignaturas optativas (elegidas por cada uno de los estudiantes de un número mayor de asignaturas propuestas por cada institución), algunos institutos comienzan a proponer cátedras sobre discapacidad donde se brinda conocimientos kinesiológicos, terapéuticos y de rehabilitación e información específica de las patologías.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1989 a 1996:</b></li> </ul> <p>Con la vuelta a la democracia en 1983, en pos de democratizar la enseñanza y erradicar reglamentaciones y contenidos heredados de la dictadura militar se implementó un Congreso Pedagógico Nacional que desarrolló un programa de emergencia educativa para al mismo tiempo resolver las urgencias en educación y sentar las bases para una nueva Ley Orgánica de Educación, y se crea el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (funcionó de 1987 a 1991 año en el cual a través de la Ley 24.049 se transfiere a las jurisdicciones los servicios educativos brindados por Nación), creándose en 1987 el Programa de Jerarquización Institucional y Académica de la Enseñanza Superior (en este marco se reformula el plan de estudios para el Profesorado). Este ambicioso proyecto educativo nacional no pudo trascender como</p>	<p>Propuesta nacional para el plan de estudios de Institutos Nacionales de Educación Física: 1989 – 1996</p>	<p>_Año 1989-1996                  _Instituto Nacional de Educación Física (sólo adhieren cuatro institutos: I.N.E.F. "Dr. Jorge Eduardo Coli" de Mendoza, I.N.E.F. "Prof. Fidel Perez Moreno" de Comodoro Rivadavia, I.N.E.F. de San Juan e I.N.E.F. de Catamarca)                  _Duración: 4 años                  _"Institutos Nacionales de Educación Física "Dr. Jorge Eduardo Coll" de Mendoza, "Prof. Fidel Antonio Pérez Moreno" de Comodoro Rivadavia (Chubut) y de San Juan.                  Primer Año:                  Atletismo (4hs)                  Juego (2hs)                  Natación I (3hs)                  Segundo Año:                  Handbol (4hs)                  Natación II (3hs)                  Vida en la naturaleza I (6hs)</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>política de estado debido a la falta de estructura y presupuesto para llevarlo adelante con un país en crisis política, económica y social que culminaría con la hiperinflación del año 1989.</p> <p>Es para destacar que en el año 1987 se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) y en el año 1988 la Dirección Nacional de Educación Especial promueve por primera vez un plan nacional de integración escolar (aunque queda reducido a muy pocos alumnos con discapacidad que tienen dificultades mínimas para adaptarse a la modalidad común).</p> <p>Este nuevo plan de estudios con intencionalidad pedagógico (aunque en la práctica, mas allá de que por primera vez aparecen cátedras provenientes de las ciencias sociales, continúa prevaleciendo lo médico-biológico y psico-motriz) se formula a partir de propuestas docentes en Jornadas Nacionales de Educación Física desde 1984 y desde 1987 de reuniones de los diez Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) que había en ese momento (en total en el año 1987 había 54 instituciones que dictaban la carrera, además de las 10 mencionadas, había 18 institutos provinciales, 19 institutos privados, 5 universidades nacionales y 2 universidades privadas), no obstante</p>		<p>Tercer Año:  Voleibol (4hs)  Cestoball -mujeres- (4hs)  Futbol -varones- (4hs)  Basquetbol (4hs)  Cuarto Año:  Opción Regional (4hs)  Opción Regional (4hs)  Opción Regional (4hs)  _ Instituto Nacional de Educación Física de Catamarca.  Primer Año:  Natación I (3hs)  Juego (3hs)  Vida en la Naturaleza (4hs)  Segundo Año:  Natación II (3hs)  Atletismo (4hs)  Basquetbol (4hs)  Cestoball -mujeres- (4hs)  Futbol -varones- (4hs)  Opción Regional (4hs)  Tercer Año:  Voleibol (4hs)  Handbol (4hs)  Opción Regional (4hs)</p>
---	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>terminan adhiriendo a este solo 4 INEF, de los cuales 3 concuerdan en un plan de estudios y otro instituto en otro plan de estudios.</p> <p>Las propuestas nacionales para los planes de estudios del año 1989 continúan con el deporte acaparando el mayor espacio por sobre los demás contenidos presentes en la currícula: la natación, el juego y vida en la naturaleza (un dato no menor es que se prescinde de la danza y la gimnasia); sin contemplar en dichas cátedras a las personas con discapacidad que, no obstante al plantearse cátedras opcionales regionales nivel jurisdiccional, algunos jurisdicciones comienzan a proponer cátedras sobre discapacidad donde se brinda conocimientos kinesiológicos asociados a la rehabilitación.</p>		<p>Cuarto Año:</p> <p>Vida en la Naturaleza II (3hs)</p> <p>Deporte Optativo -nivel 2- (4hs)</p> <p>Deporte Optativo -nivel 2- (4hs)<sup>139</sup></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1997 a 2008:</b></li> </ul> <p>En un contexto mundial donde finaliza la Guerra Fría, en el cual la globalización se consolida en las décadas de 1980 y 1990, a partir de una tendencia mundial que tiene en pleno auge al capitalismo en detrimento del comunismo, fueron sancionadas a partir del gobierno</p>	<p>Propuesta nacional para el plan de estudios de Institutos Nacionales de Educación Física: 1997 – 2008</p>	<p>_Año: 1997-2008</p> <p>_Instituciones Superiores Universitarias y no Universitarias.</p> <p>Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente para la Educación Física.</p> <p>_Duración: 4 años</p> <p>Plan mixto.</p>

<sup>139</sup> RESOLUCIÓN MINISTERIAL 169/89, Currícula de los Institutos Nacionales de Educación Física, Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Gestión Educativa, Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, Buenos Aires, Argentina, 1989.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>menemista: la Ley Federal de Educación 24.195 en 1993 y la Ley de Educación Superior 24.521 en 1995; si bien ambas legislaciones surgen debido a situaciones de plena necesidad -en el caso de la Ley 24.195 establecer la organización de roles nacionales, jurisdiccionales y del Consejo Nacional de Educación y en el caso de la Ley 24.521 reorganizar las numerosas carreras superiores de índole no universitaria-, a partir de una política nacional fuertemente neoliberal se desvincula la nación de los presupuestos para la educación desligándolo a las jurisdicciones, que con desigualdades económicas muy notorias y con falta de estructura y planificación para poder garantizar la equidad educativa, colocando en una misma posición el compromiso y responsabilidad estatal en cuanto a entidades públicas como privadas -con la vulnerabilidad que eso conlleva para las instituciones públicas-, terminó haciendo fracasar estas leyes, profundizándose las desigualdades a partir de la crisis económica del 2001. En el ámbito legislativo respecto a la discapacidad en el año 1997 se crea la ley vigente más trascendente del país respecto a ampliación de derechos y acceso a prestaciones y servicios correspondientes a este grupo poblacional a través de la Ley 24.901, no obstante como crítica no manifiesta un claro posicionamiento hacia prácticas inclusivas de calidad,</p>		<p>“Bloques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>_El marco epistemológico y social de la Educación Física.</li> <li>_Las actividades corporales y motrices.</li> <li>_ Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial, la EGB, y la Educación Polimodal.</li> <li>_La enseñanza y los aprendizajes corporales y motrices.</li> <li>_Procedimientos generales de la formación docente en Educación Física.</li> </ul> <p>Formación principal (campo mayor)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>_Bloque: Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial, la EGB, y la Educación Polimodal.</li> </ul> <p>-Los Juegos motores:</p> <p>Estructura y génesis. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de los juegos motores.</p> <p>-La Gimnasia:</p> <p>Teorías sobre el ejercicio. Sistemas y direcciones de la Gimnasia. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la gimnasia.</p> <p>-El Deporte:</p> <p>Estructura y génesis. Práctica social y práctica educativa. Significación pedagógica y profiláctica de la práctica del deporte en el ámbito escolar y extraescolar. Involucramiento y expulsión.</p> <p>-La vida en la naturaleza y al aire libre:</p>
---	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>dando lugar a prácticas normalizadoras bajo un paradigma médico-biológico. Respecto a la discapacidad las ya mencionadas leyes 24.195 y 24.521, si bien la primera indica “garantizar la educación de personas con discapacidad en escuelas especiales y cuando sea posible la integración en la escuela común” (Ley 24.195 art. 27, 28 y 29) -sólo tienen posibilidad de integrarse aquellos que logren adecuarse a la modalidad común- y la segunda indica “establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades” (Ley 24.521 art. 2), no se producen regulaciones que aseguren la concreción de estas medidas.</p> <p>La propuesta nacional para el plan de estudios para el Profesorado de Educación Física del año 1997, dentro del bloque “Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial, la EGB, y la Educación Polimodal” delimita el campo disciplinar en cuatro contenidos: juegos motores, gimnasia, deporte, vida en la naturaleza y al aire libre, y natación (dejando de lado la danza), brindando escasas delimitaciones y especificaciones sobre la estructura curricular, acorde a la política educativa del momento, deja en manos de las jurisdicciones prácticamente todas las decisiones respecto de la conformación del plan de estudios, que</p>		<p>Teorías sobre las relaciones del hombre con la naturaleza. Estructura de las actividades al aire libre y en la naturaleza. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de formas de vida y actividades al aire libre y en la naturaleza en el ámbito escolar y extraescolar.</p> <p>-La Natación: Teorías sobre la estructura de las actividades en el agua. Significación pedagógica y profiláctica de la Natación.</p> <p>Formación complementaria (campo menor) _Bloque: Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial, la EGB, y la Educación Polimodal. Los contenidos propuestos se especificarán para uno de los siguientes niveles o ciclos del sistema educativo: el Nivel Inicial, o el primero y segundo ciclo de la E.G.B., o el tercer ciclo de la E.G.B., o el nivel Polimodal.</p> <p>-Los Juegos motores: Estructura y génesis. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la práctica de los juegos motores en el nivel o ciclo.</p> <p>-La Gimnasia: Teorías sobre el ejercicio. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la práctica de la gimnasia en el nivel o ciclo.</p> <p>-El Deporte: (solo para el tercer ciclo de la E.G.S. o para la Educación Polimodal).</p>
---	--	--



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>con un escaso nivel organizativo y presupuestario genera una gran disparidad de planes de estudio en tanto lo estructural y epistemológico. Esta flexibilidad a nivel nacional genera a nivel jurisdiccional que el deporte continúe teniendo una preponderancia mucho mayor a los demás contenidos; y el hecho omitir mencionar a las personas con discapacidad en la instancia curricular nacional, deja a criterio jurisdiccional la posibilidad o no de establecer cátedras en relación a la temática, o por caso a partir de jurisdicciones que propongan espacios curriculares optativos institucionales, han dado lugar a que algunas instituciones a partir de una elección particular hayan podido implementar cátedras alusivas a la temática de la discapacidad donde se brinda conocimientos kinesiológicos, terapéuticos y de rehabilitación e información específica de las patologías.</p>		<p>Teorías sobre su estructura y su génesis. Práctica social y práctica educativa. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la práctica del deporte en el nivel o ciclo. Ámbito escolar y extraescolar.</p> <p>-La vida en la naturaleza y al aire libre:</p> <p>Teorías sobre la estructura de las actividades en la naturaleza y al aire libre. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la práctica de formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre y en el ámbito escolar y extraescolar en el nivel o ciclo”<sup>140</sup>.</p>
--	--	---

- **Análisis de la distribución actual del capital cultural de la Educación Física en relación a personas con discapacidad que propone el Ministerio de Educación de la Nación para el Profesorado de Educación Física.**

---

<sup>140</sup> CONTENIDOS CURRICULARES BÁSICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE NIVEL INICIAL, EGB Y EDUCACIÓN POLIMODAL, CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA: EDUCACIÓN FÍSICA. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Subsecretaría de Programación Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Págs. 9, 11 y 12, República Argentina, octubre de 1997.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



Categorías sociales	Categoría teórica	Categorías analíticas
<p>Concluido el período menemista en 1999, ante una situación económica nacional catastrófica (produciéndose mayores recortes en todas las áreas, incluida la educación) que desencadena en la crisis Argentina del año 2001, donde la inestabilidad política, económica y social hace que Argentina cambie cinco presidentes en tan solo diez días, comienza el período kirchnerista (2003-2015) donde a partir de una política antineoliberal y de defensa de los derechos humanos el país resurgió económicamente (cancelación de deuda externa) y se lograron importantes conquistas sociales para sectores excluidos (como la reducción de la pobreza, aumento del empleo y de la escolarización), derogándose la Ley 24.195, al crearse en el año 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206, que a contrapartida de su antecesora pone un fuerte acento en el rol del Estado Nacional en cuanto a la educación (proponiéndose asegurar la superación de las inequidades educativas y las desigualdades sociales) y realizando modificaciones en el año 2015 a la Ley de Educación Superior 24.521 que brindan al Estado Nacional la asunción de la responsabilidad principal e indelegable respecto a la educación superior.</p> <p>En un contexto mundial donde se afianza la idea de la inclusión a partir de convenciones internacionales (a las que Argentina adhiere mediante Ley 25.280: "Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad" y Ley 26.378 -"Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad"-), donde ya no es la</p>	<p>Análisis de los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" en cuanto a la distribución del capital cultural en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>_Año: 2007</p> <p>_Nombre de la Normativa: Res. 24/07 "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial"</p> <p>Lineamientos:</p> <p>"14. Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades.</p> <p>20. Este documento expresa la importancia de considerar los siguientes niveles de decisión y desarrollo:</p> <p>20.1. La regulación Nacional: que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo; esta regulación se enmarca en los Lineamientos Curriculares Nacionales dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y</p>



<p>persona con discapacidad quien debe adaptarse a la sociedad, sino que es la estructura social quien debe adaptarse a las particularidades de las personas con discapacidad. Pese a que en estos años se generan legislaciones en puntuales cuestiones mediante leyes, decretos y modificación de legislación existente (certificado único, código electoral, ley de cheques, pase libre de transporte, turismo accesible, educación, educación superior) y como ya se mencionó en la adhesión convenciones internacionales; a nivel nacional la legislación educativa va a contramano de estos postulados al plantear la Ley 26.206 entre sus fines y objetivos -art. 11- "(...) una propuesta pedagógica que permita la integración (...)", y en el art. 42 al indicar que "la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (...) en todos los niveles y modalidades (...)" y en el art. 44 determina que hay que "(...) asegurar la integración escolar (...)"; como se analizará más adelante estas posturas paradójicas a nivel legislativo confluyen en una propuesta nacional para los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" y para las "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física" carente de fundamentos inclusivos.</p> <p>Como ya fuera analizado en el marco teórico, en diciembre del año 2006 se establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), que a través de su artículo 76 crea al Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), organismo desconcentrado del Ministerio de</p>		<p>complementariedad de la formación docente inicial y asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios. Asimismo, el nivel Nacional brindará asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas;</p> <p>20.2. La definición Jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales; se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los Lineamientos nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local.</p> <p>20.3. La definición Institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo</p>
--	--	---

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Educación de la Nación que en el año 2007 determina áreas prioritarias para el desarrollo del Plan Nacional de Formación Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>_Desarrollo Institucional</li> <li>_Desarrollo Curricular</li> <li>_Formación Continua y Desarrollo Profesional</li> </ul> <p>El Área de Desarrollo Curricular determina los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Educación Física.</p> <p>Los Lineamientos Curriculares Nacionales consideran en el punto 20 tres niveles de decisión y desarrollo curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>_La regulación nacional</li> <li>_La definición jurisdiccional</li> <li>_La definición institucional</li> </ul> <p>Este documento determina que la duración total de todas las carreras de profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudio de educación superior, dando lugar a que las jurisdicciones opten por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional; debiendo organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento (punto 30):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>_Formación general</li> <li>_Formación específica</li> <li>_Formación en la práctica profesional</li> </ul>		<p>cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales.</p> <p>26. La duración total de todas las carreras de Profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de educación superior.</p> <p>27 Considerando los distintos niveles de concreción del currículo enunciados, las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional.</p> <p>30. Los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento:</p> <p>30.1. Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Recomienda que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%.</p> <p>Esta investigación centra su estudio en el área de desarrollo curricular del INFOD respecto a la regulación nacional en lo que hace a la formación específica, considerando su repercusión a nivel jurisdiccional y por ende a nivel institucional en cuanto a la formación docente en Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p> <p>En el punto 47, se aclara que el campo curricular de la Formación Específica incluye los contenidos relativos a:</p> <p>_La/s disciplina/s específicas de enseñanza (...).</p> <p>_Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.</p> <p>_Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.</p> <p>El punto 48 expresa que el campo de la Formación Específica "(...)" es el que presenta menores problemas o debilidades en los recientes cambios de los planes de estudio (...)" . Omitiendo hacer una autocrítica sobre el histórico déficit en este campo curricular de la formación docente respecto a la contemplación de las personas con discapacidad en las cátedras que lo conforman, sólo haciendo referencia en el punto 50.4 que "en los Profesorados que forman para más de un nivel educativo (como por ej. Educación Física) se</p>		<p>para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.</p> <p>30.2. Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.</p> <p>30.3. Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos para la instancia de definición institucional.</p> <p>46. La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma.</p> <p>47. Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:</p> <p>47.1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza (...).</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>recomienda incluir al menos una Didáctica Específica referida a cada nivel de enseñanza para el cual el futuro docente se forme, contemplando también las modalidades”, por lo que deja entrever que, siendo coherente con la actual Ley de Educación Nacional, la visión que se debe considerar en el campo curricular de la formación específica para la formación docente en la República Argentina debe ser la de una educación segregada en modalidad especial para las personas con discapacidad, totalmente alejada de la educación inclusiva que propone la ley suprema en Argentina, la Constitución Nacional, al incorporar con carácter constitucional a la Declaración Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad mediante Ley 27.044.</p>		<p>47.2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares. 47.3. Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos. 48. Si bien este campo es el que presenta menores problemas o debilidades en los recientes cambios de los planes de estudio, algunas recomendaciones especiales se hacen necesarias para cada uno de estos contenidos de la formación específica. 50.4. En los Profesorados que forman para más de un nivel educativo, como los Profesorados que se refieren a algunos de los lenguajes de la Educación Artística, de Educación Física y de Lengua Extranjera, se recomienda incluir al menos, una Didáctica Específica referida a cada nivel de enseñanza para el cual el futuro docente se forme, contemplando también las modalidades. Dicha inclusión podría ocasionar, eventualmente, la revisión de la carga horaria total de las carreras en cuestión. 51. Respecto a la formación referida a los sujetos del aprendizaje (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, se recomienda:</p>
---	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>51.2. En los Profesorados de Educación Secundaria, de Educación Artística y de Educación Física, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las Culturas juveniles, Cultura escolar y Sociedad y al menos una que se destine al sujeto adulto específicamente.</p> <p>113. La formación de docentes para la modalidad de Educación Especial requiere un diseño curricular particular definido por la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que se requieren para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos en los que se integren los alumnos. El campo de la educación especial como espacio de ejercicio profesional posee propiedades suficientemente particulares para sostener la necesidad de su formación en carreras específicas y diferenciadas del resto de las modalidades. Por ello, la modalidad de Educación Especial, se atenderá con carreras propias en la formación docente atendiendo cada una de ellas a la formación de docentes especializados en enseñar a personas con la discapacidad objeto de la formación: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad neurolocomotora, discapacidad intelectual y/u otras que pudieran definirse de acuerdo a las convenciones</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		internacionales. Dentro de la formación general los diseños curriculares podrán considerar unidades curriculares comunes a los distintos niveles y discapacidades. Y en la formación específica, se considerará la especificidad vinculada a la discapacidad elegida” <sup>141</sup> .
<p>Entre sus propósitos para la formación específica, presenta distinciones en cuanto a garantizar el conocimiento disciplinar y didáctico en sujetos de las distintas modalidades (dando a entender que el conocimiento a transmitir y la forma de enseñanza varía por el hecho de la persona con discapacidad encontrarse en la modalidad especial o común), siendo este el único que se relaciona (aunque no de manera exclusiva) a la población con discapacidad: “Propiciar el desarrollo de la capacidad para concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para atender a la diversidad, asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los sujetos y en la comprensión de los valores propios de cada comunidad y sector social”. Ya se ha planteado en este trabajo la postura contraria a este término “atención a la diversidad”, de origen biológico, que no se considera resulte pertinente en educación para referirse a personas con discapacidad.</p>	<p>Análisis de las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física” en cuanto a la distribución del capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad.</p>	<p>_Año: 2009                  _Nombre de la Normativa: “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física”                  _Recomendaciones:                  “Capítulo IV: Campo de la Formación Específica                  1.3 Propósitos.                  _Garantizar el conocimiento disciplinar y didáctico necesario para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de aprendizaje de los distintos niveles y modalidades del sistema escolar y en otros ámbitos institucionales.                  _Favorecer la apropiación de los diseños curriculares vigentes de los diferentes niveles y modalidades educativas, y su implementación reflexiva y crítica.</p>

Z<sup>141</sup> RESOLUCIÓN 24/07: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, puntos: 14, 20, 26, 27, 30, 46, 47, 48, 50, 51 y 113, Argentina, 2007.





<p>En este trabajo, de los cuatro ejes organizadores propuestos, se analizan dos: “Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza” y “La didáctica de la Educación Física”; teniendo en cuenta que en esta investigación sólo se analizará el campo de conocimiento de la “formación específica”, y dentro de este campo, sólo los contenidos específicos de la Educación Física (juego, deporte, natación, vida en la naturaleza, gimnasia y danza) en relación a la discapacidad. Dentro de las prácticas disciplinares específicas que plantea este documento como unidades curriculares para el eje: “Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza” (prácticas gimnásticas, prácticas motrices expresivas, prácticas ludomotrices, prácticas acuáticas, prácticas deportivas, prácticas en ambientes naturales), sólo dos hacen mención a las personas con discapacidad: “Prácticas gimnásticas” y “Prácticas deportivas” y dentro de las cuatro unidades curriculares que se consideran para el eje “Didáctica de la Educación Física” sólo una hace mención a la discapacidad.</p> <p>Demostrando un claro posicionamiento respecto a las Personas con Discapacidad, el INFOD en el eje organizativo “Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza”, establece en la unidad curricular “Deporte comunitario” un contenido contradictorio: “El deporte como posibilidad de inclusión social y atención a la diversidad”, que hace referencia a la “diversidad” término de origen bio-médico totalmente opuesto a la terminología citada “inclusión social”; en la unidad curricular “Gimnasia: corrientes actuales” que hace mención a un único contenido: <i>“La gimnasia adaptada a poblaciones especiales:</i></p>		<p>_Propiciar el desarrollo de la capacidad para concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para atender a la diversidad, asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los sujetos y en la comprensión de los valores propios de cada comunidad y sector social.</p> <p>2.2 Ejes organizadores</p> <p>_ Los sujetos del aprendizaje;</p> <p>_ Epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física;</p> <p>_ Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza;</p> <p>La didáctica de la Educación Física;</p> <p>El planeamiento y la gestión institucional.</p> <p>2.2.3 Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza</p> <p>(...) Se propone la siguiente organización de las prácticas disciplinares específicas, para configurar las unidades curriculares: prácticas gimnásticas, prácticas motrices expresivas, prácticas ludomotrices, prácticas acuáticas, prácticas deportivas, prácticas en ambientes naturales.</p> <p>Prácticas gimnásticas.</p> <p>_ Gimnasia y su enseñanza</p> <p>_ Gimnasia: corrientes actuales</p>
--	--	--



<p>sujetos con necesidades educativas especiales, con distintas necesidades de actividad motriz con particularidades que requieren programas específicos: cardiopatías, asma, diabetes, obesidad, otros” que no es exclusivo para personas con discapacidad y donde se refiere a estas a partir de un término eufemístico: “necesidades educativas especiales” que da a entender que las personas con discapacidad no tienen las mismas necesidades que cualquier otra persona sin discapacidad; y en el eje organizativo “La didáctica de la Educación Física” aparece un eje organizativo con la misma lógica que mencionábamos anteriormente: “<i>Didáctica de la Educación Física para personas con necesidades especiales</i>” (el INFOD recomienda su inclusión como materias o asignaturas, de duración cuatrimestral o anual con una importante carga horaria, según se organice el espacio curricular de las prácticas, pero sin especificar a que considera el INFOD “importante carga horaria”, también recomienda el INFOD que debe ser considerada en los espacios curriculares correspondientes: didáctica del juego, de los deportes, de las diferentes formas de gimnasia, etc., pero sin especificar cómo debe considerarla) y aparece un contenido “La clase. Estrategias de abordaje didáctico, la consideración de las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos, la selección, organización y temporalización de contenidos. La coordinación de la clase, <i>atención de los emergentes</i>”, donde se utiliza un término peyorativo si consideramos que “emergente” significa para la Real Academia Española “que se lleva a cabo o sirve para salir de una situación de apuro o peligro”.</p>		<p>-La gimnasia adaptada a poblaciones especiales: sujetos con necesidades educativas especiales, con distintas necesidades de actividad motriz; con particularidades que requieren programas específicos: cardiopatías, asma, diabetes, obesidad, otros.</p> <p>Prácticas motrices expresivas.</p> <p>Prácticas ludomotrices.</p> <p>_Expresión y comunicación motriz</p> <p>Prácticas acuáticas.</p> <p>Prácticas deportivas.</p> <p>_Los deportes y su enseñanza</p> <p>_Deporte Comunitario</p> <p>-El deporte como posibilidad de inclusión social y atención a la diversidad.</p> <p>Prácticas en ambientes naturales.</p> <p>-Los deportes en medios naturales. su estructura, finalidad de práctica y elementos constitutivos</p> <p>2.2.4 Didáctica de la Educación Física</p> <p>_Didáctica de la Educación Física en el nivel inicial</p> <p>_Didáctica de la Educación Física en el nivel primario</p> <p>_Didáctica de la Educación Física en el nivel medio</p> <p>-Didáctica de la Educación Física para personas con necesidades especiales.</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>A partir de las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para la conformación de diseños curriculares jurisdiccionales del Profesorado de Educación Física, que el Ministerio de Educación de la Nación establece a través del INFOD, se evidencia que la formación docente propuesta respecto a las personas con discapacidad en primer lugar, lamentablemente, está incluida como temática secundaria de ínfima relevancia sólo para “salir del paso” (expresión que se utiliza popularmente cuando se realiza algo solo para cumplir con una necesidad u obligación, pero sin poner dedicación e interés); en segundo lugar no considera la visión terminológica del paradigma social: “personas con discapacidad” (considera una terminología médico-biológica: “atención a la diversidad” y un diferencialismo de la pedagogía: “necesidades educativas especiales”) y en tercer lugar, al igual que los Lineamientos Curriculares Nacionales y que la vigente Ley Nacional de Educación expresa desde sus propósitos una formación segregada para personas con discapacidad según transiten en educación especial o común, siendo incoherente y contradictorio en cuanto a la Ley 26.378, legislación de mayor relevancia jurídica en cuanto a la educación nacional para personas con discapacidad.</p>		<p>El desarrollo de las unidades curriculares deberá considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La escuela del nivel. Sus características. Espacios, tiempos y agrupamientos. Organización institucional. Normativa.</li> <li>-Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el nivel. El Diseño Curricular de Educación Física en el nivel y la jurisdicción.</li> <li>-La Educación Física en el PEI. Su inclusión e integración.</li> <li>-La propuesta de enseñanza. Modalidades de planificación, sus componentes, extensión temporal.</li> <li>-La clase. Estrategias de abordaje didáctico, la consideración de las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos, la selección, organización y temporalización de contenidos. La coordinación de la clase, <i>atención de los emergentes</i>.</li> <li>-La evaluación de los aprendizajes específicos en el nivel.</li> </ul> <p>Resulta imprescindible que las didácticas especiales se articulen con las unidades curriculares correspondientes al campo de la Formación en la Práctica. Se recomienda su inclusión como materias o asignaturas, de duración cuatrimestral o anual con una importante carga horaria, según se organice el</p>
--	--	--

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		<p>espacio curricular de las prácticas. La didáctica específica que requiere la enseñanza de los distintos tipos de contenidos, debe ser considerada en los espacios curriculares correspondientes: didáctica del juego, de los deportes, de las diferentes formas de gimnasia, etc. En estos abordajes, se recomienda contemplar, además, los diferentes contextos de actuación profesional (instituciones educativas u otras Instituciones), que pueden generar variantes o alternativas didácticas por sus finalidades y enfoques particulares”<sup>142</sup>.</p>
--	--	---

- **Análisis de los planes de estudio de los actuales diseños curriculares jurisdiccionales de la República Argentina en relación a la distribución del capital cultural de la Educación Física respecto a las Personas con Discapacidad.**

Categorías sociales	Categoría teórica	Categorías analíticas
<p>Presenta un total de 960hs correspondientes a cátedras de contenidos específicos de la Educación Física, sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra en relación a la población con discapacidad “Pedagogía</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual</p>	<p>BUENOS AIRES:                      _Cátedra/s: “Pedagogía Crítica de las Diferencias”                      _Hs: 32 (sólo un porcentaje de esas horas, alrededor de 16hs se destinan a la discapacidad)</p>

<sup>142</sup> RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES: PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. Instituto Nacional de Formación Docente, págs.42-54, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Presidencia de la Nación, Argentina, 2007.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Crítica de las Diferencias”, de 32 horas anuales que no es exclusiva sobre discapacidad, sino que aparece dentro de contenidos que hacen referencia al problema de las diferencias culturales y de capacidades que aparecen en la sociedad actual (según se menciona en el diseño curricular de Bs. As.); dicha cátedra no considera el término “personas con discapacidad” para referirse a este grupo poblacional; si bien aparece el término “diferencias” que esta investigación considera pertinente para aplicar en Educación debido a que es un término de índole social que no genera una distinción entre “nosotros” y “ellos”, contradictoriamente también considera términos tales como “diversidad” -de origen bio-médico-, “capacidades diferentes” y “necesidades educativas especiales” -diferencialismos de la pedagogía para referirse a los “otros”- que son antagónicos al término mencionado en primera instancia. Se hace referencia mínimamente a modelos socio-históricos de la discapacidad, diferencias entre discapacidades permanentes y temporales, y respuestas generales que brinda la Educación Física a la población con</p>	<p>plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Buenos Aires.</p>	<p>_Ejes de contenido: “La diversidad y las diferencias. El discurso de las capacidades diferentes. Discursos de las diferencias. La construcción social de la discapacidad. La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias. El problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias. La escuela integradora. El abordaje de la discapacidad en relación al modelo pedagógico de la educación especial. Las discapacidades permanentes o transitorias y su implicancia con las Necesidades Educativas Especiales. La respuesta de la Educación Física a las Necesidades Educativas Especiales en diferentes ámbitos socioculturales y escolares”<sup>143</sup>.</p>
---	--	--

<sup>143</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. Estructura Curricular. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>discapacidad en diferentes ámbitos socio-culturales y escolares, pero no se considera el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		
<p>Presenta un total de 1200hs correspondientes a cátedras de contenidos específicos de la Educación Física, sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Educación Física para la Educación Especial”, de 64hs cuatrimestral; donde ya desde el nombre mismo de la cátedra se realiza una limitación a la formación para la Educación Especial y luego en el desarrollo de la cátedra se realiza una distinción entre escolaridad especial y escolaridad común como si esto marcara alguna diferencia en cuanto a las prácticas corporales a enseñar en los distintos ámbitos, y si bien considera los términos “personas con discapacidad” y “diferencias” y se brindan respecto de la discapacidad temáticas generales. (perspectiva histórica, paradigmas, enfoques, legislación, políticas de inclusión e integración, tipos y características -visual, auditiva, motriz, intelectual- adecuaciones curriculares), no considera un abordaje de los contenidos específicos de la Educación</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Catamarca.</p>	<p>CATAMARCA:                  _Cátedra/s: Educación Física para la Educación Especial                  _Hs: 64 (cuatrimestral)                  _Ejes de contenido: “Perspectiva histórica. Paradigmas y enfoques. Los sujetos de la educación especial y su tratamiento a lo largo de la historia. Cambios en los enfoques y tratamientos. Legislación. Escolaridad común y escolaridad especial. Políticas actuales, inclusión e integración. El papel de los diferentes actores sociales en el desafío de la inclusión (estudiantes y sus familias, docentes, vecinos, profesionales de diferentes áreas). Nuevas subjetividades. La desmitificación de las diferencias. Caracterización de algunas discapacidades específicas: Personas con discapacidad visual y ceguera, Personas con hipoacusia y sordera, Personas con discapacidad intelectual, Personas con discapacidades motoras, Personas con discapacidades múltiples. Modalidades de comunicación. La experiencia corporal y motriz en la constitución de la discapacidad. Construcción de vínculos habilitantes para enseñar y aprender. Enfoques disciplinares. El trabajo en equipo. Múltiples dimensiones del aprendizaje. Necesidad de adecuaciones</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>curriculares, teniendo en cuenta criterios de flexibilidad y el reconocimiento de modos y procesos subjetivos para aprender. Aportes a proyectos escolares. El trabajo con familias y comunidad. La subjetividad del/la profesor/a de Educación Física. Sensibilidad y disposición para trabajar en la modalidad especial. Reconocimiento del otro/a como sujeto. La construcción de alteridad. Construcción de competencias reflexivas y autocríticas para pensar la enseñanza”<sup>144</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1600hs correspondientes a cátedras de contenidos específicos de la Educación Física en los 4 primeros años (si bien Chaco es la única jurisdicción con un profesorado de 5 años - en el quinto año no estipula cátedras relacionadas a contenidos específicos de la Educación Física-), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Educación Física y Diversidad”, de 64hs cuatrimestral; donde a pesar de que si bien no trata exclusivamente sobre discapacidad, en el bloque “diversidad de capacidades” (uno de los tres bloques de esta cátedra: bloque 1: diversidad de géneros, bloque 2: diversidad de capacidades y bloque</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Chaco.</p>	<p>CHACO:                  _Cátedra/s: Educación Física y Diversidad                  _Hs: 64 (sólo el tiempo dedicado al eje 2: Diversidad de capacidades -alrededor de 21hs-)                  _Ejes de contenido: “Discursos de las diferencias. La construcción social de la discapacidad. La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias. El problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias. La escuela integradora. El abordaje de la discapacidad con relación al modelo pedagógico de la educación especial. Las discapacidades permanentes o transitorias y su implicancia. La respuesta de la Educación Física a las</p>

<sup>144</sup> DISEÑO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA. Págs., 34-37 y 97-99, Dirección de Educación Pública de Gestión Privada y Municipal, Dirección de Educación Superior, Subsecretaría de Gestión Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca, Argentina, 2014.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>3: diversidad de culturas) se plantean ejes de contenidos relacionadas a la discapacidad. No se considera el término “personas con discapacidad” para referirse a este grupo poblacional (si bien aparece el término “diferencias” que esta investigación considera pertinente para aplicar en Educación -debido a que es un término que no hace referencia a “nosotros” y “ellos”-, se hace referencia al término “necesidades educativas especiales” -como si las personas con discapacidad no tuvieran las mismas necesidades educativas que cualquier otra persona- resultando totalmente contradictorio ya que es un “diferencialismo de la pedagogía” que alude a los “otros”), se hace referencia respecto a la discapacidad en cuanto a políticas antidiscriminatorias, enfoques educativos y abordaje en diferentes ámbitos sociales, discapacidades temporales y permanentes, pero no considera un abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>necesidades educativas especiales en diferentes ámbitos socioculturales y escolares”<sup>145</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1248hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física, sin</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación</p>	<p>CHUBUT:</p>

<sup>145</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DEL CHACO. Págs. 64 y 65, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Gobierno del Pueblo de la Provincia del Chaco, Argentina, 2014.



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Didáctica de la Educación Física en la Educación Especial”, de 64hs anual, donde desde el nombre mismo de la cátedra se está limitando la formación para la Educación Especial sin contemplar que las personas con discapacidad también se desarrollan en la escolaridad común, no considera el término “personas con discapacidad”, apareciendo el término “necesidades educativas especiales” (las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades educativas que tiene cualquier otra persona), para referirse a éstas, que resulta contradictorio al desarrollar también como temática la educación inclusiva, se mencionan conceptos y clasificaciones de la discapacidad y es de destacar que desarrolla el contenido prácticas corporales deportivas adaptadas, aunque no se especifica el abordaje de otros contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad –gimnasia, juego, vida en la naturaleza, danza- y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>	<p>Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Chubut.</p>	<p>_Cátedra/s: Didáctica de la Educación Física en la Educación Especial                  _Hs: 64hs (anual)                  _Ejes de contenido: “Conceptos y clasificaciones de la discapacidad. Las diferentes formas de manifestación subjetiva y corporal que toman las discapacidades. El alumno con discapacidad y sus necesidades educativas especiales. La integración y la inclusión educativa. Las prácticas corporales deportivas adaptadas. Las intervenciones docentes necesarias para la concreción de adaptaciones que faciliten los aprendizajes”<sup>146</sup>.</p>
--	---	--

<sup>146</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT. Pág., 70 y 71, Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, Argentina, 2013.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Presenta un total de 1504hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (pueden llegar a ser más de acuerdo a si las instituciones de C.A.B.A. deciden incorporar cátedras de espacios de definición institucional -260hs- con contenidos específicos de la Educación Física), sin ninguna cátedra que contemple a las personas con discapacidad, no obstante implementa una cátedra denominada “Taller de estrategias para la integración de personas con discapacidad”, que se incluye dentro del bloque curricular “La Educación Física en los niveles educativos y su didáctica” que tiene un total de 256hs que se distribuyen entre 4 cátedras siendo una de ellas a la que se hace mención; donde se desarrolla temáticas grales. en relación a la discapacidad (modelo social, tipos y caracterización, definición, adecuaciones curriculares), destacándose los contenidos “elaboración de proyectos de integración atendiendo a las características particulares de diversas discapacidades temporales y/o permanentes” y “el rol del profesor en equipos interdisciplinarios de atención a los sujetos con</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de C.A.B.A.</p>	<p>C.A.B.A.:</p> <p>_Cátedra/s: Taller de estrategias para la integración de personas con discapacidad</p> <p>_Hs: 64hs</p> <p>_Ejes de contenido: “El modelo social de discapacidad. Los sujetos con discapacidad. Nuevas subjetividades. Caracterización de algunas discapacidades específicas. La constitución corporal y la disponibilidad motriz de los sujetos con discapacidad. El rol de la familia. Las configuraciones de apoyo en los procesos de aprendizaje de los sujetos con discapacidad. Aportes e implicancias de la Educación Física para los alumnos con discapacidad. Las adecuaciones curriculares como una herramienta en la integración de los alumnos con discapacidad. Definición, tipos y elementos. Gestión de las actividades y tareas en la clase de Educación Física. Elaboración de proyectos de integración atendiendo a las características particulares de diversas discapacidades temporales y/o permanentes. El rol profesor de Educación Física en equipos interdisciplinarios de atención a los sujetos con discapacidad integrados en la escuela común”<sup>147</sup></p>
---	---	---

<sup>147</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Págs., 53-55, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>discapacidad integrados en la escuela común”, es interesante porque estos ejes de contenidos sugieren la trascendencia que tiene la planificación por parte del docente para facilitar la integración de sujetos con discapacidad en el ámbito escolar y por otro parte la trascendencia del rol que debe ocupar el docente de Educación Física dentro de equipos interdisciplinarios que atienden a personas con discapacidad para contribuir a la integración escolar de esos sujetos; sin embargo, no aparecen ejes de contenidos que consideren el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		
<p>Presenta un total de 1568hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física, sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas prácticas, no obstante implementa una cátedra denominada “Didáctica de la Educación Física en la Educación Especial”, de 64hs anual; donde desde el nombre mismo de la cátedra se está limitando la formación al ámbito de la educación especial sin contemplar que las personas con discapacidad también se desarrollan en la escolaridad común y luego en el desarrollo de la cátedra se realiza una distinción entre</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Córdoba.</p>	<p>CÓRDOBA:                  _Cátedra/s: Didáctica de la Educación Física en la Educación Especial                  _Hs: 64hs (anual)                  _Ejes de contenido: “La Educación Especial: perspectiva histórica, paradigmas y enfoques. Los sujetos de la educación especial y su tratamiento a lo largo de la historia. Cambios en los enfoques y tratamientos. Legislación. Escolaridad común y escolaridad especial. Políticas actuales. Inclusión e integración. El papel de los diferentes actores sociales en el desafío de la inclusión (estudiantes y sus familias, docentes, vecinos,</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>escolaridad especial y escolaridad común como si esto marcara alguna diferencia en cuanto a las prácticas corporales a enseñar en los distintos ámbitos, si bien se considera las terminologías “personas con discapacidad” y “diferencias” y se brindan temáticas generales respecto de la discapacidad (perspectiva histórica, legislación paradigmas, conceptos de integración e inclusión, características y tipos -visual, auditiva, motriz, intelectual, múltiple-, adecuaciones curriculares, dimensiones múltiples de aprendizajes); no se considera el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>profesionales de diferentes áreas). Las personas con discapacidad y sus contextos: nuevas subjetividades. La desmitificación de las diferencias. Caracterización de algunas discapacidades específicas: personas con disminución visual y ceguera, personas con hipoacusia y sordera, personas con discapacidad intelectual, personas con discapacidades motoras, personas con discapacidades múltiples. Modalidades de comunicación. La experiencia corporal y motriz en la constitución de la subjetividad. Construcción de vínculos habilitantes para enseñar y aprender. La Educación Física en la modalidad especial: enfoques disciplinares, el trabajo en equipo. Múltiples dimensiones del aprendizaje, necesidad de adecuaciones curriculares teniendo en cuenta criterios de flexibilidad y el reconocimiento de modos y procesos subjetivos para aprender. Aportes a proyectos escolares. El trabajo con familias y comunidad. La subjetividad del/la profesor/a de Educación Física. Sensibilidad y disposición para trabajar en la modalidad especial. Reconocimiento del otro/a como sujeto. La construcción de alteridad. Construcción de competencias reflexivas y autocríticas para pensar la enseñanza”<sup>148</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1792hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación</p>	<p>CORRIENTES: _Cátedra/s: Didáctica Específica de la Educación Especial</p>

<sup>148</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. Págs., 63-65, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Dirección Gral de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, Argentina, 2014.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>cuáles puede sumarse 128hs anuales más de acuerdo a la elección de las instituciones correntinas en cuanto a las cátedras opcionales que propone el diseño (jurisdiccional), sin incorporar a las personas con discapacidad en dichas prácticas, no obstante implementa una cátedra denominada “Didáctica Específica de la Educación Especial”, de 96hs anual; donde desde el nombre mismo de la cátedra se está limitando la formación al ámbito de la educación especial sin contemplar que las personas con discapacidad también se desarrollan en la escolaridad común, no contempla el término “personas con discapacidad” sino el término capacidades diferentes, terminología que esta investigación no considera adecuada para referirse a este grupo poblacional desde una perspectiva inclusiva (puesto que las personas con discapacidad tienen las mismas capacidades que cualquier otra persona, pudiendo encontrarse limitadas algunas o varias de ellas), así como también se distancia este estudio del entendimiento de una Educación Física desde un paradigma psicomotriz, ya que sus objetivos tienen más que ver con procesos relacionados a la estimulación en</p>	<p>Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Corrientes.</p>	<p>_Hs: 96 (anual)                  _Ejes de contenido: “Introducción conceptual a la Educación Física para personas con capacidades diferentes. La importancia de la psicomotricidad en el proceso educativo y de integración. Educación Física y psicomotriz en los diferentes tipos de discapacidades. Clasificación de las discapacidades. Tipología de las discapacidades. Características generales”<sup>149</sup>.</p>
---	---	---

<sup>149</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES. Págs., 110-112, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Corrientes, Argentina, 2009.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>función del desarrollo del psiquismo del sujeto acentuando la “normalización”, que en el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje de contenidos; además desarrolla ejes de contenidos respecto a la clasificación, tipología y características de discapacidades, sin incluir ejes de contenido que consideren el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		
<p>Presenta un total de 1440hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los cuáles puede sumarse 192hs anuales más de acuerdo a la elección de las instituciones entrerrianas en cuanto a los espacios de definición institucional que propone el diseño jurisdiccional), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Educación inclusiva”, de 96hs anual; siendo para destacar que desarrolla ejes de contenidos varios en torno al modelo de educación inclusiva, desarrollando como uno de los ejes de contenido la convención de los derechos de las personas con discapacidad, así como juegos y deportes, Juegos Paralímpicos y temáticas gales. sobre discapacidad (legislaciones, normativas, caracterización</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Entre Ríos.</p>	<p>ENTRE RÍOS:                  _Cátedra/s: Educación Inclusiva                  _Hs: 96 (anual)                  _Ejes de contenido: “La discapacidad: modelos, concepciones y paradigmas. Cambios de los sistemas educativos para las personas con discapacidad: de la segregación a la educación especial, de la educación especial a la escuela integradora, de la escuela integradora a la escuela inclusiva. La convención de los derechos de las personas con discapacidad. Modelo social de la discapacidad. Integración e inclusión con política social y educativa. La modalidad especial en el sistema educativo. Legislación y normativa. Caracterización de algunas discapacidades específicas. La multidiscapacidad. Modalidades de comunicación. Inclusión y diversidad en las prácticas de la Educación Física. La experiencia corporal y motriz en la</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>de discapacidades, accesibilidad y adecuaciones curriculares). Sin embargo, no aparecen ejes de contenidos que consideren el abordaje de otros contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad como prácticas acuáticas, vida en la naturaleza, gimnasia y danza (sólo juegos y deportes), así como las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>constitución de la subjetividad. Construcción de vínculos habilitantes para enseñar y aprender. Múltiples dimensiones del aprendizaje. Estrategias de intervención educativa y material didáctico. El trabajo en equipo. Trayectorias escolares. Adecuaciones curriculares. Aportes a proyectos escolares. El trabajo con familias y comunidad. El juego como medio de aprendizaje. Juegos, deportes y actividades motoras. Deportes adaptados: debates y desafíos actuales. Inclusión y Educación Física. Accesibilidad. Prácticas inclusivas en diferentes ámbitos socioculturales y sociales. Juegos Paralímpicos, valores”<sup>150</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1200hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física, sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “La Educación Física y las Necesidades Educativas Especiales”, de 48hs cuatrimestral, donde considera el término “personas con discapacidad”; donde desde el nombre mismo de la cátedra y en el desarrollo de los ejes de contenido considera el término “necesidades educativas especiales” (las necesidades educativas de una persona con discapacidad son las</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Formosa.</p>	<p>FORMOSA:                  _Cátedra/s: La Educación Física y las Necesidades Educativas Especiales                  _Hs: 48 (cuatrimestral)                  _Ejes de contenido: “Introducción a las Necesidades Educativas Especiales. Discapacidad. Concepto. Clasificación. Discapacidades motoras, mentales y sensoriales. Clasificación. Los juegos y el jugar en las Necesidades Educativas Especiales. El juego en el niño, el púber y adolescente especial. Importancia del juego en el niño, el púber y el adolescente con necesidades educativas especiales. Cuidado, comunicación y expresión del</p>

<sup>150</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS. Págs., 136-139, Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, Argentina, 2017.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>mismas que cualquier otra persona, considerar lo contrario significaría cerrar las puertas a la educación inclusiva). Si bien considera temáticas generales sobre discapacidad como concepto, clasificaciones, juegos y deportes para parálisis cerebral (sin considerar la especificación de otras discapacidades y de otros contenidos de Ed. Física), incluye temáticas que no son propias de la Educación Física como ejercicios terapéuticos y nutrición y no especifica ejes de contenido que consideren el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>cuerpo. Ejercicios terapéuticos. Actividades para discapacitados mentales, sensoriales y motores. El deporte en el niño, el púber y el adolescente especial. Juegos pre-deportivos. Deportes para personas con parálisis cerebral. Juegos y deportes aptos para esta patología. Natación en sujetos con Necesidades Educativas Especiales. Organización de torneos para sujetos con necesidades educativas especiales. Tipos de torneos y competencias especiales. Integración de las personas con necesidades educativas especiales. Calidad de vida. Nutrición. Generalidades. Lesiones y primeros auxilios”<sup>151</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1328hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los cuáles puede sumarse 96hs anuales más de acuerdo a la elección de las instituciones jujeñas en cuanto a los espacios de definición institucional que propone el diseño jurisdiccional), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Educación Física</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del</p>	<p>JUJUY:                  _Cátedra/s: Educación Física Especial                  _Hs: 96 (anual)                  _Ejes de contenido: “Educación Física para la diversidad y su didáctica. Perspectiva histórica. Paradigmas y enfoques. Los sujetos de la educación especial y su tratamiento a lo largo de la historia. Cambios en los enfoques y tratamientos. Legislación. Escolaridad común y escolaridad especial. Políticas actuales,</p>

<sup>151</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. Pág., 18, Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Formosa, Argentina, 2016.



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Especial”, de 96hs cuatrimestral; donde desde el nombre de la cátedra ya se realiza una distinción entre escolaridad especial y escolaridad común como si esto marcara alguna diferencia en cuanto a las prácticas corporales a enseñar en los distintos ámbitos, considera el término “personas con discapacidad”, aunque contradictoriamente hace referencia a una Educación Física para la “diversidad” -término originario de la biología que en esta investigación no se considera apto en pos de una educación inclusiva-, si bien hace referencia en sus ejes de contenido a temáticas grales. sobre discapacidad como perspectiva histórica, paradigmas, enfoques, legislación, inclusión, tipos y características, no considera el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>	<p>Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Jujuy.</p>	<p>inclusión e integración. El papel de los diferentes actores sociales en el desafío de la inclusión (estudiantes y sus familias, docentes, vecinos, profesionales de diferentes áreas). Nuevas subjetividades. La desmitificación de las diferencias. Caracterización de algunas discapacidades específicas: Personas con disminución visual y ceguera, Personas con hipoacusia y sordera, Personas con discapacidad intelectual, Personas con discapacidades motoras. Personas con discapacidades múltiples. Modalidades de comunicación. La experiencia corporal y motriz en la constitución de la subjetividad. Construcción de vínculos habilitantes para enseñar y aprender. Aportes a proyectos escolares. El trabajo con familias y comunidad. Discapacidades y Actividades físicas. La subjetividad del/la profesor/a de Educación Física. Sensibilidad y disposición para trabajar en la modalidad especial. Reconocimiento del otro/a como sujeto. La construcción de alteridad. Construcción de competencias reflexivas y autocríticas para pensar la enseñanza”<sup>152</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1200hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física, sin ninguna cátedra que incluya al capital cultural de la Educación Física en relación a personas con</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con</p>	<p>LA PAMPA: _Cátedra/s: Didáctica de la Educación Física en la modalidad Especial _Hs: 48hs (cuatrimestral)</p>

<sup>152</sup> DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. Págs., 16 y 17, Ministerio de Educación, Secretaria de Gestión Educativa, Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Jujuy, Argentina, 2015.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>discapacidad, no obstante implementa una cátedra denominada “Didáctica de la Educación Física en la modalidad Especial”, de 48hs cuatrimestral; donde desde el nombre mismo de la cátedra se está limitando la formación para la Educación Especial sin contemplar que las personas con discapacidad también se desarrollan en la escolaridad común, tampoco contempla el término “personas con discapacidad” y considera al término “necesidades educativas especiales” (las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades educativas que tiene cualquier otra persona), si bien desarrolla temáticas gales. sobre discapacidad como clasificación y tipos e inclusión, no considera el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>	<p>discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de La Pampa.</p>	<p>_Ejes de contenido: “La problemática de la Discapacidad. Realidad social, cultural, educativa, económica e institucional, respecto a la discapacidad. El educador frente a la discapacidad; conceptualización de la salud y la enfermedad. El alumno con necesidades especiales: contención e integración. La clasificación de la Discapacidad. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud. Discapacidad motora. Discapacidad Sensorial. Discapacidad Mental. Funcionamiento Institucional. Didáctica Especial y abordajes actuales. Equipo multidisciplinario. Prácticas de inclusión en la escuela común. Unidades temáticas y unidades didácticas. Plan de clase. Confección de programas. Actividades especiales”<sup>153</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1568hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física, sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, tampoco se incluye en su ninguna cátedra específica en relación a las personas con discapacidad</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual</p>	<p>LA RIOJA: _Cátedra/s: - _Hs: - _Ejes de contenido: -</p>

<sup>153</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA. Págs., 95-97, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de La Pampa, Argentina, 2016.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>en el plan de estudios propuesto a nivel jurisdiccional por la provincia de La Rioja.</p>	<p>plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de La Rioja.</p>	
<p>Presenta un total de 1024hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los cuáles puede sumarse 128hs anuales más de acuerdo a la elección de las instituciones mendocinas en cuanto a las cátedras de opción institucional que propone el diseño jurisdiccional), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas prácticas, no obstante implementa una cátedra denominada “Educación Física para la Atención de Necesidades Educativas Especiales”, de 128hs anual; donde no se contempla el término “personas con discapacidad”, desde el nombre de la cátedra y durante el desarrollo de la misma, se consideran dos terminologías que no coinciden con esta investigación: “necesidades educativas especiales” (como si las personas con discapacidad no tuvieran las mismas necesidades educativas que tiene cualquier otra persona) y “atención a la diversidad” (término proveniente de la biología que resulta ilógico desde una perspectiva inclusiva). Sólo desarrolla la Educación</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Mendoza.</p>	<p>MENDOZA:                  _Cátedra/s: Educación Física para la Atención de Necesidades Educativas Especiales                  _Hs: 128 (anual)                  _Ejes de contenido: “La Educación Física en la formación de sujetos con discapacidades motoras. Tipos de discapacidades motrices. Legislación y política de la discapacidad. Estimulación motriz y recreación. Adecuación e integración curricular. Redes de articulación con otras disciplinas terapéuticas. Aportes e incumbencias de la Educación Física. Gestión de las actividades y tareas. La Educación Física para la tercera edad. Integración social, recreación y actividades físicas para la salud. Gestión de las actividades y tareas. La Educación Física para sujetos con talentos deportivos. Promoción deportiva y desarrollo de las aptitudes de los sujetos. Integración y problemáticas en el Sistema formal y otros ámbitos. Implicancias Educativas. Gestión de las actividades y tareas. Instituciones y/u Organizaciones para la atención a la diversidad. Contexto sociopolítico en que se desarrollan. Fines, Propósitos y Objetivos. El lugar de la</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Física para discapacidades motoras y tipos de discapacidades motrices (sin contemplar discapacidades cognitivas, visuales y auditivas), también aparece terminología como estimulación motriz (término no acorde a una Educación Física que se entiende como una disciplina pedagógica, este término alude una Educación Física de entendida desde una perspectiva psicomotriz) y articulación con otras disciplinas terapéuticas (haciendo referencia a una Educación Física desde un paradigma bio-médico). Si bien desarrolla temáticas generales sobre discapacidad (legislación y políticas, integración y adecuación curricular), no especifica el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>Educación Física en estas organizaciones. Diseño de Programas de Actividad Física para grupos o sujetos diversos. Actividades complementarias e innovadoras en diversos escenarios estandarizados y naturales”<sup>154</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1184hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los cuáles puede sumarse 256hs anuales más de acuerdo a la elección de las instituciones misioneras en cuanto a las cátedras de opción institucional que propone el diseño jurisdiccional), sin contemplar a las personas con</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del</p>	<p>MISIONES:                  _Cátedra/s: Educación Física para personas con discapacidades                  _Hs: 96 (cuatrimestral)                  _Ejes de contenido: “Discapacidad y sociedad. Concepciones sobre discapacidad. Concepción según la OMS de las diferentes discapacidades. Educación Especial. Condición y situación de</p>

<sup>154</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE MENDOZA. Págs., 88 y 89. Dirección Gral. de Escuelas, Dirección de Educación Superior del Gobierno de Mendoza, Argentina, 2010.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Educación Física para personas con discapacidades”, de 96hs cuatrimestral; donde es de resaltar que desde el nombre mismo de la cátedra considera el término “personas con discapacidad”, no obstante en el desarrollo de los ejes de contenido también hace alusión al término “personas en situación de discapacidad”, que este estudio no considera pertinente puesto que si bien la sociedad genera barreras que dificultan la inclusión, las personas con discapacidad tienen características particulares que hay que considerar para posibilitar prácticas inclusivas (características inherentes a dichas personas que no se modifican por un cambio en la actitud o acciones de la sociedad). Desarrolla temáticas generales respecto a la discapacidad como concepciones, marco legal y adaptaciones curriculares y respecto a ejes de contenido que consideren los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad, sólo se hace alusión a juegos y deportes sin tener en cuenta los otros contenidos de la Educación</p>	<p>Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Misiones.</p>	<p>discapacidad. Marco legal. La clase de Educación Física para personas con discapacidades. Adaptaciones curriculares. Juegos y deportes para personas con discapacidad. Aplicaciones prácticas. Juego y discapacidad”<sup>155</sup>.</p>
---	---	--

<sup>155</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE MISIONES. Pág. 67. Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Programación y Evaluación Educativa, Gobierno de Misiones, Argentina, 2015.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Física: gimnasia, vida en la naturaleza y danza y sin especificar las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		
<p>Presenta un total de 1280hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los cuáles puede sumarse 240hs anuales más de acuerdo a la elección de las instituciones neuquinas en cuanto a las cátedras de opción institucional que propone el diseño jurisdiccional), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “La Educación Física en la Educación Especial”, de 96hs anuales, donde desde el nombre mismo de la cátedra se está limitando la formación para la Educación Especial sin contemplar que las personas con discapacidad también se desarrollan en la escolaridad común. Tiene la cátedra una amplia variedad de ejes de contenidos relacionados a la temática de la discapacidad: paradigmas, conceptos como normalización, integración e inclusión, legislación, caracterización de discapacidades (motriz, auditiva, visual, intelectual, múltiples) y adecuaciones curriculares, pero no considera el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Neuquén.</p>	<p>NEUQUÉN:                  _Cátedra/s: La Educación Física en la Educación Especial                  _Hs: 96hs (anual)                  _Ejes de contenido: “Paradigmas de la Educación especial: médico, psicométrico, educativo, multidimensional. Principios propios de la Educación Especial: Normalización, integración, inclusión. Legislación. Escolaridad común y Modalidad de Educación Especial. El papel de los diferentes actores sociales en el desafío de la inclusión (estudiantes y sus familias, docentes, vecinos, Profesionales de diferentes áreas) Las personas con discapacidad y sus contextos Caracterización de algunas discapacidades específicas: Personas con disminución visual y ceguera, Personas con hipoacusia y sordera, Personas con discapacidad intelectual, Personas con discapacidades motoras. Personas con discapacidades múltiples. Modalidades de la comunicación alternativa. La experiencia corporal y motriz en la constitución de la subjetividad. La Educación Física en la Educación Especial Aportes de la Educación Física en la construcción de un modelo inclusor. El trabajo en equipo. Los aprendizajes corporales, motrices y lúdicos en la constitución de la subjetividad. Adecuaciones curriculares: atendiendo a los modos particulares de aprender. Aportes a proyectos escolares.</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



		El trabajo con familias y comunidad. Construcción de competencias reflexivas para pensar la enseñanza. La discapacidad, la actividad física y la inclusión social en la tarea del profesor de educación física” <sup>156</sup> .
Presenta un total de 944hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física, sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante, implementa una cátedra denominada “Discapacidad e Inclusión Social”, de 64hs cuatrimestral, donde si bien desde el nombre de la cátedra se hace hincapié en la “inclusión social”, desde el desarrollo de los ejes de contenidos aparece una distinción en escolaridad especial y común (como si la enseñanza fuera diferencial en un ámbito o en el otro), contempla el término “personas con discapacidad”, se desarrollan ejes de contenido sobre temáticas relacionadas a la discapacidad: perspectiva histórica, enfoques, paradigmas, características de discapacidades -visual, auditiva, motora, intelectual, múltiple-, adecuaciones en la práctica deportiva; pero no	Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Río Negro.	RIO NEGRO: _Cátedra/s: Discapacidad e Inclusión Social _Hs: 64 (cuatrimestral) _Ejes de contenido: “Educación Especial. Perspectiva Histórica. Enfoques y paradigmas. Sujetos de la educación especial. Estrategias de Inclusión Educativa. Las personas con discapacidad. Caracterización de discapacidades específicas tales como: Disminución visual y ceguera, Hipoacusia y sordera, Discapacidad intelectual, Discapacidad motora, Discapacidad múltiple. La educación física y la enseñanza en Sujetos con Discapacidad. La enseñanza en distintos contextos. Las adecuaciones en la práctica de actividades deportivas, recreativas y educativas” <sup>157</sup> .

<sup>156</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN. Págs., 92, 93 y 94. Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén, Argentina, 2013.

<sup>157</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO. Pág., 75, Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro, Argentina, 2015.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>considera el abordaje de los contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad -a excepción de prácticas deportivas- y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		
<p>Presenta un total de 944hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física, sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Didáctica de la Educación Especial”, de 64hs anual, cátedra que no es exclusiva sobre discapacidad sino que hace referencia también a deficiencias fisiológicas (asma, diabetes, obesidad y cardiopatías); donde desde el nombre mismo de la cátedra se está limitando la formación para la Educación Especial sin contemplar que las personas con discapacidad también se desarrollan en la escolaridad común, tampoco contempla el término “personas con discapacidad” y considera al término “necesidades educativas especiales” (las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades educativas que tiene cualquier otra persona), y también al término “atención a la diversidad”, (término de origen bio-médico totalmente</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Salta.</p>	<p>SALTA:                  _Cátedra/s: Didáctica de la Educación Especial                  _Hs: 64 (anual)                  _Ejes de contenido: “Funcionamiento y discapacidad. Factores contextuales y participación. Necesidades educativas especiales Barreras al aprendizaje y la participación. Educación Inclusiva Atención a la diversidad. Apoyos pedagógicos. Adecuaciones curriculares. Deficiencias y discapacidades intelectuales, sensoriales, neurolocomotoras, causas, conceptos, características generales. Deficiencias fisiológicas: asma, diabetes, obesidad, cardiopatías: causas, conceptos, características generales. Juegos y deportes adaptados y de inclusión. Rol del docente. Actividades recreativas y deportivas en instituciones educativas formales y no formales”<sup>158</sup>.</p>

<sup>158</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SALTA. Págs., 149-152, Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2010.



¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>opuesto a la terminología de “educación inclusiva” que también desarrolla). Si bien desarrolla temáticas generales sobre discapacidad como apoyos, barreras, adecuaciones, tipos de discapacidades -intelectuales, sensoriales, neurolocomotoras-, juegos y deportes, no considera el abordaje de otros contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad -prácticas acuáticas, gimnásticas, de vida en la naturaleza y danzas- y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		
<p>Presenta un total de 1216hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los cuáles puede sumarse 256hs anuales más de acuerdo a la elección de las instituciones sanjuaninas en cuanto a las cátedras de unidad de definición institucional que propone el diseño jurisdiccional), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Didáctica de la Educación Física en la Educación Secundaria y Especial”, de 64hs cuatrimestral, donde en uno de los tres bloques de contenido denominado “El sujeto de la diversidad” (los otros bloques de la cátedra son: “La educación en tiempo de incertidumbre: adolescencia y educación” y “El sujeto del ciclo orientado de la Educación Superior”); donde desde el nombre mismo de</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de San Juan.</p>	<p>SAN JUAN:                  _Cátedra/s: Didáctica de la Educación Física en la Educación Secundaria y Especial                  _Hs: 64 (sólo el tiempo dedicado al bloque 3: El sujeto de la diversidad -alrededor de 21hs-)                  _Ejes de contenido: La Pedagogía de las Diferencias según el planteo freireriano. Las instituciones y sus modos de tratamiento de lo estructural de las diferencias. Una caracterización posible de los modos de presentación de los trastornos pasibles de diagnóstico en los sujetos con necesidades educativas especiales. Criterios de interdisciplinariedad que orienten al</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>la cátedra se está limitando la formación para la Educación Especial sin contemplar que las personas con discapacidad también se desarrollan en la escolaridad común, tampoco contempla el término “personas con discapacidad”, en primera instancia los considera “sujetos de la diversidad”, algo que resulta muy contradictorio porque utiliza este término de procedencia bio-médica como nombre del bloque de contenido, en el que luego aparece como temática la pedagogía de las diferencias según el planteamiento freiriano; contemplando también el término “necesidades educativas especiales” (las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades educativas que tiene cualquier otra persona), no hace ninguna mención al abordaje de contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>profesional docente a la integración eficaz en equipos de trabajo”<sup>159</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 768hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física, sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa una cátedra denominada “Didáctica de la Educación Física para la</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual</p>	<p>SAN LUIS:                  _Cátedra/s: Didáctica de la Educación Física para la Atención de Necesidades Educativas Especiales                  _Hs: 64 (cuatrimestral)</p>

<sup>159</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. Págs., 56, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de San Juan, Argentina, 2016.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>Atención de Necesidades Educativas Especiales”, de 64hs cuatrimestral; donde no contempla el término “personas con discapacidad” y considera al término “necesidades educativas especiales” (las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades educativas que tiene cualquier otra persona), realiza una distinción entre escolaridad especial y común, como si la modalidad educativa en que se encuentren las personas con discapacidad incidiera en nuestra forma de enseñarles a este grupo poblacional, y asocia a la Educación Física a actividades terapéuticas. Si bien desarrolla temáticas generales sobre discapacidad como paradigmas, enfoques, tipos de discapacidades - intelectual, sensorial, motoras, deportes y sus adaptaciones, adaptaciones curriculares, no considera el abordaje de otros contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad -prácticas acuáticas, lúdicas, gimnásticas, de vida en la naturaleza y danzas- y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>	<p>plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de San Luis.</p>	<p>_Ejes de contenido: “Los paradigmas y los enfoques de la educación especial. Del modelo del déficit al de necesidades especiales. La actividad física como fuente de salud en la discapacidad. Las vicisitudes de la estructuración psíquica y los vínculos tempranos. Los tipos de discapacidad: intelectual, sensorial y motora: características psicológicas y modalidades de aprendizaje. Síndromes especiales. Los distintos deportes y sus adaptaciones a las necesidades educativas especiales. La posición del profesor de Educación Física al interior de las instituciones educativas y terapéuticas. La integración de los sujetos con necesidades educativas especiales a la escuela común. El trabajo en equipo. Las adecuaciones curriculares. Planificación”<sup>160</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1728hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación</p>	<p>SANTA FE: _Cátedra/s: -</p>

<sup>160</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS. Págs., 54 y 55, Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, Argentina, 2016.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>cuáles puede sumarse 196hs anuales más de acuerdo a la elección de las instituciones santafesinas en cuanto a las cátedras de opción institucional que propone el diseño jurisdiccional), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, tampoco se considera un cátedra en relación a las personas con discapacidad en el plan de estudios propuesto a nivel jurisdiccional por la provincia de Santa Fe.</p>	<p>Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Santa Fe.</p>	<p>_Hs: - _Ejes de contenido: -</p>
<p>Presenta un total de 1856hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (pudiéndose agregar 448hs de acuerdo a la elección de las instituciones santiagueñas para los espacios de definición institucional), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa tres cátedras denominadas “Sujeto de la Educación Especial” y “Prácticas corporales para necesidades educativas especiales”, de 48hs cuatrimestrales cada una, e “Integración e Inclusión Educativa” (96hs anuales, pero no es la discapacidad la temática exclusiva de la cátedra, también hace referencia a grupos marginales por factores como cuestiones como pobreza, étnicas, lingüísticas, culturales); donde desde el nombre mismo de una de las cátedras y luego en el desarrollo de los ejes de</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Santiago del Estero.</p>	<p>SANTIAGO DEL ESTERO: _Cátedra/s: Sujeto de la Educación Especial / Prácticas corporales para necesidades educativas especiales / Integración e Inclusión Educativa _Hs: 48 (cuatrimestral) / 48 (cuatrimestral) / 96 (anual) _Ejes de contenido: “Sujeto de la Educación Especial”: El sujeto de la Educación Especial: modelo médico-psicométrico, modelo pedagógico o educativo, modelo social. Concepto de discapacidad, deficiencia y minusvalía. Respuestas a la diversidad en el aula. Sujeto de la educación especial: alumnos con necesidades especiales derivadas de la discapacidad intelectual, visual, auditiva, neuromotora y multidiscapacidad: concepto, diagnóstico, clasificación y características. Trastornos</p>

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>contenidos se está limitando la formación para la Educación Especial sin contemplar que las personas con discapacidad también se desarrollan en la escolaridad común, tampoco contempla el término “personas con discapacidad” y considera al término “necesidades educativas especiales” (las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades educativas que tiene cualquier otra persona), y también al término “diversidad”, término de origen bio-médico totalmente opuesto a la terminología de “prácticas corporales” y a “inclusión educativa” a la cual hace referencia en el nombre de las otras dos cátedras; asociado al posicionamiento bio-médico plantea ejes de contenido relacionados a prácticas terapéuticas como alineación postural, ejercicios correctivos, recuperación postural, gimnasia adaptada, rehabilitación, el profesor de Educación Física y el kinesiólogo, y contradictoriamente asociado a un paradigma social con posicionamiento hermenéutico plantea ejes de contenidos como formación docente y educación inclusiva (una temática a resaltar que no aparece en los demás diseños), integración escolar, adaptaciones curriculares. Si bien</p>		<p>generalizados del desarrollo: definición, características, etiología”<sup>161</sup>.</p> <p>—“Prácticas corporales para necesidades educativas especiales”:          “Educación Física y Educación Especial: vinculaciones, modalidad especial en el sistema educativo, alcances, organización. Importancia de la Educación Física, el deporte y la recreación para poblaciones con necesidades educativas especiales. Corporeidad, identidad, autonomía, socialización. Problemas de mecánica corporal: alineación postural, buenas posturas, problemas funcionales, ejercicios correctivos, programas de recuperación postural. Importancia de la gimnasia adaptada en los procesos de recuperación y rehabilitación: el profesor de Educación Física y el kinesiólogo. Aportes en equipos interdisciplinarios. Niños y jóvenes con problemas sensoriales, mentales y motores: adecuación de las actividades, acompañamiento, habilidades, contención. Niños y jóvenes con problemas de aprendizaje y de conducta: aportes de las prácticas corporales. Deporte adaptado y necesidades educativas especiales: expectativas de rendimiento, deporte adaptado, organización de competencias, viajes. Planificación de clases y</p>
--	--	---

<sup>161</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO. Pág., 141, Dirección Gral de Nivel Superior, Consejo General de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero, Argentina, 2011.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>desarrolla temáticas generales sobre discapacidad como modelos educativos, conceptos, tipos de discapacidades -intelectuales, visual, neuromotora, multidiscapacidad, trastornos generalizados del desarrollo-, deporte adaptado, no considera el abordaje de otros contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad -prácticas acuáticas, lúdicas, gimnásticas, de vida en la naturaleza y danzas- y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>programas de enseñanza, medidas de seguridad, recursos alternativos para la enseñanza<sup>162</sup>.                  _“Integración e Inclusión Educativa”_: Inclusión Educativa: delimitación conceptual. La Escuela Inclusiva: condiciones institucionales de la Escuela Inclusiva. El proyecto educativo institucional para la inclusión. La Formación Docente y la escuela inclusiva. La integración educativa: definición. Características del proceso e integración. Modalidades de integración escolar. Los roles de las instituciones educativas común y especial en la integración. El perfil del docente integrador y el docente de apoyo. Necesidades educativas especiales no derivadas de la discapacidad, dificultades de aprendizaje más frecuentes. Necesidades educativas especiales y currículo. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones: adaptaciones de acceso, de contexto, propiamente dichas. Las adaptaciones significativas y no significativas. Los elementos de currículo y sus adaptaciones. El proyecto de desarrollo individual<sup>163</sup>.</p>
<p>Presenta un total de 1184hs correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física (a los cuáles puede sumarse 144hs más de acuerdo a la elección de las instituciones tucumanas en cuanto a los espacios de definición institucional que propone el</p>	<p>Distribución del capital cultural de Educación Física respecto a las personas con discapacidad en el actual</p>	<p>TUCUMAN:                  _Cátedra/s_: Integración e Inclusión Educativa / Prácticas corporales para necesidades educativas especiales                  _Hs: 96 (anual) / 96 (anual)                  _Ejes de contenido:</p>

<sup>162</sup> *Ibíd.*, Págs., 178 y 179.

<sup>163</sup> *Ibíd.*, p. 169.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>diseño jurisdiccional), sin contemplar a las personas con discapacidad en dichas cátedras, no obstante implementa dos cátedras denominadas “Integración e Inclusión Educativa” (en esta cátedra la discapacidad aparece dentro de los grupos marginales a considerar) y “Prácticas corporales para necesidades educativas especiales”, ambas de 96hs anual cada una, donde se realiza una distinción entre Educación Especial y Educación Común como si el tipo de escolaridad que transiten las personas con discapacidad delimitara la enseñanza de prácticas corporales, tampoco contempla el término “personas con discapacidad” y considera al término “necesidades educativas especiales” (las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades educativas que tiene cualquier otra persona), y también al término “diversidad”, término de origen bio-médico totalmente opuesto a la terminología de “prácticas corporales” y a “inclusión educativa” a la cual hace referencia en el nombre de una de las cátedras; asociado al posicionamiento bio-médico plantea ejes de contenido relacionados a prácticas terapéuticas como alineación postural, ejercicios correctivos,</p>	<p>plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Física de la Jurisdicción de Tucumán.</p>	<p>“Integración e Inclusión Educativa”: La Escuela Inclusiva. Las condiciones básicas institucionales de la escuela inclusiva. Los fundamentos del modelo de escuela inclusiva. Las barreras arquitectónicas e ideológicas. Equidad y calidad educativa. Los recursos materiales y profesionales de la escuela inclusiva. El Proyecto Educativo Institucional para la inclusión. La formación docente y la escuela inclusiva y obligatoria. El modelo 1 a 1. Prácticas inclusivas. Las NEE y la Integración Escolar: Definición conceptual. Características del proceso. Condiciones para el desarrollo de la integración escolar. Modalidades de integración escolar. La dinámica institucional. La cultura de la colaboración y el trabajo en equipo. Las condiciones del alumno integrado. Los contextos escolares y el grupo de pares. Necesidades Educativas Especiales y Currículum. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones. Estrategias de adecuación curricular”<sup>164</sup></p> <p>“Prácticas corporales para necesidades educativas especiales”: Educación Física y Educación Especial. Vinculaciones. Modalidad Especial en el Sistema Educativo. Alcances. Organización. Importancia de la Educación Física, el deporte y la recreación para poblaciones con necesidades educativas especiales. Corporeidad. Identidad. Autonomía. Socialización. Problemas de mecánica corporal. Alineación postural. Buenas</p>
--	---	---

<sup>164</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN. Págs., 249-252, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, Argentina, 2009.

¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?



<p>recuperación postural, gimnasia adaptada, rehabilitación, el profesor de Educación Física y el kinesiólogo, y asociado a un paradigma social con posicionamiento hermenéutico plantea ejes de contenidos como formación docente y educación inclusiva (una temática a resaltar que no aparece solo en este diseño y en el de Sgo. del Estero), barreras arquitectónicas e ideológicas, equidad y calidad educativa, integración escolar, adaptaciones curriculares. Si bien desarrolla temáticas generales sobre discapacidad como modelos educativos, conceptos, tipos de discapacidades -intelectuales, visual, neuromotora, multidiscapacidad, trastornos generalizados del desarrollo-, deporte adaptado, no considera el abordaje de otros contenidos específicos de la Educación Física en función de la población con discapacidad -prácticas acuáticas, lúdicas, gimnásticas, de vida en la naturaleza y danzas- y las estrategias didácticas a considerar para su desarrollo.</p>		<p>posturas. Problemas funcionales. Ejercicios correctivos. Programas de recuperación postural. Importancia de la gimnasia adaptada en los procesos de recuperación y rehabilitación. El profesor de Educación Física y el kinesiólogo. Aportes en equipo interdisciplinario. Niños y jóvenes con problemas sensoriales, mentales y motores. Adecuación de las actividades. Acompañamiento. Habilidades. Contención. Niños y jóvenes con problemas de aprendizaje y de conducta. Aportes de las prácticas corporales. Deporte y necesidades educativas especiales. Expectativas de rendimiento. Deporte adaptado. Organización de competencias. Viajes. Planificación de clases y programas de enseñanza. Medidas de seguridad. Recursos alternativos para la enseñanza”<sup>165</sup>.</p>
---	--	---

<sup>165</sup> *Ibíd.* Págs., 276 y 277.



*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



## CAPÍTULO IV



## CONCLUSIONES

Producto de obstáculos que las sociedades capitalistas permanentemente interponen a las personas con discapacidad en todo el mundo en cuanto al acceso a la salud, la educación, el empleo, el transporte, la política o la información, a costas de imponer el saber bio-médico para orientar las políticas sobre discapacidad -básicamente para diagramar y direccionar la vida de estas personas- a través de la medicalización y la normalización, ha condenado a las personas con discapacidad a un habitus colectivo de la discapacidad ligado al sometimiento de la exclusión social, en donde la situación sanitaria, académica y económica en la que se encuentran es sensiblemente peor a la de personas sin discapacidad. En desmedro de esto, la investigadora María Fernanda Stang nos remarca una realidad Latinoamericana muy cierta, basada en que “aunque los instrumentos internacionales de los derechos humanos occidentales han legitimado y consolidado un nuevo paradigma sobre la discapacidad, a pesar que el marco legal de los países de la región se ha hecho eco mayoritariamente de esta nueva concepción, la desigualdad que las afecta sigue representando una problemática acuciante, que demanda un análisis y acciones estructurales, puesto que la vulnerabilidad social en que se encuentran amplios sectores de la población bajo este modelo de producción financiarizado que caracteriza a las sociedades capitalistas contemporáneas exige una mirada integral y la apuesta por el consenso y la defensa de derechos humanos (...) entre grupos explotados, oprimidos o excluidos por la globalización económica”<sup>166</sup>.

“La educación (...) es una histórica constructora de discurso sobre la normalidad y el déficit”<sup>167</sup>. Coincidiendo plenamente con Laura Sosa, “La normalidad y su ideología normalizadora son una construcción (...) que permite a un grupo instalar y delimitar ciertos criterios hegemónicos, que aparecen como únicos e incuestionables”<sup>168</sup>, esta

---

<sup>166</sup> STANG ALVA, María Fernanda, “Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real”, Serie N° 103: Población y Desarrollo, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población de la CEPAL, Santiago de Chile, Chile, 2011.

<sup>167</sup> MIRC, Andrea, SOSA, Laura Mercedes, FERRANTE, Carolina, “Cuerpo discapacitado: ¿Sujeto de producción por actos tradicionales eficaces?” Equipo de investigación asentado en CICES (centro investigación cuerpo, educación y sociedad. IdIHCS (Instituto de investigación en humanidades y Ciencias sociales) de la UNLP. IX Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional – FTS – UNLP.

<sup>168</sup> SOSA, Laura Mercedes, Los Cuerpos Discapacitados: construcciones en prácticas de integración en Educación Física. Pág. 2. En estudio sobre: El cuerpo en la diversidad educativa: Construcción de una cultura corporal en la inclusión de niños/as con discapacidad en escuelas comunes, La Plata, Argentina.



autora manifiesta con muy buen criterio que la construcción de los “cuerpos discapacitados” hace pivot sobre tres ejes de análisis: Cuerpo, Sujeto y Déficit. “Se discapacitan los cuerpos, viéndolos como cuerpos/sujetados al déficit, estos cuerpos que parecen amenazar por su portar físico, lo habitan sujetos, que, en tanto tales, están sujetados en relación con otros, los compañeros, docentes, profesores, directivos, las instituciones y sus normas” (Ibíd.)<sup>169</sup>.

“Uno de los modelos de interpretación de la discapacidad, que responde al paradigma médico, ha hegemonizado un campo de consideración de los cuerpos discapacitados, disgregando un supuesto conocimiento diferenciado de ‘lo normal’, reduciendo a estos cuerpos desde un abordaje con andamiaje exclusivamente terapéutico, trasladándose esta consideración, a distintos modos de realización de prácticas”<sup>170</sup>. Este modelo terapéutico-médico limita a las personas con discapacidad a realizar exclusivamente prácticas terapéuticas con kinesiólogos, terapeutas físicos y/o psicomotricistas durante toda su vida.

Si las personas con discapacidad tienen la capacidad de aprender a partir de la implementación de estrategias didácticas adecuadas, ¿por qué debemos reducirlos a esas terapias y no ampliar su perspectiva del mundo y su inclusión a través del juego, la danza, la natación, la gimnasia, la vida en la naturaleza y los deportes?

Lamentablemente esta limitación que impone el paradigma médico actualmente continua reinante en una vigente formación en educación física carente de respuestas, acéfala de cátedras inclusivas, con grandes contradicciones ideológicas en relación a las personas con discapacidad que no sólo aparecen curricularmente a nivel nacional y jurisdiccional, sino que también aparecen estas incongruencias en el aspecto legislativo nacional en lo que atañe a la educación y a la discapacidad.

Hay que tener presente, que la educación es un derecho básico, de carácter obligatorio recogido en la Constitución y que, por tanto, todo ciudadano debe encontrar respuesta a sus necesidades formativas, de modo que adquiera un bagaje cultural que le permita convertirse en miembro de pleno derecho de esta sociedad.

Es responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación establecer un Plan de Estudios para el Profesorado de Educación Física, que dote a todos los docentes de Educación Física de la República Argentina de una gran variedad de estrategias y recursos pedagógicos y que ofrezca un amplio repertorio de prácticas corporales para

---

<sup>169</sup> Ibíd., pág. 3.

<sup>170</sup> Ibíd. 4.



poder contribuir a que todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias y características personales, logre un desarrollo integral y forme parte de esta sociedad en continua transformación.

Es muy relevante analizar el diseño curricular, debido a que coincidiendo con Valeria Emiliozzi: "(...) el currículum se constituye en un documento público, que posee una serie de reglas que marcan el límite (...), estableciendo los sentidos de qué se enseña, cómo se enseña y dentro de qué reglas se enseña"<sup>171</sup>; es por ello que a partir del análisis de los Planes de Estudio de la Educación Física a lo largo de la historia en relación al capital cultural de Educación Física respecto a Personas con Discapacidad, se puede apreciar que la Educación Física, como disciplina que interviene a partir de la utilización de prácticas corporales y motrices sistemáticas e intencionales con un propósito educativo, se ha constituido a partir de un posicionamiento positivista que ha influenciado en la conformación de los planes de estudio a través de un ofrecimiento y distribución del capital cultural de la disciplina que históricamente ha sido autoritario y desigual, excluyendo a este sector de la sociedad que no ha sido nunca contemplado seriamente: durante cien años en nuestro país, período 1908-2008 (en 1908 a través del Dr. Enrique Romero Brest inicia la Escuela Normal de Educación Física que en 1912 elevaría su condición a Instituto), directamente no se contempla a las personas con discapacidad en las propuestas nacionales para los profesados prevaleciendo el modelo de prescindencia de la discapacidad (a nivel jurisdiccional sólo La Rioja y Santa Fe siguen con esta postura en la actualidad), cesando de forma aislada y particular a nivel institucional esta visión a partir del año 1980 y a nivel jurisdiccional a partir del año 1989 (con la incorporación en los planes de estudio en estos respectivos años de cátedras optativas, a nivel institucional -plan de estudios 1980- o por opción que se otorga para la elección de cátedras a nivel jurisdiccional -plan de estudios 1989- algunas instituciones en 1980 y algunas jurisdicciones en 1989 optan por escoger la temática de la discapacidad en ambos casos con un carácter meramente rehabilitador). Contrariamente las normativas internacionales a partir del año 1919 comienzan a hacer eje en el modelo rehabilitador y desde el año 1992 comienza a imponerse el paradigma social en las normativas mundiales.

---

<sup>171</sup> EMILIOZZI, V., 2014, pág. 3, "Capítulo I. La cocina de la investigación. La delimitación del problema y primeas decisiones epistemo-metodológicas", en tesis doctoral titulada "El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física", FaHCE-UNLP.



**A partir del análisis histórico de los Planes de Estudio de Educación Física que se puede vislumbrar en el párrafo anterior y en mayor profundidad en los capítulos II y III, lamentablemente se puede asegurar que la población con discapacidad sigue siendo vulnerada, marginada, discriminada e ignorada desde hace más de 100 años en el currículo de la Educación Física en la República Argentina. Sin embargo, lo que resulta contradictorio y no deja de sorprender es como estando en el siglo XXI, habiendo superado la concepción dualista del cuerpo –al menos desde el “marco teórico” del diseño curricular del nivel superior-, lo que implicó que la disciplina desde un enfoque multirreferencial e intercultural pase a considerarse una disciplina social que tiene por objeto intervenir en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerar al alumno en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social; el capital cultural de la disciplina continúa ofreciéndose y distribuyéndose tan inequitativamente en el nivel superior como ha sucedido desde siempre. ¿Acaso no será que el pensamiento positivista ha dejado una huella con respecto a la distribución del capital cultural de nuestra área del saber en el nivel superior que hoy en día perdura, y que no podemos ocultar a través de un marco teórico que contradictoriamente incluye conceptos como equidad e inclusión? Considero que esta postura de la Educación Física puede deberse a que su tradicional posicionamiento ideológico basado en un paradigma médico-biologicista lleva a presuponer a la Educación Física que estos cuerpos no están aptos para desarrollar prácticas corporales y deben limitarse sólo a tratamientos de rehabilitación a partir de prácticas terapéuticas implementadas por fisioterapeutas, terapeutas, kinesiólogos, etc. Opuestamente a lo considerado en esta investigación, desde un paradigma bio-médico “la Educación Física se constituye en una técnica complementaria de la tarea médica en la medida en que contribuye a mejorar la salud y a mantener el cuerpo en estado de normalidad, y asegura el correcto desarrollo para aplacar la enfermedad, o no hacerla aparecer. Si la salud marca una frontera o el límite con lo no saludable (...) la norma traza la**



**frontera de lo que le es exterior, ¿qué cuerpo quedará afuera?”<sup>172</sup>: ¿aquellos cuerpos que están por fuera de la “norma”?, ¿aquellos cuerpos que no logran determinados “patrones evolutivos” en los plazos de tiempo considerados “normales”?... ¿quedarán afuera los cuerpos de las personas con discapacidad?**

La Argentina tiene una deuda social muy grave, en torno al incumplimiento y/o cumplimiento parcial de los derechos de sus habitantes, que redundan en situaciones de pobreza, discriminación, de injusticia social y de exclusión; de esta realidad no escapa la situación de la población argentina con discapacidad, y mucho menos el análisis del marco jurídico de la propuesta nacional vigente para el Profesorado de Educación Física en relación a la población con discapacidad, donde si bien históricamente nuestra nación es uno de los países más destacados respecto a la calidad de su legislación sobre discapacidad y educación (destacándose la Ley 24.430: Constitución de la Nación Argentina, Ley 22.431: Sistema de protección integral para los discapacitados, Ley de Educación Superior 24.521 -y su reforma Ley 27.204-, Ley 24.901: Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las Personas con Discapacidad, Ley 25.280: Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, Ley Nacional 26.378: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -y Ley 27.044 que le otorga jerarquía constitucional-, Ley de Educación Nacional Nº 26.206), que no obstante resultaría importante realizar modificaciones en algunas de estas legislaciones, tenemos al Estado como el mayor incumplidor por acción o por omisión de las medidas que favorecen a las personas con discapacidad, por acción u omisión de medidas que benefician en este caso una educación inclusiva que para poder concretarse debe indefectiblemente adoptar un cambio de actitud rompiendo definitivamente con un modelo bio-médico (que excluye, discrimina y margina), por un modelo social de la discapacidad (que tiene como eje la equidad y la inclusión) puesto que sino nos seguiremos encontrando con una propuesta curricular nacional para el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Física en nuestro país, que si bien se sustenta desde su fundamento en documentos que por un lado expresan que se debe asegurar que las personas con discapacidad se desarrollen social y académicamente con igualdad de

---

<sup>172</sup> EMILIOZZI, V., 2014, pág. 6, “La educación del cuerpo al revés: la oposición epistemológica entre el sujeto de la sustancia y el sujeto del lenguaje, en el sujeto como asunto”. Sentidos epistemológicos del diseño curricular de educación física tesis Doctorado en Ciencia de la Educación, FAHCE-UNLP.



oportunidades y posibilidades, accediendo a una educación inclusiva que respete las diferencias entre las personas y que ofrezca múltiples apoyos, estrategias y recursos pedagógicos específicos, termina mostrando sus enormes falencias e incoherencias, a partir de la mismísima “Ley de Educación Nacional 26.206 -LEN-” (2006), planteando en sus artículos 11 y 44, de forma absurda y contradictoria, indistintamente los términos integración e inclusión: integración no es sinónimo de inclusión, la integración plantea que los alumnos con discapacidad se deben adaptar al resto de la comunidad educativa por el contrario la inclusión plantea que es la comunidad educativa la que debe adaptarse; tampoco resulta afín a la inclusión la visión de una escuela segregada en Educación Especial (art. 42) y mucho menos que esta modalidad asegure el derecho a la educación de las personas con discapacidad (desligando a todas las demás modalidades), resultando también inapropiado el concepto “necesidades educativas derivadas de la discapacidad” (art. 43), puesto que las personas con discapacidad no tienen distintas necesidades educativas por el hecho de tener una discapacidad, que se deba recurrir a apoyos, estrategias y recursos que posibiliten su educación en igualdad de condiciones, no implica que no tengan las mismas necesidades educativas que cualquier persona (tener acceso a aprendizajes de calidad que permitan el máximo desarrollo personal, académico y social); por decantación de esta ley (que es la más importante en el ámbito educativo nacional), en consonancia, la posterior elaboración por parte del INFOD -organismo creado por el art. 76 de la LEN- de los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (2007) y las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física” (2009), continuarán esta línea de pensamiento, haciendo referencia a los lineamientos nacionales en el punto 50.4 que “en los Profesorados que forman para más de un nivel educativo (como por ej. Educación Física) se recomienda incluir al menos una Didáctica Específica referida a cada nivel de enseñanza para el cual el futuro docente se forme, contemplando también las modalidades”, por lo que deja entrever que, siendo coherente con la actual Ley de Educación Nacional, la visión que se debe considerar en el campo curricular de la formación específica para la formación docente en la República Argentina debe ser la de una educación segregada en modalidad especial para las personas con discapacidad; así mismo en cuanto a las Recomendaciones Nacionales para la elaboración de los Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física, se evidencia que la formación docente propuesta respecto a las personas con discapacidad en primer lugar, lamentablemente, está incluida como temática secundaria de ínfima relevancia (si hasta en las mismas recomendaciones dentro de un contenido aparece despectivamente la “atención a los

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



emergentes”); en segundo lugar no considera la visión terminológica del paradigma social: “personas con discapacidad”, recurriendo a términos eufemísticos (en reiteradas ocasiones considera una terminología médico-biológica: “atención a la diversidad” y un diferencialismo de la pedagogía: “necesidades educativas especiales”) y en tercer lugar, al igual que los Lineamientos Curriculares Nacionales y que la vigente Ley Nacional de Educación expresa desde sus propósitos una formación segregada para personas con discapacidad según transiten en educación especial o común, totalmente alejado de la educación inclusiva que propone la ley suprema en Argentina, la Constitución Nacional, al incorporar con carácter constitucional a la Declaración Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2014 mediante Ley 27.044 (ya anteriormente en el año 2008 a partir de la Ley Nacional 26.378 se había aprobado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006).

De tal forma, tanto la Ley de Educación Nacional 26.206 y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial así como las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física que plantea el INFOD, al no contemplar cátedras inclusivas en relación a la enseñanza de prácticas corporales en cuanto a personas con discapacidad, está contradiciendo y violando la Constitución Nacional y la Ley Nacional 26.378: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo; la República Argentina se compromete mediante esta legislación a tomar todas las medidas (legislativas, administrativas y de otra índole, modificando o derogando leyes, reglamentos, costumbres y/o prácticas existentes, teniendo en cuenta políticas y programas) que sean pertinentes no sólo para asegurar la eliminación de barreras para la participación social de las personas con discapacidad, sino también para habilitar la participación plena y efectiva, y en igualdad de condiciones con los demás, procurando hacer efectivo el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad; específicamente en lo que concierne a la educación, la Argentina al igual que el resto de los Estados Partes, se comprometen a reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles, en donde las personas con discapacidad participen de manera efectiva asegurando no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, prestando los apoyos necesarios para que en igualdad de condiciones que los demás puedan lograr su máximo desarrollo académico y social.





**A partir del análisis jurídico, expuesto en el párrafo anterior y desarrollado con mayor profundidad en los capítulos II y III, se puede confirmar que la actual propuesta nacional para el Plan de Estudios de los Profesorados de Educación Física no sólo es injusta e inequitativa respecto a las personas con discapacidad, sino que además es ilegal, violando sensibles leyes nacionales que incluyen a la Ley Suprema: la Constitución Nacional.**

A partir de lo determinado por el INFOD respecto a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Educación Física, quien de esta forma pretende niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones para el reconocimiento nacional de los estudios, las distintas jurisdicciones de la Argentina elaboran sus propios diseños curriculares (debiendo adecuarlos a lo que resulte culturalmente relevante para su oferta educativa, pudiendo considerar un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local); las 22 jurisdicciones que tienen oferta educativa para el Profesorado en Educación Física (Argentina tiene 24 jurisdicciones pero Santa Cruz y Tierra del Fuego son las dos únicas que no brindan la carrera), lamentablemente en el análisis que compete a esta investigación -campo de la “formación específica”, y dentro de este campo, sólo en cuanto a los contenidos específicos de la Educación Física (juego, deporte, natación, vida en la naturaleza, gimnasia y danza) en relación a las Personas con Discapacidad- plantean en sus diseños curriculares una visión con las mismas contradicciones que se presentan a nivel nacional que surgen desde una mirada médico-biológico de la discapacidad (a excepción de La Rioja y Santa Fe que ni siquiera proponen cátedras específicas para discapacidad, continuando con una perspectiva desde un paradigma de prescindencia de la discapacidad). Dentro de las horas destinadas a contenidos específicos de la Educación Física en sus propuestas curriculares para el Profesorado de Educación Física (que van desde las 768hs que estipula San Luis a las 1.856hs que plantea Santiago del Estero -en sus extremos son las jurisdicciones que menos y más horas disponen-), ninguna jurisdicción de la República Argentina contempla al capital cultural de la Educación Física en relación a personas con discapacidad de forma inclusiva; aquellas 20 jurisdicciones que destinan cátedras a las personas con discapacidad (Bs. As., C.A.B.A., Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Salta, Tucumán) no tienen en cuenta a la discapacidad de forma inclusiva dentro del contenido de sus cátedras, sino que disponen de aisladas cátedras dentro de las currículas



jurisdiccionales, con una carga horaria que oscila entre las 16hs que la Provincia de Bs. As. brinda y las 192hs que dispone Tucumán en su diseño, en donde sin profundizar en saberes específicos de la Educación Física relacionados a la población con discapacidad, sólo se desarrollan acotada e indistintamente temáticas ambiguas e incoherentes recurriendo a conceptos contrapuestos: por un lado, “atención a la diversidad”, “capacidades diferentes”, “escuela integradora”, “ejercicios terapéuticos”, “modalidad de educación especial”, “necesidades educativas especiales”, “torneos y competencias especiales”, “actividades especiales”, “contención e integración”, “el niño, púber y adolescente especial”, “sensibilidad y disposición para trabajar en la modalidad especial”; y al mismo tiempo por otro lado aparecen terminologías como “la construcción social de la discapacidad”, “pedagogía de las diferencias”, “escuela inclusiva”, “prácticas inclusivas”, “la educación física y la enseñanza en sujetos con discapacidad”, “políticas culturales y educativas antidiscriminatorias”, “prácticas inclusivas en diferentes ámbitos sociales”, “deportes adaptados”, “equidad y calidad educativa”, “barreras arquitectónicas e ideológicas”, “de la escuela integradora a la escuela inclusiva”, “la convención de los derechos de las personas con discapacidad”, “modelo social de la discapacidad”; ya desde el nombre mismo que asignan las jurisdicciones a las cátedras (ver capítulo III), podemos observar nombres que se cimentan sobre la base de conceptos médico-higienistas como la “Educación Especial”, las “Necesidades Educativas Especiales”, los “Discapacitados”, la “Diversidad” y la “Integración”, otras jurisdicciones desde el título de cátedra ya plantean incongruentes posicionamientos teóricos resaltando términos contrapuestos: “Integración e Inclusión” o “Inclusión Educativa y Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)”, sólo Buenos Aires: “Pedagogía Crítica de las Diferencias” (con un posicionamiento freiriano sólo desde la nominación de la asignatura), Río Negro: “Discapacidad e Inclusión Social” y Entre Ríos: “Educación Inclusiva” presuponen desde el nombre de las cátedras un posicionamiento desde el paradigma social de la discapacidad que se desvanece al encontrarnos en estas asignaturas con ejes de contenido tales como “La respuesta de la Educación Física a las Necesidades Educativas Especiales” (Prov. de Bs. As.), “Los sujetos de la Educación Especial” (Río Negro) o “Integración e inclusión con política social y educativa”, “La modalidad especial en el sistema educativo” (Entre Ríos).

**Resulta inadmisibles en primera instancia que el INFOD establezca Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Educación Física que no contemplen una formación docente con cátedras inclusivas, ¿No resulta contradictorio y paradójico que el INFOD ofrezca el capital cultural de la**



**Educación Física de forma injusta e inequitativa en relación a la población con discapacidad en los planes de estudio de los Profesorados en Educación Física, siendo que la Ley Nacional de Educación 26.206 considera fundamental garantizar la “equidad educativa”?; y en segundo lugar es muy preocupante y alarmante, que de las 22 jurisdicciones de la República Argentina que tienen Profesorado de Educación Física ninguna se haya revelado y haya planteado un diseño curricular con cátedras de carácter inclusivas, al menos en lo que respecta a las cátedras que hacen al propio capital cultural de la disciplina; ni siquiera el mínimo lugar que se han dignado a brindar las jurisdicciones en cátedras que incumben a la discapacidad ha sido en concordancia a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, más bien el contenido de estas cátedras es ilógico presentando conocimientos totalmente antagónicos ¿Cómo se puede pretender que los profesores de Educación Física puedan desarrollar prácticas inclusivas, si continúan recibiendo una formación basada en una autoritaria, incoherente, hegemónica y ancestral distribución del capital cultural de la disciplina desde un paradigma médico? ¿Cómo se puede anhelar a la plena inclusión de las personas con discapacidad en ámbitos donde se desarrollen deportes, juegos, prácticas de vida en la naturaleza o prácticas acuáticas si no se capacita a los profesores desde un paradigma social de la discapacidad?;**

La respuesta a estos interrogantes podría encontrarse en este brillante análisis de Ferreira y Ferrante, donde señalan que “una reestructuración general de los campos que articulan el conflicto en la sociedad capitalista actual, pues no provendrá del campo de la salud; las personas con discapacidad necesitan reapropiarse del capital simbólico del que han sido desposeídas y ello implica, en primera instancia, su implicación en los campos de la política y del conocimiento. Por lo tanto, una apuesta para la modificación del estado actual de cosas en Argentina será la promoción académica de estudios sociales críticos sobre discapacidad, como plataforma que suministre herramientas teóricas al propio colectivo para enfrentarse a las ortodoxias de las que surgen las imposiciones que las condenan a su posición subordinada. Una hipótesis que sólo podrá ser confirmada a través de la investigación empírica, es que ese habitus de la discapacidad, homogeneizador impositivo del colectivo de los portadores de un cuerpo no legítimo, desaparecerá, se fraccionará, bifurcará, multiplicará en la diversidad de



habitus que potencialmente pueden desplegar las personas con discapacidad”<sup>173</sup>. Estoy convencido que para poder lograr que los alumnos con discapacidad de nuestro país dejen de recibir una formación escolar proveniente de la Educación Física acotada, excluyente e inequitativa y comiencen a recibir una formación versátil, equitativa y primordialmente más inclusiva, que les permita adquirir las herramientas necesarias para poder tener la posibilidad de intervenir en todos aquellos ámbitos sociales (clubes, eventos recreativos, balnearios, plazas, torneos, competencias, bailes, camping, reservas naturales, etc.) donde se desarrollan prácticas corporales; es fundamental que los estudiantes del Profesorado de Educación Física tengan una formación académica donde el capital cultural de la Educación Física se ofrezca de forma igualitaria, equitativa y democrática en el plan de estudios; para lograr dicho cometido resultará primordial realizar una reestructuración de la formación docente en Educación Física en la República Argentina a partir de las aportaciones de profesionales de la Educación Física con discapacidad, teniendo en consideración que “(...) El análisis sociológico, a través del estudio de estadísticas oficiales, no puede ser meramente descriptivo, sino que debe problematizar, y cuestionar las categorías utilizadas, ya que de lo contrario, con la sola intención de decir las cosas tal como son, conduce tácitamente a la ratificación de la dominación de las personas con discapacidad (Bourdieu, 1999) y (...) para no caer en un análisis objetivista, que reduzca la sociología a una física social, hay que reconocer, que es necesario ir más allá de la primera objetivación develada por el análisis estadístico, y que evidencia la cristalización de la posición de dominación en la estructura social, y recuperar la percepción que las personas con discapacidad poseen de sí mismas y de la discapacidad, para luego, restituir el sentido práctico al sentido objetivo. Dicho esto, es pues evidente, que el presente es un trabajo incompleto”<sup>174</sup>.

Para finalizar, quiero acudir a una gran reflexión de Carlos Skliar: “si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, pero sin la experiencia que le es del otro y sin la capacidad de conversar con el otro, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como ‘anormales’ que deben ser

---

<sup>173</sup> FERREIRA, M. A. V., & FERRANTE, C. El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política Y Sociedad*, 47(1), 85 - 104. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130085A>, 2010.

<sup>174</sup> FERRANTE C, “Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en Argentina”, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, <http://www.intersticios.es>, Volumen 2, 2008



controlados por aquello que ‘parecen ser’ y, así, corregidos eternamente”<sup>175</sup>. Esta visión es la que lamentablemente hoy prevalece en la propuesta nacional para los Profesorados de Educación Física y por decantación en los diseños jurisdiccionales, que a pesar de jactarse en su fundamentación que se centran en la inclusión y equidad absurdamente marginan a este grupo poblacional en los planes de estudios para los profesorado, puesto que considera que los cuerpos de las personas con discapacidad deben ser corregidos eternamente por disciplinas como la fisiología, kinesiología, terapia ocupacional, psicomotricidad, etc.

Para poder dejar atrás esta exclusión que históricamente genera la Educación Física respecto a las personas con discapacidad, es fundamental que la Educación Corporal plantee una visión superadora donde se piense al sujeto desde su particularidad, desde la diferencia; puesto que como bien menciona Carlos Skliar, “las diferencias no pueden ser presentadas ni descriptas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas (Ibíd.)”<sup>176</sup>.

Al igual que Carlos Skliar “no temo en afirmar que el problema, la cuestión de la inclusión depende, en mayor medida, del sistema general de educación. No se trata de una formación que se base apenas en incluir la temática en los currículos de formación (...). Entonces: no se ha hecho otra cosa que hablar temáticamente sobre la discapacidad, hablar sobre la diversidad, hablar sobre la sordera, hablar sobre la pobreza, la ceguera, lo femenino, lo indígena, lo negro, lo extranjero, etc. En ese sentido, habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta en la escuela común es, casi siempre, ‘no estamos preparados’. Hay que volver sobre lo que decimos de la inclusión como para que alguien conteste ‘no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven’”<sup>177</sup>.

El desafío más grande que tenemos por delante es que en los profesorado de la República Argentina se enseñe a no excluir, porque de esta forma los futuros profesionales de la Educación Física esto lo transmitirán a sus alumnos que algún día algunos de ellos elegirán formarse en los profesorado donde llegarán a iniciar sus

---

<sup>175</sup> SKLIAR, C. "Poner en Tela de Juicio la normalidad, no la anormalidad". Pág. 12. En *La Construcción Social de la normalidad*. Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores). Ed. Novedades Educativas. Argentina, 2005.

<sup>176</sup> Ibíd., pág. 14.

<sup>177</sup> SKLIAR C., “De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad”. *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 1: 153-164, 2010.



estudios con una mirada totalmente abierta a la diferencia (se preguntarán seguramente por que deberíamos hablar de incluir, ¿esto no supondría hablar del otro excluido?), si generamos hoy una formación inclusiva en el nivel superior, en un futuro formaremos personas que incorporarán la diferencia como algo intrínseco al ser humano y al considerar que no hay ingenuidades en el lenguaje, sería una evolución importante que como sociedad que algún día no se necesite hablar más de inclusión de las personas con discapacidad (ni de ningún otro grupo excluido de la sociedad), porque lo lógico sería que nuestra visión se centre primeramente en la persona en toda su dimensión y no sólo en su discapacidad, entendiendo que es responsabilidad de todos que nadie sea excluido por ningún motivo, nadie debería estar por encima o por debajo de nadie, todos deberíamos ser considerados en todo ámbito sin sufrir ningún tipo de discriminación.

### **Recomendaciones**

En primera instancia sería ilógico poder pensar en una real inclusión de las Personas con Discapacidad de la República Argentina solo desde la formación docente en Educación Física sin concebirla como una política pública de Estado desde la implementación de un programa político nacional cuyo eje transversal sea desarrollar la inclusión de las personas con discapacidad a partir de los tres poderes de la nación: ejecutivo, judicial y legislativo (y específicamente dentro del poder ejecutivo nacional en todos y cada uno de los ministerios, con una adecuada coordinación interministerial) teniendo presente la definición de “diseño universal” que la Convención Internacional de Derechos sobre las Personas con Discapacidad (CDPD) en su artículo 2 determina como “(...) el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado -el diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten-”, bajando una línea de transversalidad inclusiva en los tres poderes desde la nación hacia las jurisdicciones y desde éstas a los municipios con un eficiente mecanismo de coordinación; y donde no sólo se limite a un proyecto de educación inclusiva para la formación docente en los Profesorados de Educación Física, sino que debería abarcar al sistema educativo todo implementándose de forma asociada con el resto de los ámbitos (salud, transporte, infraestructura, turismo, empleo, comunicación, etc.), abogando por una exhaustiva y permanente supervisión estatal que garantice fehacientemente la instauración del modelo social de la discapacidad en cada una de estas áreas con el objetivo de evitar la discriminación por motivos de discapacidad entendida por la CDPD en su artículo 2



como "(...) cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo, incluyendo todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables", conceptualizando en este mismo artículo de la Convención por ajustes razonables a "(...) las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales".

Mas allá de esta realidad, se exponen a continuación unas mínimas y humildes consideraciones de carácter nacional que podrían mejorar la realidad de la distribución del capital cultural de la Educación Física en los Profesorados de Educación Física en relación a la población con discapacidad surgidas en torno a la investigación.

**RECOMENDACIONES INSPIRADAS EN LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (\*) <sup>178</sup>**

- 1) *Asegurar la participación de profesionales de la Educación Física con discapacidad en políticas nacionales de Educación, Educación Superior y Educación Física, para poder concretar nuevas medidas educativas nacionales de carácter inclusivo en la formación docente de Educación Física.***

Respondiendo al artículo 33, párrafo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), donde se dispone que "(...) se designarán uno o más organismos gubernamentales encargados de las cuestiones relativas a la aplicación de la Convención" y en ese mismo párrafo se establece que se "(...) designarán o establecerán, a nivel nacional, un marco, que constará de uno o varios mecanismos independientes, para promover, proteger y supervisar la

<sup>178</sup>CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York, EE.UU., 2006. (\*) Adhiriendo la República Argentina mediante Ley Nacional 26.378 (2008), y otorgándole jerarquía constitucional por intermedio de Ley 27.014 (2014).



aplicación de la presente Convención” , se debería conformar un organismo específico, que sea convocado de forma asidua y continua por parte del Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y por parte de los tres Consejos Consultivos del Consejo Federal de Educación (de Políticas Educativas, Económico y Social y de Actualización Curricular), integrado por destacados profesionales de Educación Física con Discapacidad como Emiliano Naranjo, Gabriel Copola o Celeste Puñet (solo por mencionar a tres grandes exponentes de la Educación Física Argentina que tienen discapacidad), en pos de debatir y desarrollar políticas educativas nacionales inclusivas para la formación docente de Educación Física, en lo que concierne no sólo a la concreta aplicación de las medidas sino también en relación a la promoción, protección y supervisión de dicha aplicación, teniendo a disposición una partida presupuestaria acorde a lo que demande llevar adelante estos postulados. Sería pertinente, enriquecedor y primordial que dentro de estos profesores de Educación Física convocados haya docentes con discapacidad cognitiva, visual, auditiva, motriz en silla de ruedas y motriz ambulantes, para poder disponer de puntos de vista bien específicos sobre las políticas a llevar adelante para asegurar la inclusión educativa efectiva y plena de los cinco grandes grupos de personas con discapacidad.

**2) *Modificar las legislaciones y normativas nacionales referidas a la educación, educación superior, educación física y discapacidad adecuándolas al principio de educación inclusiva impulsado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.***

El artículo 4 1) b) de la Convención intima a los Estados a “(...) tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad”. Además, los Estados se comprometen a 4 1) c), “tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad”. Este proceso de reforma legislativa y normativa debería contemplar al comité de expertos de la Educación Física que mencionábamos anteriormente, puesto que el artículo 4 3) manifiesta que “en la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes





celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad (...)"

En la República Argentina deberían modificarse y/o derogarse las siguientes legislaciones y normativas vigentes para poder adecuarse a lo establecido por la CDPD:

\_Ley 24.901: "Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las Personas con Discapacidad" (1997)

Esta ley debe realizar una revisión y supervisión de todos sus artículos para realizar las modificaciones pertinentes desde un paradigma social de la discapacidad, puesto que si bien habilita una gran cantidad de prestaciones y servicios en favor de las personas con discapacidad, no aclara que los mismos deben tener un enfoque social de la discapacidad (da lugar a que las prestaciones y servicios puedan tener un posicionamiento bio-médico o social), por supuesto esto incluye a la educación donde se debería abogar por artículos que subrayen la adquisición de autonomía e inclusión de las personas con discapacidad (y que impidan orientaciones bio-médicas que tenderán a la exclusión, de hecho esta ley da vía libre a la integración en escolaridad común y a la modalidad de educación especial, habilitando tendencias educativas muy afines al modelo rehabilitador y muy alejados del modelo social de la discapacidad).

\_Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)

Esta ley debería modificar sus artículos 11 y 44, donde utiliza indistintamente los términos integración e inclusión -ya se ha dejado planteado en este trabajo que integración dista de ser sinónimo de inclusión-, así como modificar o derogar su artículo 42 puesto que tampoco resulta afín a la inclusión la visión de una escuela segregada en Educación Especial y mucho menos que esta modalidad asegure el derecho a la educación de las personas con discapacidad (desligando a todas las demás modalidades), resultando también modificable su artículo 43 donde inapropiadamente aparece el concepto "necesidades educativas derivadas de la discapacidad".

\_Ley Educación Superior 24.521 -y su reforma Ley 27.204: "Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior"- (1995, reformada en 2015)

Se debería incorporar artículos específicos respecto a la supervisión y fiscalización para asegurar que sea efectivamente cumplimentado por los organismos nacionales, jurisdiccionales e institucionales de nivel superior lo especificado en su Art. 2 donde



menciona que “la responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica: d) establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias”.

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007)

Se deberían derogar estos lineamientos y establecer nuevos lineamientos, ya que no se plantean lineamientos de índole inclusivos, por el contrario, en consonancia a la Ley de Educación Nacional (LEN) solo se hace referencia a las Personas con Discapacidad en el punto 50.4 especificando que “en los Profesorados que forman para más de un nivel educativo (como por ej. Educación Física) se recomienda incluir al menos una Didáctica Específica referida a cada nivel de enseñanza para el cual el futuro docente se forme, contemplando también las modalidades” (una de las ocho modalidades determinadas por el Sistema Educativo Nacional es la Educación Especial), por lo que deja entrever que, la visión que se debe considerar en el campo curricular de la formación específica para la formación docente en la República Argentina debe ser la de una educación segregada en modalidad especial para las personas con discapacidad.

Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Física (2009)

Estas recomendaciones deberían también derogarse y plantearse nuevas recomendaciones; en tanto que siendo concordantes a la LEN y a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial no son recomendaciones con carácter inclusivas a partir de un posicionamiento social de la discapacidad; esto se evidencia al analizar que dentro de las prácticas disciplinares específicas que plantea este documento como unidades curriculares para el eje: “Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza” (prácticas gimnásticas, prácticas motrices expresivas, prácticas ludomotrices, prácticas acuáticas, prácticas deportivas, prácticas en ambientes naturales), sólo dos hacen una mínima mención a las personas con discapacidad: “Prácticas gimnásticas” y “Prácticas deportivas” y dentro de las cuatro unidades curriculares que se consideran para el eje “Didáctica de la Educación Física” sólo una hace mención a la discapacidad. En el eje organizativo “Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza”, establece en la unidad curricular “Deporte comunitario” un contenido contradictorio: “El deporte como posibilidad de inclusión social y atención a la diversidad”, que hace referencia a la “diversidad” término de origen bio-médico totalmente opuesto a la terminología citada



“inclusión social”; en la unidad curricular “Gimnasia: corrientes actuales” que hace mención a un único contenido: *“La gimnasia adaptada a poblaciones especiales: sujetos con necesidades educativas especiales, con distintas necesidades de actividad motriz con particularidades que requieren programas específicos: cardiopatías, asma, diabetes, obesidad, otros”* refiriéndose a las personas con discapacidad a partir de un término eufemístico: “necesidades educativas especiales”; y en el eje organizativo “La didáctica de la Educación Física” aparece un eje organizativo con la misma lógica que mencionábamos anteriormente: *“Didáctica de la Educación Física para personas con necesidades especiales”* y aparece un contenido “La clase. Estrategias de abordaje didáctico, la consideración de las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos, la selección, organización y temporalización de contenidos. La coordinación de la clase, *atención de los emergentes*”, donde se utiliza un término peyorativo si consideramos que “emergente” significa para la Real Academia Española “que se lleva a cabo o sirve para salir de una situación de apuro o peligro”.

Resulta imprescindible modificar y/o derogar estas leyes y normativas para poder contribuir a establecer una propuesta curricular nacional que de lugar a diseños curriculares jurisdiccionales que contemplen planes de estudio conformados por cátedras inclusivas en todos los Profesorados de Educación Física de nuestro país.

**3) Destinar un presupuesto adecuado a infraestructura, materiales y recursos humanos para brindar apoyos a los estudiantes con discapacidad y para poder llevar adelante explicaciones y fundamentos en el campo de prácticas corporales en relación a la población con discapacidad en todos los Profesorados de Educación Física de la República Argentina.**

Los encargados de adoptar decisiones en el poder ejecutivo respecto a la aplicación de políticas (agencia nacional de discapacidad, ministerio de educación, INFOD, etc.) han de examinar si las leyes y políticas tienen consecuencias financieras y, en este caso, han de prever presupuestos adecuados, indicando expresamente las sumas que se consignarán para su aplicación, en relación a lo dispuesto por la Convención en el artículo 4 2) “con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles (...) para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos (...)”. En este marco resultaría fundamental dotar a los profesorados y a



todos los establecimientos de todos los niveles del sistema educativo convencional de la infraestructura -aulas, gimnasios, vestuarios y natatorios accesibles- y de los implementos didácticos específicos (pelotas con sonido, sillas de ruedas aerodinámicas, juego de boccia, pelotas de medio pique, graduación altura de aros y redes, transporte escolar adaptado al realizar salidas en la naturaleza, sistema de señalizaciones de semáforo para partida de natación para sordos, pelotas para no videntes -fútbol, básquet, tenis, torbol, goalball- entre otros) para lograr la puesta en práctica docente de todos los contenidos de la Educación Física en función de alumnos con discapacidad. Además se debería facilitar a los alumnos con discapacidad el personal de apoyo que requieran para desarrollarse en la Educación Física en todos los niveles del sistema educativo convencional, esto considerando que el artículo 19 de la Convención insta a “reconocer el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad”, asegurando que “las personas con discapacidad tengan acceso a (...) la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta” (inciso “b” de este artículo) y “las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad y tengan en cuenta sus necesidades” (inciso “c” de este artículo).

Para que todas las instituciones de nivel superior de Educación Física de nuestro país y las escuelas de todos los niveles de todo el territorio argentino, donde los futuros docentes brindarán clases, puedan garantizar una educación inclusiva de buena calidad sin que nadie sea discriminado por motivos de discapacidad se deberá contar con un financiamiento suficiente y sostenible.

**4) Establecer una formación permanente sobre educación inclusiva para todos los docentes en Educación Física, y con especial énfasis para todos los directivos y profesores catedráticos en actividad de todos los Profesorados de Educación Física de la República Argentina.**

En cuanto al acceso a la información, artículo 21 a) de la Convención especifica que hay que “facilitar a las personas con discapacidad información dirigida al público en general (...), en formatos accesibles y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad” y en el inciso b) de este mismo artículo aclara que



hay que “aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales”; sería muy positivo que los docentes de todos los institutos docentes de Educación Física puedan dar el ejemplo (tengan circunstancialmente o no alumnos con discapacidad en sus cátedras) brindando clases en diferentes formatos de comunicación (a decir de la CDPD en su artículo 2 la comunicación “(...) incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso”) para que la información sea accesible a todas las personas con discapacidad, para ello se deberá brindar formación, información y asesoramiento permanente, así como evacuar inquietudes, respecto al desarrollo de prácticas corporales inclusivas tanto para docentes de Educación Física en actividad como en formación a través de especialistas de Educación Física que tengan discapacidad, así como tener en consideración que en el desarrollo de las capacitaciones permanentes de docentes de Educación Física se incluyan a la discapacidad de forma transversal a las temáticas generales que se desarrollen. Desde los institutos de Educación Física se deberá dotar la incorporación de recursos pedagógico-didácticos específicos de la Educación Física (adaptación de reglas, espacios, implementos, entre otros) a todos los estudiantes de Educación Física de nuestra nación, para que en todos los niveles del sistema educativo convencional se pueda lograr la puesta en práctica inclusiva de todos los contenidos de la Educación Física en función de personas con discapacidad.

**5) Implementar una propuesta nacional de formación docente que dé lugar a una equitativa distribución del capital cultural de la Educación Física de forma transversal considerando personas con y sin discapacidad en cada una de las cátedras de todos los Profesorados de Educación Física de la República Argentina, con especial énfasis en las cátedras correspondientes a contenidos específicos de la Educación Física.**

Visto y considerando que el artículo 24 de la convención deja aclarado que “los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la



educación” y que “con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”, y que al hacer efectivo este derecho se asegurará según inciso b) que “las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad (...)”, considerando que para que los Profesorados de Educación Física de la República Argentina puedan desarrollar de forma inclusiva su capital cultural se debería incorporar una amplia formación respecto a la enseñanza de prácticas corporales en relación a personas con discapacidad auditiva, visual, cognitiva y motriz dentro de cada una de las cátedras, contribuyendo así a una formación de estudiantes con un gran bagaje de estrategias didácticas, facilitando un amplio repertorio de recursos gestuales, táctiles, sonoros y audio-visuales, una mayor disponibilidad de complejizaciones y variantes de una actividad, pertinentes adaptaciones de tiempo, reglas y campos de juego, creatividad para establecer nuevos juegos y ejercitaciones; en definitiva esta formación tan versátil redundará en la posibilidad de obtener futuros egresados con una calidad profesional muy superior a la actual.

Laura Mercedes Sosa plantea una cuestión trascendental a la hora de pensar en una nueva formación docente donde se deje atrás el modelo médico y se inicie el camino hacia el modelo social de la discapacidad: “¿Tiene que haber una asignatura específica en los planes de formación? ¿o será más inclusivo trabajar en el abordaje con un eje transversal de la temática, en las distintas asignaturas de los planes de estudio generales? Esto plantea otra de las tantas paradojas sobre la temática, pues por un lado consideramos importante que se introduzca un tema que siempre estuvo ocultado, invisibilizado, y por el otro no queremos que esto ocupe un lugar ‘tan especial’, apartándonos de las distintas lógicas, pues estaríamos repitiendo el mismo modelo que criticamos”, desde mi perspectiva lo planteado por Sosa desde un abordaje transversal sería lo lógico, lo justo y lo necesario para poder lograr una formación docente desde una óptica de educación inclusiva plena a partir de un diseño curricular en el nivel superior cuyo plan de estudios aborde de forma transversal a la discapacidad en todas sus cátedras, de esta forma no sólo se brindarán conocimientos para la práctica convencional sino también todas sus variantes metodológicas y técnicas para la práctica en personas con discapacidad cognitiva, visual, auditiva, motriz ambulantes y motriz en silla de ruedas (si tomamos como ejemplo la cátedra básquet: en el básquet para discapacidad auditiva los



árbitros utilizan banderines de colores; en el básquet para discapacidad intelectual se deberá recurrir a las mas diversas variantes metodológicas para poder desarrollar aprendizajes tácticos y comprensión de reglas; en el básquet en silla de ruedas se puede trasladar la pelota entre las piernas dando sólo dos impulsos -mas impulsos se consideran pasos-; en el básquet para discapacidad visual la pelota tiene sonido, dentro de algunas pocas consideraciones que se destacan a modo de ejemplo).

**6) Fomentar la sensibilización social, comprensión y toma de conciencia sobre la importancia de la educación inclusiva a partir de iniciativas de todos los Profesorados de Educación Física de la República Argentina.**

La Convención expone en su artículo 8 punto 1 (incisos a, b y c) que “los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para: a) sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas; b) luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida; c) promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad”. En el punto 2 incluye unas medidas a este fin que incluyen “poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad; y promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad” (inciso a) y en el inciso b) de este artículo prosigue que hay que “fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad”; para cumplir dichas medidas sería primordial desarrollar acciones concretas desde los Profesorados de Educación Física de nuestro país, en tanto la discapacidad obedece a la interacción entre una deficiencia y un entorno desfavorable -el entorno se refiere no solamente al entorno físico, sino también a actitudes desfavorables y a la información negativa o desinformación en la sociedad-, la toma de conciencia y la formación en relación con la Convención son esenciales para modificar el entorno, proponiendo entre otras acciones:



\_Divulgar el desarrollo de positivas prácticas inclusivas de Educación Física en la escolarización común de alumnos con discapacidad para oponerse a las visiones negativas de docentes y la sociedad en general.

\_Difundir el testimonio de profesionales de Educación Física con discapacidad para generar conciencia sobre estigmatizaciones y cambiar actitudes respecto a las personas con discapacidad.

\_Realizar jornadas abiertas de desarrollo de prácticas corporales entre personas con y sin discapacidad el día 3 de diciembre (Día Internacional de la Discapacidad), y días internacionales relativos a discapacidades específicas, entre otros: 18 de febrero (Día Internacional del Síndrome de Asperger), 21 de marzo (Día Mundial del Síndrome de Down), 2 de abril (Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo), último domingo de septiembre (Día Internacional de la Sordera), 6 de octubre (Día Mundial de la Parálisis Cerebral), 13 de diciembre (Día Internacional del No Vidente) donde por ejemplo personas con y sin discapacidad realicen prácticas lúdicas, gimnásticas, acuáticas, de vida en la naturaleza y danzas adaptadas a la modalidad para personas con discapacidad visual, auditiva, intelectual y motriz.

**7) Desarrollar por parte del INFOD -en coordinación con todas las direcciones jurisdiccionales de Educación Física del país y vinculando todos y cada uno de los Profesorados de Educación Física de nuestra nación- investigaciones permanentes y estadísticas nacionales sobre las experiencias en Educación Física durante la escolaridad de alumnos con discapacidad en cada uno de los niveles del sistema educativo convencional.**

Las estadísticas y la reunión de datos sirven para que el Estado y la sociedad comprendan las barreras que enfrentan y, de esa manera, seleccionen mejor las políticas y programas a aplicar y/o modificar, esto queda bien especificado en el artículo 32 de la convención en los puntos 1 y 2: 1) “los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención (...)” y 2) “la información recopilada de conformidad con el presente artículo se desglosará, en su caso, y se utilizará como ayuda para evaluar el cumplimiento por los Estados Partes de sus obligaciones conforme a la presente Convención, así como para identificar y eliminar las barreras con que se enfrentan las personas con





discapacidad en el ejercicio de sus derechos”, el INFOD debería, entre otras medidas, recurrir a:

\_Conformar un grupo de investigadores de Educación Física especializados en discapacidad que desarrollen estudios de carácter institucional, jurisdiccional, nacional e internacional desde un paradigma social de la discapacidad. \_Desarrollar investigaciones permanentes sobre la puesta en práctica de la Educación Física en relación al alumnado con discapacidad, que sean particulares y específicas de cada uno de los niveles y de cada uno de los contenidos de la Educación Física para detectar debilidades y fortalezas, que permitan trabajar sobre el perfeccionamiento de acciones en pos de una Educación Física inclusiva.

\_Elaborar una base de datos sobre los obstáculos (actitudinales, estructurales, comunicacionales, etc.) que dificultan el desarrollo de la Educación Física por parte de las personas con discapacidad en la escolaridad convencional (datos divididos por cada uno de los niveles del sistema educativo y por cada uno de los contenidos de la Educación Física).

\_Exponer de manera clara los datos realizando comparaciones a nivel jurisdiccional así como a nivel internacional, para poder determinar readecuaciones y/o nuevas medidas a desarrollar relacionadas a la temática.



## **BIBLIOGRAFÍA**

AISENSTEIN, Ángela. “Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente”. Anexo I. Págs.: 121 a 143. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina, 1995.

BLENGINO, Natalia, Educación: Necesidades Educativas Especiales: ¿problemática del niño? Pág. 20. En revista El Cisne, febrero 2012, año XXII – N° 258. Buenos Aires. Argentina, 2012.

BOURDIEU, Pierre, Capital cultural, escuela y espacio social, Editorial Siglo Veintiuno, México, 1997.

BORDOLI, Eloísa, “El lugar del saber y de lo político en la Formación Docente”, páginas 109 a 123, Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico (PEAD), “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad” (EDADI). Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 2007.

BREGAIN, Gildas “Historiar los derechos a la rehabilitación integral de las personas con discapacidad en Argentina (1946-1974)”, pág. 30, in Liliana Pantano (comp.), Discapacidad e investigación, Aportes desde la práctica, EDUCA, Buenos Aires, marzo 2012.

CARBALLO Carlos, Proponer y Negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física, Parte IV, págs. 101 a 110, Ediciones Al Margen, La Plata, Argentina, 2003.

CARREIRÃO GONÇALVES, G. Y FERNÁNDEZ VAZ, A. Notas Sobre La Educación De Personas Con Histórico De Deficiencia En Brasil: Del Modelo “Especial” a Los “Procesos Inclusivos”. Revista Ágora Para La Educación Física Y El Deporte. N° 9. Educación Física Y Discapacidad. ISSN N° 1578-2174. Universidad De Valladolid. España, 2009.

CASAS, Adrián (coordinador). “Fundamentos científicos y metodológicos del ejercicio en la prevención e intervención sobre las enfermedades cardiovasculares”. Ed. UCALP.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



2006. Capítulo 7: Actualización y revisión de la Gimnasia como recurso en la prevención y tratamiento de las enfermedades cardíacas (Giraldes, M).

CASA ROSADA PRESIDENCIA. Nuestro país: organización  
<https://www.caserosada.gob.ar/nuestro-pais/organizacion>

CIRCULAR TÉCNICA GENERAL N° 1, La Plata, Argentina, 2003.

CONTENIDOS CURRICULARES BÁSICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE NIVEL INICIAL, EGB Y EDUCACIÓN POLIMODAL, CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA: EDUCACIÓN FÍSICA. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Subsecretaría de Programación Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Págs. 9, 11 y 12, República Argentina, octubre de 1997.

CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York, EE.UU., 2006.

CRISORIO, R., GILES, M., 1999, "Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB", Buenos Aires, MCyE.

CRISORIO, Ricardo. La Educación Física en Argentina y en Brasil, Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad, págs. 21 a 37, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2003.

CRISORIO, Ricardo, 2008, "Los Fundamentos Pedagógicos y Didácticos de Educación Física Escolar ¿pilares de una unidad o escombros de una fragmentación?", en *Pensar a práctica*, v. 11, nro. 1.

DECLARACIÓN DE SALAMANCA, España, 1994.

DECRETO 347/07, Administración Pública Nacional, Argentina, 2007.

DECRETO 926/1980, Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, Ministerio de Cultura y Educación, Pág. 2, Buenos Aires, Argentina, mayo de 1980.



DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN. “Institutos Nacionales de Educación Física: plan de estudios, régimen de evaluación y promoción, ingreso: examen médico”. Págs. 13 y 14. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina, 1980.

DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Los horizontes formativos, Los sujetos de la formación docente, La organización curricular general, El campo de los saberes específicos, Los trayectos formativos opcionales, Los ciclos de la formación docente, Estructura Curricular. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009.

DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS. Págs., 27-37, 136-139, Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, Argentina, 2017.

DISEÑO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA. Págs., 34-37, Dirección de Educación Pública de Gestión Privada y Municipal, Dirección de Educación Superior, Subsecretaría de Gestión Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca, Argentina, 2014.

DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. Págs., 19-22 y 63-65, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Dirección Gral de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, Argentina, 2014.

DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN. Págs., 25-29, 249-252, 276 y 277, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, Argentina, 2009.

DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DEL CHACO. Págs. 18 y 19, 64 y 65, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Gobierno del Pueblo de la Provincia del Chaco, Argentina, 2014.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES. Págs., 22, 110-112, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Corrientes, Argentina, 2009.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. Págs., 18, 220-221, Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Formosa, Argentina, 2016.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA. Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de La Pampa, Argentina, 2016.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE LA RIOJA. Págs., 6-9, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de La Rioja, Argentina, 2017.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT. Págs., 70, 71 y 106. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, Argentina, 2013.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE MENDOZA. Págs., 35 y 36, 88 y 89. Dirección Gral de Escuelas, Dirección de Educación Superior del Gobierno de Mendoza, Argentina, 2010.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN. Págs., 35, 36, 37, 92, 93 y 94. Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén, Argentina, 2013.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO. Págs., 29 y 75, Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro, Argentina, 2015.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SALTA. Págs., 32-35 y 149-152, Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2010.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Págs., 13-16, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Gobierno de Santa Fe, Argentina, 2001.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA. Págs., 44-45 y 95-97, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de La Pampa, Argentina, 2016.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. Págs., 44, 45 y 56, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de San Juan, Argentina, 2016.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS. Págs., Págs. 22, 54 y 55, Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, Argentina, 2016.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO. Págs., 19-22, 141, 178 y 179, Dirección Gral de Nivel Superior, Consejo General de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero, Argentina, 2011.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Págs., 17-20, 53-55, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015.

EGEA GARCÍA Carlos y SARABIA SÁNCHEZ Alicia, Experiencia de Aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, Pág. 18-19, Real Patronato de la Discapacidad, Grupo A&C Consultores de Murcia, Murcia, España, 2001.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



EMILIOZZI, Valeria, pág. 6, “La educación del cuerpo al revés: la oposición epistemológica entre el sujeto de la sustancia y el sujeto del lenguaje, en el sujeto como asunto”. Sentidos epistemológicos del diseño curricular de educación física tesis Doctorado en Ciencia de la Educación, FAHCE-UNLP, 2014.

ESPOSITO, Claudio Flavio Augusto, “El derecho humano a la información accesible. Importancia en el proceso de toma de decisiones de las personas con discapacidad intelectual”, Tesis Final para la Maestría en Derechos Humanos; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Instituto de Derechos Humanos; Universidad Nacional de La Plata; La Plata, Argentina, 2015.

FERRANTE, Carolina. “Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en Argentina”, Págs. 173-184, Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, <http://www.intersticios.es>, Volúmen 2, 2008.

FERREIRA, M. A. V., & FERRANTE, C. El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política Y Sociedad*, 47(1), 85 - 104. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130085A>, 2010.

FRITSCHY, Blanca A., La Equidad Educativa, una Cuestión de Todos: Actas Del II Congreso Internacional de Educación, Pág. 541, Universidad Católica de Santa Fe, Argentina, 2001.

FURLAN, Alfredo, ¿Un cuerpo políglota?, págs. 41 y 42, Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 1995.

GALAK, Eduardo. El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Pág. 105. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>, La Plata, Argentina, 2010.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



GILES, Marcelo, Educación Corporal: Algunos problemas, conferencia presentada en el panel: Educación Física y Educación Corporal. Matrices Corporales de las 1ras jornadas de cuerpo y cultura Fahce, Universidad Nacional de La Plata. Expositores. Prof. Ricardo Crisorio. y Prof. Marcelo Giles. La Plata. Argentina, 2008.

GÓMEZ, Raúl H., "Genero y didáctica de la Educación Física. Subjetividad y cuerpo propio en la infancia", Revista Digital, Año 8, N° 47, Buenos Aires, Argentina, abril de 2002.

INDEC, Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, Argentina, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares: Profesorado de Educación Física", "Capítulo II: La Educación Física en el sistema educativo argentino. Elementos para pensar el diseño curricular". Págs. 15 a 24. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Buenos Aires, Argentina, mayo a junio 2008.

JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS. Coordinación Mapa del Estado. Dirección Nacional de Diseño Organizacional. <https://mapadeleestado.jefatura.gob.ar>

LASPINA Jonatan; ¿Qué capital cultural de la Educación Física se ofrece en el Instituto Superior de Formación Docente N° 84 de la ciudad de Mar del Plata?; Tesis Final del Ciclo de Licenciatura Extraordinaria en Educación Corporal (sede Mar del Plata); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de La Plata; La Plata, Argentina, 2015.

LEY 22.431: Sistema de protección integral para los discapacitados, Arts. 1, 2, 3, 4, 13, Argentina, 1981.

LEY 24.430: Constitución de la Nación Argentina, Arts. 14 y 75, Argentina, 1994.

LEY 24.901: Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las Personas con Discapacidad, Arts. 1, 2, 4, 9, 10, 11, 17, 19, 21, 22, 33, 34 y 35, Argentina, 1997.



*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



LEY: 25.280: Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, arts. 1, 2, 3, 4 y 5, Guatemala, 2000.

LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR 24.521, Arts. 1, 2, 4, 11, 21, 23, Argentina, 1995.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206, arts. 1, 2, 3, 4, 8, 11, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 77, 80, 116, 117, 119, 139, 140, Argentina, 2006.

LEY NACIONAL 26.378: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Art. 24, Argentina, 2008.

MIRC, Andrea, SOSA, Laura Mercedes y FERRANTE, Carolina. Equipo de investigación asentado en CICES (centro investigación cuerpo, educación y sociedad. IdIHCS (Instituto de investigación en humanidades y Ciencias sociales) de la UNLP "Cuerpo discapacitado: ¿Sujeto de producción por actos tradicionales eficaces?". IX Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional – FTS – UNLP

MOSCOVICI Serge, Psicología social, Tomo I, Paidós, Barcelona, España, 1991.

O.N.U, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006.

O.M.S / BANCO MUNDIAL, Informe Mundial sobre la Discapacidad, 2011.

PALACIOS, Agustina, "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", Pág. 37-90, Grupo Editorial CINCA, Madrid, España.

PANTANO, Liliana. "La Diversidad en la escuela: Nosotros y los otros. Elementos para la reflexión". En Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina, 2002.

PANTANO, Liliana, "La palabra 'discapacidad' como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso", págs. 3-5, 21, 2004.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES: PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. Instituto Nacional de Formación Docente, p.26, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2009.

RESOLUCIÓN 23/07: “Plan Nacional de Formación Docente”, Pág. 9, Instituto Nacional de Formación Docente, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Presidencia de la Nación, Argentina, 2007.

RESOLUCIÓN 24/07: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, Págs. 11 a 23, Instituto Nacional de Formación Docente, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Presidencia de la Nación, Argentina, 2007.

RESOLUCIÓN 241/05, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General, 2005.

RESOLUCIÓN 251/05, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 2005.

RESOLUCIÓN MINISTERIAL 169/89, Currícula de los Institutos Nacionales de Educación Física, Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Gestión Educativa, Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, Buenos Aires, Argentina, 1989.

ROCHA BIDEGAIN, Liliana, Educación Física y Currículum: para una biopolítica positiva, Panel: Educación Física, currículum y prácticas corporales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

ROCHA BIDEGAIN, Liliana y MAMONDE, Mario, La Educación Física Argentina en el Siglo xix, págs. 15 y 17, en “Sport, Educaçao Physica e Modernidade: un panorama da América do Sul”, en prensa, Brasil, 2011.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar “Reflexiones en torno a saber y conocimiento en la docencia universitaria” Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico (PEAD), “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad” (EDADI).

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 2010.

RODRIGUEZ, María Graciela “Los CBC/PCN de Educación Física: una mirada plural” (en colaboración con Francisco Caparroz), en Valter Bracht y Ricardo Crisorio (Orgs.): “La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. Capítulo 7: Educación Física, Contenidos Básicos Comunes y Parámetro Curriculares Nacionales”, Ediciones Al Margen, págs. 213 a 261, La Plata, Argentina, 2003.

SADOVNIK, Alan R., “Basil Bernstein (1924-2000)”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703 ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia, 2001.

SKLIAR, C., “De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad”. *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 1: 153-164, 2010.

SKLIAR, C., “Poner en Tela de Juicio la normalidad, no la anormalidad”. En *La Construcción Social de la normalidad*. Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores). Ed. Novedades Educativas. Argentina, 2005.

STANG ALVA María Fernanda, “Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real”, Serie N° 103: Población y Desarrollo, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población de la CEPAL, Santiago de Chile, Chile, 2011.

SOSA Laura Mercedes, ACUÑA Arai, CONTESE Hugo, MIRC Andrea, “Tensiones y paradojas sobre Discapacidad y Educación. Avances de una investigación”. *Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Educación*. Asentado en Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (C.I.C.E.S.), dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) - UNLP-CONICET, 11° Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



SOSA, Laura Mercedes. “La Formación profesional en Educación Física sobre discapacidad”; Págs. 1-21. Educación Física Argenmex: temas y posiciones. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2010.

SOSA, Laura Mercedes, Los Cuerpos Discapacitados: construcciones en prácticas de integración en Educación Física. En estudio sobre: El cuerpo en la diversidad educativa: Construcción de una cultura corporal en la inclusión de niños/as con discapacidad en escuelas comunes, La Plata, Argentina.

SOSA, Laura Mercedes. Reflexiones Sobre La Discapacidad. Dialógica de la Inclusión Y Exclusión en Las Prácticas. En Revista Ágora Para La Educación Física Y El Deporte. N°9. Educación Física Y Discapacidad. ISSN. N° 1578-2174. Universidad De Valladolid. España, 2009.

TARRÉS, M. L. (coord.), “Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social”, cap. “Lo cualitativo como tradición”, pág. 55, Porrúa/El Colegio de México/FLACSO, México, 2001.

UNESCO, “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, p. 13, París, Francia, 2007.

UNESCO, “Temario Abierto sobre Educación inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas”, Santiago de Chile, Chile, 2004.

VALENCIA, Luciano Andrés, “BREVE HISTORIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos”, p. 14, 2014. Disponible en <https://www.rebelion.org/docs/192745.pdf>

VALLEJOS, Ana. “La historia o las historias (in)visibles de la inclusión laboral de personas con discapacidad en Argentina”, pág. 6, Memoria, Trabajo y Discapacidad, La ley 20923 y el paradigma social de la discapacidad, Márgen N° 74, Márgen: Portal de Trabajo Social y Ciencias Sociales 2014. Disponible en <https://www.margen.org/suscri/margen74/vallejos.pdf>

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



VANDEWALLE, Bernard, “La escuela y los niños ‘anormales’. El análisis de Michel Foucault”, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, págs. 205-212, mayo-agosto 2010.

[www.romerobrest.edu.ar/cdh/planestudios](http://www.romerobrest.edu.ar/cdh/planestudios)

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



# **ANEXO**



Análisis de Datos:

## DISTRIBUCIÓN HISTÓRICA DEL CAPITAL CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA RELACIONADO A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA A NIVEL NACIONAL.

De lo planteado a nivel nacional para la formación docente de profesores de Educación Física sólo se analizan los contenidos específicos de la Educación Física (juego, deporte, natación, vida en la naturaleza, gimnasia y danza) en relación a las Personas con Discapacidad.

### **“Escuela Normal de Educación Física. Plan de estudio vigente en 1908 (1 año de duración).**

Práctica del Ejercicio (se refiere a ejercicios gimnásticos)”<sup>179</sup>.

“Por decreto del 06/05/1912 se eleva la Escuela Normal a la condición de Instituto.

### **Instituto de Educación Física. Plan de estudio vigente en 1912 (2 años de duración).**

#### **Primer Año:**

Práctica del Ejercicio (se refiere a ejercicios gimnásticos).

#### **Segundo Año:**

Práctica del Ejercicio (se refiere a ejercicios gimnásticos)”<sup>180</sup>.

### **“Instituto de Educación Física. Nuevo plan de estudios de 1912 (2 años de duración).**

#### **Primer Año:**

Práctica del Ejercicio (se refiere a ejercicios gimnásticos)

Gimnasia teórica masculina

Gimnasia práctica masculina

#### **Segundo Año:**

Ejercicios prácticos (se refiere a ejercicios gimnásticos).

---

<sup>179</sup> AISENSTEIN, Ángela. “Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente”. Anexo I. Pág. 121. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina, 1995.

<sup>180</sup> *Ibíd.*



Gimnasia teórica femenina

Gimnasia práctica femenina”<sup>181</sup>.

**“Instituto de Educación Física. Plan de Estudios vigente 1915 a 1924 (3 años de duración).**

**Primer Año:**

Gimnasia práctica (3hs)

Defensa personal -varones- (3hs)

Gimnasia teórica (1h)

**Segundo Año:**

Gimnasia práctica (3hs)

**Tercer Año:**

Gimnasia práctica (3hs) (anual)”<sup>182</sup>.

**“Instituto de Educación Física. Plan de Estudios vigente 1925 a 1938 (3 años de duración).**

**Primer Año:**

Gimnasia práctica (3hs)

Ejercicios colectivos de defensa personal -varones- (1h)

Gimnasia teórica (2hs)

Observación, dirección y prácticas de juegos infantiles (1h)

**Segundo Año:**

Gimnasia práctica (3hs)

Ejercicios colectivos de defensa personal –varones- (1h)

**Tercer Año:**

Gimnasia práctica (3hs)

Ejercicios colectivos de defensa personal (varones) (1h) (anual)

**Profesorado Especial en Gimnasia Estética (Mujeres)**

**Cuarto Año:**

Gimnasia Estética y Orquística escolar (3hs)

Deportes Femeninos (2hs)

Organización de concursos y Prácticas de juegos (1h)

**Quinto Año:**

---

<sup>181</sup> Ibid., p. 122.

<sup>182</sup> Ibid.





Gimnasia Estética y Orquística escolar (3hs)

Deportes Femeninos (2hs)

Organización de concursos y Prácticas de juegos (1h)

**Profesorado Especial en Deportes y Atletismo (Varones)**

**Cuarto Año:**

Atletismo (2hs)

Deportes (2hs)

Ejercicios de Defensa personal (1h)

Organización de concursos y Prácticas de juegos (1h)

**Quinto Año:**

Atletismo (2hs)

Deportes (2hs)

Ejercicios de Defensa personal (1h)

Organización de concursos y Prácticas de juegos (1h)<sup>183</sup>.

**“Instituto Nacional de Educación Física. Plan de estudio 1939 a 1944. (2 años de duración)**

**Mujeres**

Decreto 56.725 del 29 de Febrero de 1940

**Primer Año:**

Deportes y recreación (8hs)

Gimnasia (6hs)

**Segundo Año:**

Deportes y recreación (8hs)

Gimnasia (6hs)

**Varones**

Decreto 56.725 del 29 de Febrero de 1940

**Primer Año:**

Recreación y deportes (8hs)

Gimnasia (6hs)

**Segundo Año:**

Recreación y deportes (8hs)

---

<sup>183</sup> *Ibíd.*, p. 124.



Gimnasia (6hs)

Este período corresponde, exactamente, a la primera Dirección General de Educación Física, y quien estuvo al frente fue Cesar Vásquez. La Dirección General de Educación Física se creó en 1938 y desapareció en 1948, pasando esta área, y sus funcionarios, a depender de la Dirección General de Enseñanza Media Normal y Especial<sup>184</sup>.

**“Instituto Nacional de Educación Física. Plan de estudio 1945 (3 años de duración).**

Decreto 3684 del 12 de febrero de 1944

Resolución Ministerial del 20 de febrero de 1945

**Mujeres**

**Primer Año:**

Teoría de la Gimnasia (2hs)

Gimnasia (4hs)

Gimnasia rítmica (2hs)

Pelota al cesto y Volley-Ball (3hs)

Hockey (2hs)

Atletismo y Soft-Ball (1h)

Natación (2hs)

Actividades infantiles –hace referencia a juegos y gimnasia- (2hs)

**Segundo Año:**

Gimnasia (2hs)

Gimnasia rítmica (1h)

Gimnasia sueca (2hs)

Pelota al cesto y Volley-Ball (2hs)

Básquetbol femenino y Tennis (2hs)

Hockey (1h)

Atletismo y Soft-Ball (1h)

Natación (2hs)

Bailes folklóricos (2hs)

**Tercer Año:**

Gimnasia (2hs)

Gimnasia rítmica (1h)

---

<sup>184</sup> *Ibíd.*, p. 125.



Gimnasia danesa –Bukh- (2hs)  
Gimnasia correctiva pedagógica (1h)  
Pelota al cesto y Volley-Ball (1h)  
Basquetbol femenino y Tennis (2hs)  
Atletismo y Soft-Ball (2hs)  
Natación (2hs)

### **Varones**

#### **Primer Año:**

Teoría de la Gimnasia (2hs)  
Gimnasia (5hs)  
Volley-Ball y Básquetbol (2hs)  
Rugby y Baseball (3hs)  
Atletismo (2hs)  
Natación (2hs)  
Equitación (1h)  
Boxeo (2hs)  
Actividades infantiles –hace referencia a juegos y gimnasia- (2hs)  
Bailes folklóricos (2hs)

#### **Segundo Año:**

Gimnasia (3hs)  
Gimnasia en aparatos (1h)  
Gimnasia sueca (2hs)  
Volley-Ball y Básquetbol (3hs)  
Rugby y Baseball (3hs)  
Atletismo (2hs)  
Natación (2hs)  
Esgrima (2hs)  
Equitación (1h)  
Boxeo (1h)

#### **Tercer Año:**

Gimnasia (3hs)  
Gimnasia en aparatos (1h)  
Gimnasia danesa –Bukh- (2hs)  
Gimnasia correctiva pedagógica (1h)  
Volley-Ball y Básquetbol (3hs)  
Fútbol, Hockey, etc. (2hs)



Atletismo (2hs)

Natación (2hs)

Esgrima (2hs)

Campamento (-)

Aparece en el plan de estudios "Campamento", pero no figura en que año ni su carga horaria"<sup>185</sup>.

**“Instituto Nacional de Educación Física. Plan de estudio 1956 (3 años de duración). Se modifica sólo el plan para las mujeres.**

### **Mujeres**

#### **Primer Año:**

Gimnasia (5hs)

Atletismo (3hs)

Natación (3hs)

Pelota al cesto (3hs)

Hockey (2hs)

Soft-Ball (3hs)

#### **Segundo Año:**

Gimnasia (3hs)

Danza Moderna (2hs)

Atletismo (3hs)

Pelota al cesto (2hs)

Volley-Ball (2hs)

Basket-ball (3hs)

Hockey (2hs)

Soft-ball (3hs)

Natación (3hs)

Danzas folklóricas (2hs)

#### **Tercer Año:**

Gimnasia (3hs)

Danza Moderna (2hs)

Atletismo (3hs)

Gimnasia Correctiva (2hs)

---

<sup>185</sup> *Ibíd.*, p. 126.



Basket-ball (2hs)

Tennis (3hs)

Natación (3hs)

Deportes –a elección- (4 hs)

\*Las actividades de atletismo podrán alternarse con natación, de acuerdo con las necesidades y posibilidades de enseñanza”<sup>186</sup>.

**“Instituto Nacional de Educación Física. Plan de estudio 1957 (3 años de duración). Se vuelve a modificar sólo el plan para las mujeres.**

### **Mujeres**

#### **Primer Año:**

Gimnasia formativa e informativa (5hs)

Atletismo (2hs)

Natación (3hs)

Danzas folklóricas argentinas (2hs)

Pelota al cesto (3hs)

Hockey (2hs)

#### **Segundo Año:**

Gimnasia formativa e informativa (5hs)

Atletismo (2hs)

Educación Física Infantil –hace referencia a gimnasia y juegos- (3hs)

Pelota al cesto (2hs)

Voleibol (2hs)

Básquetbol (2hs)

Hockey (2hs)

Softbol (2hs)

Natación (3hs)

#### **Tercer Año:**

Teoría de la Gimnasia, Juegos y Deporte (2hs)

Gimnasia formativa e informativa (5hs)

Danza Moderna (2hs)

Atletismo (2hs)

Básquetbol (2hs)

---

<sup>186</sup> *Ibíd.*, p. 128.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



Vóleibol (2hs)

Softbol (2hs)

Tennis (2hs)

Natación (2hs)

Campamento obligatorio para 2do y 3er año<sup>187</sup>.

**“Instituto Nacional de Educación Física. Plan de estudio 1967 (3 años de duración).**

Decreto 3.242 del 12 de mayo de 1967.

**Varones**

**Primer Año:**

Gimnasia (5hs)

Gimnasia Deportiva (2hs)

Educación Física Infantil –hace referencia a gimnasia y juegos- (3hs)

Atletismo (2hs)

Natación (2hs)

Rugby (2hs)

Hándbol (2hs)

Hockey (2hs)

**Segundo Año:**

Gimnasia (4hs)

Gimnasia Deportiva (2hs)

Atletismo (2hs)

Voleibol (2hs)

Básquetbol (3hs)

Hockey (2hs)

Softbol (2hs)

Rugby (2hs)

Natación (2hs)

**Tercer Año:**

Teoría de la Gimnasia, Juegos y Deporte (2hs)

Gimnasia (4hs)

Atletismo (2hs)

---

<sup>187</sup> *Ibíd.*, p. 130.



Básquetbol (2hs)

Vóleibol (2hs)

Softbol (2hs)

Fútbol (2hs)

Natación (2hs)

### **Mujeres**

#### **Primer Año:**

Gimnasia (5hs)

Educación Física Infantil –hace referencia a gimnasia y juegos- (3hs)

Atletismo (2hs)

Natación (2hs)

Básquetbol (3hs)

Hándbol (2hs)

Hockey (2hs)

#### **Segundo Año:**

Gimnasia (4hs)

Atletismo (2hs)

Voleibol (2hs)

Hockey (2hs)

Softbol (2hs)

Pelota al cesto (3hs)

Natación (2hs)

#### **Tercer Año:**

Teoría de la Gimnasia, Juegos y Deporte (2hs)

Gimnasia (4hs)

Danza Creativa Educacional (2hs)

Atletismo (2hs)

Vóleibol (2hs)

Softbol (2hs)

Fútbol (2hs)

Natación (2hs)

Hockey (2hs)

Durante los años 1967 y 1968 se deben incorporar las siguientes actividades co-programáticas:



Vida en la Naturaleza / Danzas folklóricas (no especifica carga horaria)”<sup>188</sup>.

**“Instituto Nacional de Educación Física. Plan de estudio 1980 (4 años de duración).**

Decreto 926 del 2 de mayo de 1980.

Resolución Ministerial N°341/80 del 1° de julio de 1980.

**“Primer Año:**

Gimnasia (3hs)

Natación (2hs)

Atletismo (2hs)

Hándbol (varones: 3hs / mujeres: 2hs)

Pelota al cesto (3hs –sólo mujeres-)

Educación Física Infantil (2hs)

Rugby (2hs –sólo varones-)

Danzas folklóricas argentinas (1h)

**Segundo Año:**

Gimnasia II (3hs)

Natación II (2hs)

Atletismo II (2hs)

Educación Física Infantil II (2hs)

Rugby II (2hs –sólo varones-)

Hockey (2hs -sólo mujeres-)

Vida en la naturaleza (2hs)

Basquetbol (2hs)

Voleibol (2hs)

**Tercer Año:**

Gimnasia III (3hs)

Atletismo III (2hs)

Basquetbol II (2hs)

Voleibol II (2hs)

Gimnasia Deportiva (3hs)

Softbol (3hs)

Danza Creativa Educacional (3hs –sólo mujeres-)

---

<sup>188</sup> *Ibíd.*, p. 132.





Fútbol (3hs –sólo varones-)

**Cuarto Año:**

Gimnasia IV (3hs)

Atletismo IV (2hs)

Natación III (2hs)

Asignaturas Optativas: En cuarto año, además de las materias expresamente indicadas, los alumnos cursarán obligatoriamente tres (3) asignaturas optativas (4hs cada una), las que serán elegidas por cada uno de ellos entre un número mayor propuestas por cada Instituto”<sup>189</sup>.

**Instituto Nacional de Educación Física. Plan de estudio 1989 - 1997 (4 años de duración). Adhieren sólo 4 I.N.E.F.: "Dr. Jorge Eduardo Coll" de Mendoza, "Prof. Fidel Antonio Pérez Moreno" de Comodoro Rivadavia (Chubut), I.N.E.F. de San Juan e I.N.E.F. de Catamarca. Plan mixto.**

**—“Institutos Nacionales de Educación Física "Dr. Jorge Eduardo Coll" de Mendoza, "Prof. Fidel Antonio Pérez Moreno" de Comodoro Rivadavia (Chubut) y de San Juan.**

**Primer Año:**

Atletismo (4hs)

Juego (2hs)

Natación I (3hs)

**Segundo Año:**

Handbol (4hs)

Natación II (3hs)

Vida en la naturaleza I (6hs)

**Tercer Año:**

Voleibol (4hs)

Cestoball -mujeres- (4hs)

Futbol -varones- (4hs)

Basquetbol (4hs)

**Cuarto Año:**

Opción Regional (4hs)

---

<sup>189</sup> DECRETO 926/1980, Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, Ministerio de Cultura y Educación, Pág. 2, Buenos Aires, Argentina, mayo de 1980.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



Opción Regional (4hs)

Opción Regional (4hs)

**\_ Instituto Nacional de Educación Física de Catamarca.**

**Primer Año:**

Natación I (3hs)

Juego (3hs)

Vida en la Naturaleza (4hs)

**Segundo Año:**

Natación II (3hs)

Atletismo (4hs)

Basquetbol (4hs)

Cestoball -mujeres- (4hs)

Futbol -varones- (4hs)

Opción Regional (4hs)

**Tercer Año:**

Voleibol (4hs)

Handbol (4hs)

Opción Regional (4hs)

**Cuarto Año:**

Vida en la Naturaleza II (3hs)

Deporte Optativo -nivel 2- (4hs)

Deporte Optativo -nivel 2- (4hs)<sup>190</sup>

**Instituciones Superiores Universitarias y no Universitarias. Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente para la Educación Física 1997 (4 años de duración). Plan mixto.**

“Bloques:

\_El marco epistemológico y social de la Educación Física.

\_Las actividades corporales y motrices.

\_Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial, la EGB, y la Educación Polimodal.

---

<sup>190</sup> RESOLUCIÓN MINISTERIAL 169/89, Currícula de los Institutos Nacionales de Educación Física, Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Gestión Educativa, Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, Buenos Aires, Argentina, 1989.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



\_La enseñanza y los aprendizajes corporales y motrices.

\_Procedimientos generales de la formación docente en Educación Física.

Formación principal (campo mayor)

\_Bloque: Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial, la EGB, y la Educación Polimodal.

-Los Juegos motores:

Estructura y génesis. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de los juegos motores.

-La Gimnasia:

Teorías sobre el ejercicio. Sistemas y direcciones de la Gimnasia. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la gimnasia.

-El Deporte:

Estructura y génesis. Práctica social y práctica educativa. Significación pedagógica y profiláctica de la práctica del deporte en el ámbito escolar y extraescolar. Involucramiento y expulsión.

-La vida en la naturaleza y al aire libre:

Teorías sobre las relaciones del hombre con la naturaleza. Estructura de las actividades al aire libre y en la naturaleza. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de formas de vida y actividades al aire libre y en la naturaleza en el ámbito escolar y extraescolar.

-La Natación: Teorías sobre la estructura de las actividades en el agua. Significación pedagógica y profiláctica de la Natación.

Formación complementaria (campo menor)

\_Bloque: Los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial, la EGB, y la Educación Polimodal.

Los contenidos propuestos se especificarán para uno de los siguientes niveles o ciclos del sistema educativo: el Nivel Inicial, o el primero y segundo ciclo de la E.G.B., o el tercer ciclo de la E.G.B., o el nivel Polimodal.

-Los Juegos motores:

Estructura y génesis. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la práctica de los juegos motores en el nivel o ciclo.

-La Gimnasia:

Teorías sobre el ejercicio. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la práctica de la gimnasia en el nivel o ciclo.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



-El Deporte: (solo para el tercer ciclo de la E.G.S. o para la Educación Polimodal). Teorías sobre su estructura y su génesis. Práctica social y práctica educativa. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la práctica del deporte el nivel o ciclo. Ámbito escolar y extraescolar.

-La vida en la naturaleza y al aire libre: Teorías sobre la estructura de las actividades en la naturaleza y al aire libre. Posibilidades y significación pedagógica y profiláctica de la práctica de formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre y en el ámbito escolar y extraescolar en el nivel o ciclo”<sup>191</sup>.

## DISTRIBUCIÓN ACTUAL DEL CAPITAL CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD EN LOS DISEÑOS

---

<sup>191</sup> CONTENIDOS CURRICULARES BÁSICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE NIVEL INICIAL, EGB Y EDUCACIÓN POLIMODAL, CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA: EDUCACIÓN FÍSICA. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Subsecretaría de Programación Educativa, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Págs. 9, 11 y 12, República Argentina, octubre de 1997.



## CURRICULARES JURISDICCIONALES DE LAS JURISDICCIONES DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

Vale aclarar que las jurisdicciones argentinas de Santa Cruz y Tierra del Fuego no tienen Profesorado de Educación Física.

Sólo se analiza el “campo de la formación específica”, y dentro de este campo, sólo los contenidos específicos de la Educación Física (juego, deporte, natación, vida en la naturaleza, gimnasia y danza) en relación a las Personas con Discapacidad.

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Buenos Aires:**

### **Primer Año:**

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas (64hs)

Didáctica de las Prácticas Acuáticas (64hs)

Didáctica de las Prácticas Lúdicas (64hs)

### **Segundo Año:**

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II (64hs)

Didáctica de las Prácticas Deportivas (128hs)

Didáctica de las Prácticas Atléticas (64hs)

Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I (64hs)

Talleres Formativos Opcionales (64hs)

### **Tercer año:**

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III (64hs)

Didáctica de las Prácticas Deportivas II (128hs)

Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II (64hs)

Talleres Formativos Opcionales (64hs)

### **Cuarto Año:**

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales (64hs)

Didáctica de las Prácticas Deportivas III (128hs)

Talleres Formativos Opcionales (192hs)<sup>192</sup>.

---

<sup>192</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. Estructura Curricular. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009.



- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Catamarca:**

**“Primer Año:**

Juego y Recreación (128hs)

Gimnasia I (96hs)

Atletismo I (96hs)

**Segundo Año:**

Gimnasia II (96hs)

Atletismo II (96hs)

Básquetbol (128hs)

**Tercer Año:**

Gimnasia III (96hs)

Vida en la Naturaleza (128hs)

Hándbol (128hs)

Voleibol (128hs)

**Cuarto Año:**

Fútbol (80hs)

**Educación Física para la Educación Especial (64hs)”<sup>193</sup>**

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia del Chaco:**

**“Primer Año:**

La Gimnasia y su Enseñanza (128hs)

Los Juegos y su Enseñanza I (128hs)

Los Deportes y su Enseñanza (128hs)

**Segundo Año:**

Los Deportes y su Didáctica I (192hs)

Prácticas Gímnicas y su Didáctica I (96hs)

---

<sup>193</sup> DISEÑO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA. Págs., 34-37, Dirección de Educación Pública de Gestión Privada y Municipal, Dirección de Educación Superior, Subsecretaría de Gestión Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca, Argentina, 2014.



**Tercer Año:**

Prácticas Gímnicas y su Didáctica II (128hs)  
Los Deportes y su Didáctica II (192hs)  
Prácticas Corporales en el medioambiente I (128hs)  
Prácticas Corporales en el medio acuático (128hs)  
Los Juegos y su Enseñanza II (96hs)

**Cuarto Año:**

Los Deportes y su Didáctica III (192 hs)  
Prácticas Corporales en el medioambiente II (96hs)

**Educación Física y diversidad (64hs)”<sup>194</sup>**

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Chubut:**

**“Primer Año:**

Prácticas Ludomotrices y Recreativas (64hs)  
Prácticas Expresivas (64hs)  
Prácticas Psicomotrices  
\_ Natación (64hs)  
\_ Atletismo (64hs)  
\_ Gimnasia (64hs)  
Prácticas Sociomotrices  
\_ Handbol (64hs)  
\_ Basquetbol (64hs)  
\_ Voleibol (64hs)

**Segundo Año:**

**Didáctica de la Educación Física en la Educación Especial (64hs)**

Didáctica de las Prácticas Psicomotrices I  
\_ Natación (64hs)  
\_ Atletismo (64hs)

---

<sup>194</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DEL CHACO. Págs., 18 y 19, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Gobierno del Pueblo de la Provincia del Chaco, Argentina, 2014.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



\_Gimnasia (64hs)

Didáctica de las Practicas Sociomotrices I

\_Handbol (64hs)

\_Basquetbol (64hs)

\_Voleibol (64hs)

\_D. Alternativos (64hs)

**Tercer año:**

Didáctica de las Practicas Psicomotrices II

\_Gimnasias Alternativas (64hs)

Didáctica de las Practicas Sociomotrices II

\_Futbol (64hs)

\_Hockey / Rugby (64hs)

**Cuarto Año:**

Didáctica de las Practicas en Ambientes Naturales (96hs)<sup>195</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:**

**“Bloque curricular (anual/cuatrimstral) -1°, 2°, 3° y 4° año-**

**Gimnasia y movimiento expresivo y su didáctica (416hs)**

Unidades Curriculares

\_Gimnasia general I

\_Gimnasia general II

\_Gimnasia y sus diferentes expresiones (Artística Femenina y Masculina, Rítmica, Acrobática / Aeróbica)

\_Danza educativa

\_Talleres expresivos

**Bloque curricular (anual/cuatrimstral) -1°, 2° y 3° año-**

**\_Deportes cerrados y su didáctica (256hs)**

Unidades Curriculares

---

<sup>195</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT. Pág. 106, Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, Argentina, 2013.





\_Atletismo I

\_Atletismo II

\_Natación I y prácticas en el medio acuático

\_Natación II y prácticas en el medio acuático

**Bloque curricular (anual/cuatrimstral) -1°, 2°, 3° y 4° año-**

**Deportes abiertos y su didáctica (640hs)**

Unidades Curriculares

\_Handball

\_Basquetbol

\_Futbol

\_Voleibol

\_Hockey

\_Rugby

\_Softbol y / o Cestobol y / u otros deportes abiertos y / u otros niveles de los deportes abiertos ya dictados y / o Didáctica de los deportes

**Bloque curricular (anual/cuatrimstral) -1°, 2° y 3° año-**

**\_Actividades recreativas y en el medio natural y su didáctica (192hs)**

Unidades Curriculares

\_Recreación y actividades en el tiempo libre y su didáctica.

\_Vida en la naturaleza y su didáctica.

**Bloque curricular (anual/cuatrimstral) -1°, 2°, 3° y 4° año-\***

**\_La Educación Física en los niveles educativos y su didáctica 256hs**

Unidades Curriculares

\_La EF en la educación inicial y su didáctica

\_La EF en la educación primaria y su didáctica

\_La EF en la educación secundaria y su didáctica

**\_Taller de estrategias para la integración de personas con discapacidad**

\*Este bloque si bien no pertenece al campo de estudio de esta investigación que se centra en los contenidos específicos de la Educación Física en relación a las Personas con Discapacidad, lo incluyo porque aparece una cátedra específica en relación a la discapacidad.



EDI 260hs Anual/cuatrimstral Las asignaturas y talleres de este espacio son de definición de cada institución -1º, 2º, 3º y 4º año-".<sup>196</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Córdoba:**

**“Primer Año:**

Juego y Recreación (128hs)

Gimnasia I (96hs)

Atletismo (96hs)

Prácticas Acuáticas I (64hs)

**Segundo Año:**

Vida en la Naturaleza I (96hs)

Gimnasia II (96hs)

Prácticas Acuáticas II (96hs)

Juego Motor (128hs)

Deporte Colectivo I (64hs)

Didáctica I de los Deportes Colectivos (32hs)

Deporte Colectivo II (64hs)

**Tercer año:**

**Educación Física en la Educación Especial (96hs)**

Vida en la Naturaleza II (96hs)

Gimnasia III (96hs)

Movimiento Expresivo I (96hs)

Deporte Colectivo III (64hs)

Didáctica II de los Deportes Colectivos (32hs)

Deporte Colectivo IV (64hs)

**Cuarto Año:**

Movimiento Expresivo II (64hs)

---

<sup>196</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Págs., 17-20, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015.



Deporte Colectivo V (64hs)

Deporte Colectivo VI (64hs)

Deporte Colectivo VII (64hs)<sup>197</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Corrientes:**

**“Primer Año:**

Deporte Individual y su Didáctica: Atletismo (96hs)

Deportes de Conjunto y su Didáctica I: el Cestobol y Voleibol (192hs)

El Juego (96hs)

Prácticas Gimnásticas y Expresivas y su Enseñanza I (96hs)

**Segundo Año:**

Prácticas Acuáticas y su Didáctica I (96hs)

Deportes de Conjunto y su Didáctica II Hockey, Basquet, Handball (288hs)

Prácticas Gimnásticas y Expresivas y su Enseñanza II (96hs)

Prácticas en Ambientes Naturales I (64hs)

**Tercer año:**

Prácticas Acuáticas y su Didáctica II (96hs)

Deportes de Conjunto y su Didáctica III Fútbol, Softbol y Rugby (288hs)

Prácticas Gimnásticas y Expresivas y su Enseñanza III (96hs)

Prácticas en Ambientes Naturales (96hs)

**Cuarto Año:**

**Didáctica Específica de la Educación Especial (96hs)**

Opcional 1 (64hs)

Opcional 2 (64hs)<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. Págs., 19-22, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Dirección Gral de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, Argentina, 2014.

<sup>198</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES. Pág. 22, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Corrientes, Argentina, 2009.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Entre Ríos:**

**“Primer Año:**

Prácticas ludomotrices 128hs

Prácticas gimnásticas y expresivas 128hs

Prácticas deportivas individuales: Atletismo 128hs

Prácticas acuáticas I 128hs

**Segundo Año:**

Prácticas gimnásticas y expresivas II 128hs

Prácticas deportivas de conjunto I 192hs

Prácticas acuáticas II 128hs

**Tercer año:**

**Educación inclusiva 96hs**

Prácticas deportivas de conjunto II 192hs

EDI 96hs

**Cuarto Año:**

Prácticas en ambientes naturales 96hs

Prácticas deportivas de conjunto III 192hs

EDI 96hs”<sup>199</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Formosa:**

**“Primer Año:**

Recreación, Juegos y Deportes de Iniciación (64hs)

Gimnasia I (64hs)

Natación I (64hs)

Voleibol (96hs)

Hándbol (64hs)

**Segundo Año:**

---

<sup>199</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS. Págs., 27-37, Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, Argentina, 2017.



Gimnasia II (64hs)

Atletismo I (64hs)

Natación II (64hs)

Básquetbol (96hs)

Vida en la Naturaleza I (48hs)

**Tercer año:**

Atletismo II (96hs)

Natación III (64hs)

Gimnasia Rítmica (64hs)

**Cuarto Año:**

Fútbol-Futsal-FIFA (64hs)

Entrenamiento Deportivo (64hs)

**La Educación Física y las Necesidades Educativas Especiales (48hs)**

Rugby (48hs)

Vida en la Naturaleza II (64hs)

Hockey (48hs)<sup>200</sup>.

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Jujuy:**

**“Primer Año:**

Prácticas Ludomotrices (128hs)

Prácticas Gimnásticas y su Didáctica (128hs)

Prácticas Atléticoas y su Didáctica (128hs)

**Segundo Año:**

Prácticas Deportivas I (128hs)

Prácticas Deportivas II (128hs)

Prácticas Deportivas III (96hs)

**Tercer año:**

Prácticas Deportivas IV (128hs)

---

<sup>200</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. Págs., 220-221, Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Formosa, Argentina, 2016.



Prácticas Deportivas V (160hs)

### **Educación Física Especial (96hs)**

#### **Cuarto Año:**

Prácticas Motrices Expresivas (96hs)

Prácticas Corporales y Motrices en el Medio Natural (128hs)

Unidad Curricular de Definición Institucional I (48hs)

Unidad Curricular de Definición Institucional II (48hs)<sup>201</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de La Pampa:**

#### **“Primer Año:**

\_Disponibilidad Corporal y Motriz I (456hs)

Prácticas gimnásticas

Prácticas deportivas I

Prácticas lúdicas y expresivas I

Prácticas acuáticas I

Taller de integración de Educación Física

\_Prácticas gimnásticas y su enseñanza I (160hs)

\_Juegos motores (96hs)

\_Prácticas acuáticas I (128hs)

#### **Segundo Año:**

\_Disponibilidad Corporal y Motriz II (192hs)

Prácticas deportivas II

Prácticas lúdicas y expresivas II

Prácticas acuáticas II

Prácticas en ambientes naturales I

#### **Tercer año:**

\_Disponibilidad Corporal y Motriz III (384hs)

Prácticas deportivas III

Prácticas lúdicas y expresivas III

---

<sup>201</sup> DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. Pág., 40, Ministerio de Educación, Secretaria de Gestión Educativa, Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Jujuy, Argentina, 2015.



Prácticas en ambientes naturales II

### **Didáctica de la Educación Física en la modalidad Especial (48hs)**

#### **Cuarto Año:**

\_Disponibilidad Corporal y Motriz IV (192hs)

Prácticas deportivas IV<sup>202</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de La Rioja:**

#### **“Primer Año:**

Los deportes psicomotrices y su enseñanza I (192hs)

\_Natación

\_Atletismo

\_Gimnasia Deportiva

Prácticas gimnásticas y su enseñanza I (160hs)

Juegos motores (96hs)

Prácticas acuáticas I (128hs)

#### **Segundo Año:**

Los deportes psicomotrices y su enseñanza II (192hs)

\_Natación

\_Atletismo

Prácticas gimnásticas y su enseñanza II (160hs)

Prácticas corporales en la naturaleza (128hs)

#### **Tercer año:**

Los deportes sociomotrices y su enseñanza I (256hs)

\_Vóley

\_Básquet

\_Handbol

#### **Cuarto Año:**

Los deportes sociomotrices y su enseñanza II (256hs)

---

<sup>202</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA. Págs., 44-45, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de La Pampa, Argentina, 2016.



- \_Cestobol
- \_Fútbol
- \_Rugby
- \_Hockey”<sup>203</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Mendoza:**

**“Primer Año:**

Juego motor (96hs)

Deporte Psicomotriz I (128hs)

Deporte Sociomotriz I (128hs)

**Segundo Año:**

Vida en la Naturaleza y Acciones Motrices (160hs)

Deporte Psicomotriz II (128hs)

Deporte Sociomotriz II (128hs)

**Tercer año:**

Deporte Espacio Separado (128hs)

Deporte Espacio Común (128hs)

**Cuarto Año:**

Opción Institucional I (64hs)

Opción Institucional II (64hs)

**Educación Física para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (128hs)”<sup>204</sup>**

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Misiones:**

---

<sup>203</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE LA RIOJA. Págs., 6-9, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de La Rioja, Argentina, 2017.

<sup>204</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE MENDOZA. Págs., 35 y 36. Dirección Gral de Escuelas, Dirección de Educación Superior del Gobierno de Mendoza, Argentina, 2010.





**“Primer Año:**

Deportes individuales I y su enseñanza (256hs)

\_Gimnasia I y su enseñanza

\_Atletismo I y su enseñanza

\_Natación I y su enseñanza

Juego y recreación (96hs)

Vida en la Naturaleza I (32hs)

Instancia de Definición Institucional (64hs)

**Segundo Año:**

Deportes individuales II y su enseñanza (256hs)

\_Gimnasia II y su enseñanza

\_Atletismo II y su enseñanza

\_Natación II y su enseñanza

Deportes de conjunto I y su enseñanza (192hs)

Vida en la Naturaleza II (32hs)

Instancia de Definición Institucional (64hs)

**Tercer año:**

Deporte de conjunto II y su enseñanza (192hs)

Vida en la Naturaleza y Ecología (32hs)

**Educación Física para personas con discapacidades (96hs)**

Instancia de Definición Institucional (64hs)

**Cuarto Año:**

Deportes de conjunto III y su enseñanza (96hs)

Instancia de Definición Institucional (64hs)

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Neuquén:**

**“Primer Año**

Prácticas de Movimiento Expresivo (96hs)

Prácticas Atlético y su enseñanza (96hs)

Prácticas Lúdicas (96hs)

Práctica Deportiva y su enseñanza I (192hs)

**Segundo Año**



Práctica Gimnástica y su enseñanza I (96hs)

Prácticas Acuáticas y su Enseñanza (128hs)

Prácticas Deportiva y su enseñanza II (96hs)

### **Tercer Año**

Prácticas Gimnásticas y su enseñanza II (96hs)

Prácticas en Ambientes Naturales y su enseñanza (96hs)

Práctica Deportiva y su enseñanza III (96hs)

### **La Educación Física en la Educación Especial (96hs)**

EDI N°1 (48hs)

EDI N°2 (48hs)

### **Cuarto Año**

Juegos y Deportes Regionales (96hs)

Prácticas Deportivas y su enseñanza IV (96hs)

EDI N°3 (48hs)

EDI N°4 (48hs)

EDI N°5 (48hs)<sup>205</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Río Negro:**

#### **“Primer Año:**

Deportes Socio-Motrices I Handball-Futbol-Rugby (96hs)

Danza: Percepción, Expresión y Comunicación Corporal (48hs)

Juego (64hs)

#### **Segundo Año:**

Deportes Socio- Motrices II Handball-Futbol-Rugby (96hs)

#### **Discapacidad e Inclusión Social (64hs)**

#### **Tercer año:**

Deportes Socio- Motrices III (Softbol-Basquet-Voley) (96hs)

---

<sup>205</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN. Págs., 35, 36 y 37. Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén, Argentina, 2013.



Deportes Psicomotrices I (Gimnasia-Natación-Atletismo) (96hs)

Situaciones Motrices en el Entorno Natural (96hs)

**Cuarto Año:**

Deportes Socio- Motrices IV Softbol-Basquet-Voley (96hs)

Deportes Alternativos en la Escuela Tenis-Hockey (80hs)

Deportes Regionales Náuticos Canotaje-Yachting (80hs)

Deportes Psicomotrices II (Gimnasia-Natación-Atletismo) (96hs)<sup>206</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Salta:**

**“Primer Año:**

Prácticas deportivas Hándbol y su enseñanza (64hs)

Prácticas gimnásticas I. Gimnasia formativa, expresiva y su enseñanza (128hs)

Prácticas deportivas II. Fútbol y su enseñanza (64hs)

**Segundo Año:**

Prácticas Deportivas III. Básquetbol y su enseñanza (64hs)

Prácticas gimnásticas II. Gimnasia artística, rítmica y su enseñanza (96hs)

Prácticas Deportivas IV. El atletismo y su enseñanza (96hs)

Prácticas motrices acuáticas: Natación y su enseñanza (128hs)

**Tercer año:**

Prácticas corporales y motrices con la naturaleza y su enseñanza (48hs)

Propuesta variable complementaria I.\* (Deportes de conjunto e individuales. Prácticas gimnásticas III. Nuevas tendencias y su enseñanza. Deporte individual) (96hs)

Prácticas deportivas V. Voleibol y su enseñanza (64hs)

**Didáctica de la Educación Física Especial (96hs)**

\* Pueden optar por dos espacios cuatrimestrales.

**Cuarto Año:**

Propuesta variable complementaria II.\* (Sociología de la Educación Física. Nutrición aplicada a la Educación Física. Proyectos sociocomunitarios y animación sociocultural.

Deportes colectivos y/o individuales. Prácticas corporales expresivas) (96hs)

---

<sup>206</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO. Pág., 29, Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro, Argentina, 2015.



\* Pueden optar por dos espacios cuatrimestrales<sup>207</sup>.

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de San Juan:**

**“Primer Año:**

Prácticas acuáticas y su enseñanza (128hs)

Prácticas gimnásticas y su enseñanza (128hs)

Fútbol y su enseñanza (128hs)

Prácticas ludomotrices (64hs)

**Segundo Año:**

Prácticas atléticas y su enseñanza (128hs)

Básquetbol y su enseñanza (128hs)

Handbol y su enseñanza (128hs)

Prácticas en ambientes naturales (128hs)

**Tercer año:**

Hockey sobre césped y su enseñanza (128hs)

Voleibol y su enseñanza (128hs)

**Didáctica de la Educación Física en la Educación Secundaria y Especial (64hs)**

UDI (64hs)

UDI (64hs)

UDI (64hs)

**Cuarto Año:**

UDI (64hs)

UDI: Unidad de Definición Institucional<sup>208</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de San Luis:**

---

<sup>207</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SALTA. Págs., 32-35, Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2010.

<sup>208</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. Págs., 44 y 45, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de San Juan, Argentina, 2016.



**“Primer Año:**

Gimnasia (64hs)

Prácticas Ludomotrices y Recreativas (64hs)

**Segundo Año:**

Prácticas Deportivas Grupales y su Enseñanza I -Basquet - Voley- (80hs)

Prácticas Deportivas Individuales y su Enseñanza I Atletismo (80hs)

Gimnasia y su Enseñanza (64hs)

**Tercer Año:**

Prácticas Deportivas Grupales y su Enseñanza II-Handbal- Futbol- (80hs)

Prácticas Deportivas Individuales y su Enseñanza II -Natación- (80hs)

Didáctica de la Educación Física del Nivel Secundario (64hs)

Actividades Físicas en Medios Naturales (48hs)

**Didáctica de la Educación Física para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (64hs)**

\_Prácticas Deportivas Recreativas Regionales (64hs)

**Cuarto Año:**

Prácticas Deportivas Grupales y su Enseñanza III-Hockey - Sofbol- (80hs)”<sup>209</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Santa Fe:**

**“Primer Año:**

Deportes Abiertos de Gimnasio I y su Didáctica (192hs)

Deportes Abiertos de Campos I y su Didáctica (192hs)

Deportes Cerrados I y su Didáctica (192hs)

**Segundo Año:**

Deportes Abiertos de Gimnasio II y su Didáctica (192hs)

Deportes Abiertos de Campos II y su Didáctica (192hs)

Deportes Cerrados II y su Didáctica (192hs)

**Tercer año:**

Deportes Abiertos de Gimnasio III y su Didáctica (192hs)

---

<sup>209</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS. Págs., 22, Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, Argentina, 2016.



Deportes Abiertos de Campos III y su Didáctica (192hs)

Deportes Cerrados III y su Didáctica (192hs)

**Cuarto Año:**

-

Espacio de Definición Institucional 96hs

Espacio Curricular Opcional 96hs –se ofrecen 2 espacios para que los alumnos elijan 1 para cursar-”<sup>210</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Santiago del Estero:**

**“Primer Año:**

Deportes individuales y su enseñanza I (96hs)

Deportes colectivos y su enseñanza I (96hs)

Juegos motores y deportivos (128hs)

**Segundo Año:**

Gimnasia y su enseñanza (128hs)

Deportes individuales y su enseñanza II (96hs)

Deportes individuales y su enseñanza III (96hs)

Deportes colectivos y su enseñanza II (96hs)

Deportes colectivos y su enseñanza III (96hs)

Juegos motores y deportivos (128hs)

Prácticas acuáticas I (64hs)

Juego y Educación Física (96hs)

**Tercer año:**

**Sujeto de la Educación Especial (48hs)**

Técnicas gimnásticas actuales y su enseñanza (96hs)

Gimnasia y su enseñanza (128hs)

Deportes colectivos y su enseñanza IV (96hs)

Deportes colectivos y su enseñanza V (96hs)

---

<sup>210</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Págs., 13-16, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Gobierno de Santa Fe, Argentina, 2001.



Prácticas acuáticas II (64hs)

Prácticas en la naturaleza y educación ambiental I (96hs)

**Cuarto Año:**

Deportes colectivos y su enseñanza VI (96hs)

**Prácticas corporales para necesidades educativas especiales (48hs)**

Prácticas en la naturaleza y educación ambiental II (64hs)

Espacio de definición institucional: 96hs (2do), 96hs (3ro) y 256hs (4to)<sup>211</sup>

- **Contenidos específicos de la Educación Física en el actual plan de estudios del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Física de la Provincia de Tucumán:**

**“Primer Año:**

Deportes y su enseñanza I (96hs)

Prácticas acuáticas I (64hs)

**Segundo Año:**

Deportes y su enseñanza II (160hs)

Prácticas acuáticas II (64hs)

Gimnasia y su enseñanza (128hs)

Juegos y Educación Física (128hs)

**Tercer año:**

Deportes y su enseñanza III (160hs)

Prácticas gimnásticas actuales y su enseñanza (96hs)

Prácticas acuáticas III (64hs)

Prácticas en la naturaleza y educación ambiental (128hs)

**Cuarto Año:**

Deportes y su enseñanza IV (96hs)

**Integración e Inclusión Educativa (96hs)**

**Prácticas corporales para necesidades educativas especiales (96hs)**

EDI II (48hs)

---

<sup>211</sup> DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO. Págs., 19-22, Dirección Gral de Nivel Superior, Consejo General de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero, Argentina, 2011.

*¿Cómo distribuye el Ministerio de Educación de la Nación el capital cultural de la Educación Física en relación a la población con discapacidad en el nivel superior en la República Argentina?*



EDI III (96hs)<sup>212</sup>

---

<sup>212</sup> DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN. Págs., 25-29, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, Argentina, 2009.