

# “Espacios accesibles y buenas prácticas (corporales)”<sup>13</sup>

**Autor:** Licenciado Daniel Germán Zucchi

**Email:** [danielz@delacosta.com.ar](mailto:danielz@delacosta.com.ar)

*La Congregación de las Hermanas de la Cruz comenzó a poner en marcha el proyecto: “Prácticas corporales. Un derecho de todos”, que se implementa en las ciudades de Monte Quemado y Quimilí. Santiago del Estero. Este ensayo resume, fundamenta y justifica dicho proyecto con sus espacios, prácticas y jornadas.*

---

## Resumen

“Valeria estaba allí, esperando que alguien le tendiera una mano. Su silla no podía romper con la barrera que le significaba el escalón y la puerta angosta. Luego de un tiempo encontró una maestra que la ayudó en su camino. Se había perdido siete minutos de recreo, pero al fin se encontraba en el patio. Ahora solo faltaba que alguien la invitara a jugar”

Observaciones justas de una realidad injusta (Zucchi; 2006)

La accesibilidad a los espacios y a las prácticas recreativas, educativas (corporeidad y psicomotricidad), deportivas y artísticas no es una cuestión intrascendente. Debería formar parte de una sensata política de estado. Una política de estado que pretenda atender con la construcción de dichos espacios y prácticas, a la dimensión educativa, social y de salud de nuestra población.

Desde diversos campos, la importancia de la actividad física solo se piensa con fines teórico alejados de la realidad social donde deberían ser implementadas, o se sienten como meras prácticas artesanales donde el único valor es producido por la transmisión de experiencias y la copia del modelo.

Las actividades físicas, corporales y artísticas no fueron pensadas en abstracto, ni fueron dibujadas por la imaginación de un gran artista. Son prácticas que han surgido en un determinado momento histórico y social.

## A.- Los espacios de las prácticas corporales en nuestra sociedad

---

<sup>13</sup> El presente artículo fue publicado en “Novedades educativas en el año 2007”

Generalmente una diversidad de variables genera prácticas (corporales) específicas. Como ejemplo bien vale tomar al fútbol, el cual tuvo sus inicios como deporte reglamentado en la Inglaterra del siglo XIX, en el momento que comienza a ser incluido en los *Public School*. En un principio sirvió como alternativa positiva de los malos hábitos (como el alcohol y el cigarrillo), propia de los alumnos adolescentes de las escuelas. Luego comenzó a instalarse, de la mano de Thomas Arnold, como forma de fomentar la lealtad, la cooperación y el respeto a la reglas. Este emergente del Fútbol reglamentado en Inglaterra es sustancialmente distinto al fútbol profesional, consumista y postmoderno que nos invade con los mass media en la actualidad; ó al *fulbito* que todavía se juega en los pocos potreros que quedan generalmente en los barrios periféricos de las ciudades del tercer mundo. La diferencia sustancial se encuentra en el origen, en la situación social y cultural donde han surgido y se han construido. Ya sea el fútbol o cualquier otra práctica física, corporal y artística se acomoda, se adapta o se apropia de un espacio socio-histórico pero a la vez físico y arquitectónico.

En América Latina solo algunos niños y jóvenes se encuentran privilegiados en el acceso y la permanencia a un grupo de prácticas corporales. Todavía (y no sabemos por cuanto tiempo) el único espacio que permanece abierto, aunque deteriorado, es el patio, SUM o gimnasio de la escuela. La única práctica accesible a todo nivel es la clase de Educación física y de Expresión corporal de las escuelas públicas de nuestra región.

Pero esto también se encuentra limitado a *grupos privilegiados*, en los cuales se excluye, por dar algunos ejemplos, a un gran porcentaje de establecimientos del nivel inicial y a todas las escuelas especiales de Santiago del Estero (Provincia Argentina). En consecuencia el espacio y la práctica de mayor accesibilidad excluye a miles de niños entre 3 y 5 años, etapa donde el desarrollo del conocimiento va ligado al desarrollo corporal y motriz; como así también a otra gran cantidad de niños/as y adolescentes con necesidades educativas especiales, quienes necesitan de adaptaciones en su educación psicomotriz y motriz para acceder a la tan ansiada integración social.

¿No será que estudiamos, analizamos e investigamos sobre el rendimiento físico y deportivo y nos olvidamos del beneficio de la gimnasia, el juego y el baile como hábitos de vida?

¿No será que pensamos en construir grandes gimnasios, canchas y natatorios para algunos y nos olvidamos de la creación de espacios para la mayoría?

¿No será que nos regocijamos con nuestros campeones Olímpicos de Fútbol y Básquetbol y perdemos el valor social que debe tener el deporte?

¿No será que los principios de la performance deportiva y del olimpismo solo logran un acuerdo con las prácticas sociales en la medida que estas funcionen como espacios para seleccionar talentos?

## **Grupo vulnerable I: personas con discapacidad**

Desde un primer enfoque sobre la *diversidad*, existen sujetos que por sus diferentes discapacidades (sensoriales, motrices, cognitivas, viscerales y de percepción social), y sus diferentes niveles de afección son condicionados en el ingreso, la pertenencia y la participación de las prácticas corporales. Pero, ¿Dónde se encuentran los obstáculos que limitan la inclusión del sujeto con discapacidad en las prácticas corporales?, ¿Son obstáculos de orden orgánico o social? ¿La discapacidad de un sujeto es solo de él o es compartida con el grupo de pertenencia? ¿Las personas con discapacidad comparten este estigma con otras poblaciones vulnerables?

Comencemos diciendo que dentro de las prácticas corporales institucionalizadas (escuela, club, sociedades de fomento, colonias de vacaciones), y al momento de incluir a un alumno con discapacidad en las mismas, se observa como los dirigentes, docentes y socios se muestran inicialmente con una actitud de indiferencia para luego destinarle un espacio especial. Esto es debido, en el caso de los docentes, a representaciones sociales que los mismos construyen en base a la historia compartida y a una formación de grado disgregada<sup>14</sup>. Al mismo tiempo esta actitud en la generalidad de los actores puede estar reflejando una imagen colectiva de la sociedad en la que la persona se encuentra insertada. Goffman, E. (1968) nos diría con respecto al alumno que desea integrarse que: "Le dirán que dentro de su propio mundo se sentirá mejor; aprenderá así que lo que consideraba como su mundo no es tal y que en cambio, lo realmente suyo es ese universo más pequeño". De esta manera la mayoría de las personas circunscriben el lugar que ocupará la persona con discapacidad fuera del espacio compartido.

Este último punto se entiende solo desde una perspectiva postmoderna donde las prácticas son especialidades y los practicantes se convierten en especialistas. De esta manera los espacios compartidos comienzan a ser escasos.

La creación de un espacio puede con el tiempo (y cada vez más prematuramente) convertirse en un espacio de encuentro para selectos, donde solo versados practicantes pueden concurrir. Para dar dos ejemplos (hay muchos más): todos comienzan jugando al fútbol pero solo algunos seleccionados continúan. Por otro lado decimos que aquellos que les gusta cantar pueden ir a aprender pero cantantes hay pocos. De esta manera la progresiva limitación de los espacios, figurándolo como una pirámide o un embudo, es común observarla en nuestra sociedad. Diferente a la mayoría de las sociedades aborígenes donde no existen especialistas y las prácticas son de todos. La antropóloga Teresa Usandivaras (2004) nos habla de cómo en un grupo de Bosquimanos, que viven en el desierto de Bostwana, en el África, comparten las prácticas (lúdicas, bailables y musicales)

---

<sup>14</sup> Zucchi, D.G. (2003). "Las representaciones sociales de los Profesores en Educación Física sobre los alumnos con discapacidad motriz integrados en la escuela común". Tesis. Universidad Nacional de La Plata.

y todos son participes y hacedores, no hay elegido ni especialización que deje afuera a alguno.

En el campo de la Educación Física, la recreación y el deporte, tanto los clubes, las sociedades de fomento y los entes estatales, programan sus actividades deportivas pensando en sujetos convencionales, dejando pocos espacios (a veces ninguno) para aquellas personas con discapacidad. En general estos espacios disponibles son contruidos bajo una fundamentación (pseudo) científica y etiquetados como "diferentes"; a saber: natación terapéutica, gimnasia especial, fútbol para paráliticos cerebrales, etc. Limitando de esta manera la oferta y la inclusión a las prácticas corporales.

Al respecto la madre de Damián, un adolescente con Síndrome de Down, nos relata sus experiencias. Ella fue a anotar a su hijo en el básquetbol (deporte que le fascina), a la Secretaría de Deportes Municipal pero la sorpresa fue grande cuando le informaron que para el niño solo tenían natación terapéutica y atletismo. Nosotros nos preguntamos: ¿Es necesario realizar un grupo de alumnos con ese síndrome o con discapacidad mental para que un niño con Síndrome de Down aprenda a jugar al básquetbol?

Dentro de la oferta programada por esa Secretaría de Deportes se encuentra incluida la disciplina del básquetbol, pero los sujetos como Damián no logran acceder a ella. Damián ni siquiera pasó el ingreso, y eso solo puede ser entendido desde *el otro*, desde una sociedad que segrega con mecanismos muchas veces perversos.

En **el imaginario social** se entiende que las personas con discapacidad deben limitarse a concurrir solo a las prácticas corporales con objetivos terapéuticos.

No se le niega importancia a la terapia en la rehabilitación o habilitación de esta población. Pero, adjudicarle un mayor o único protagonismo a dichas prácticas es ubicar al déficit por encima de la persona y en consecuencia *subrayar* la deficiencia *tachando* al sujeto. Insistir sobre la organicidad de la persona con discapacidad es determinar su vida y su historia a una estructura neuro-anatomo-fisiológica deteriorada. Ejemplo de ello son aquellas prácticas de natación terapéutica, equinoterapia, ludoterapia, entre otras. Eternizar las prácticas corporales terapéuticas sobre esta población es hacerles recordar a cada momento que su cuerpo es una deficiencia; es desechar el disfrute por la actividad física.

La perpetuación y restricción en las prácticas corporales terapéuticas incluyen al sujeto en un grupo de pares con similares características psíquicas, motrices y/o sensoriales, creando un ámbito cerrado que limita la futura transposición social. Estas practicas se nos presentan como actividades obligatorias, con "un sentido heterónimo"<sup>15</sup>, e impuestas <sup>16</sup> de tal manera que obligan al cuerpo desviado a ser

---

<sup>15</sup> Término utilizado por Bracht, V. (1996) en *Educación Física y aprendizaje social* para darle un carácter instrumentista a la Educación física.

corregido, a enderezar aquellos segmentos torcidos o a sanar aquel órgano enfermo. De esta manera la estereotipia pasa a ser la protagonista frecuente en dichas actividades creando un sistema unidireccional sin simbolismo ni intercambio. La mera aplicación de actividades terapéuticas es insuficiente para un desarrollo psicomotriz que garantice una mejora en la disponibilidad corporal donde permita resolver situaciones motrices problemáticas. Con respecto a este punto Erice, N. E. (2004 - 167) nos dice que "muchas veces, dentro de las instituciones que los asisten, incluyendo la escuela, se los estimula solo para accionar determinadas partes del cuerpo, sin ofrecerles situaciones de juego, expresivas, que modifiquen esa excesiva quietud".

En nuestro trabajo diario vemos como muchos niños con discapacidad dejan sus juegos y deportes favoritos porque el tiempo semanal no les alcanza, saturados por las clases de apoyo, la rehabilitación, la natación terapéutica, la fonoaudiología. Los padres deciden que los juegos, el deporte y el baile son las actividades *menos productivas* y por ello son las primeras en ser retiradas de la agenda de sus hijos. De esta manera los padres provocan una idea distorsionada de la actividad física, haciéndoles ver (de manera inconsciente) que las prácticas educativas, recreativas y deportivas son inaccesibles desde su situación.

Cuando buscamos incluir en una práctica corporal a un niño no debemos pasar por alto el placer y la satisfacción que la misma debe despertar en él.

¿Nuestra representación social (mental y compartida) nos deja visualizar y comprender que un niño con discapacidad pueda jugar placenteramente?, más aún ¿Nos atrevemos a observarlo jugando con sus pares sin discapacidad?

Generalmente el adulto, a través de su intervención, interfiere sobre la inclusión del *otro diferente*. En variadas ocasiones los docentes son cómplices de dicho entorpecimiento. Investigaciones al respecto <sup>17</sup> nos demuestran que tanto la historia, como la formación de grado y los conocimientos compartidos del campo condicionan la actitud del docente (de Educación Física) en el momento de integrar a un alumno con discapacidad.

## **Grupo vulnerable II: Niños y adolescentes en situación de riesgo social**

Desde el mismo enfoque de la *diversidad potenciada* y utilizando como disparador la siguiente pregunta: ¿Las personas con discapacidad comparten este estigma con otras poblaciones vulnerables? Observamos como otro grupo vulnerable comparte la problemática de la inaccesibilidad en los espacios y las prácticas. Dicho grupo

---

<sup>16</sup> En este caso se entiende por impuestas a aquellas prácticas que desde el campo de poder de la salud ejercen presión para luego ser legitimadas por las demandas sociales.

<sup>17</sup> Investigaciones como: a) Santomier, J. (1985); "Educador físico, actitudes e integración: sugerencias para entrenadores de profesores en educación física". EEUU.

b) Hotendorf, D. (1989); "La integración de niños con o sin sordera en una clase de danza".

c) Zucchi, D.G. (2003); "Las representaciones sociales de los profesores en Educación Física en relación a los alumnos con discapacidad motora integrados en la escuela común". UNLP. Argentina.

está compuesto por aquellos niños/as y adolescentes que viven en situación de riesgo social y que se encuentran privados (entre muchas cosas) del acceso a los espacios recreativos, deportivos y artísticos.

Entendemos que las situaciones de riesgo social son variadas y no se limitan al medio familiar. Es por ello que todo contexto de riesgo social traspasa la frontera de la familia, y en consecuencia se extiende a las oportunidades de acceso a las prácticas sociales en el barrio, la escuela y en la ciudad. Los niños y adolescentes en situación de riesgo social no son solamente aquellos que sufren maltrato dentro de la familia, sino que pertenecen a una situación mucho más amplia, que reúne todas aquellas circunstancias sociales carenciales para el correcto desarrollo de la infancia. (Balsells - 1997).

Estas situaciones de riesgo por un lado generan prácticas alienadas y cerradas a códigos propios, alejadas de todo propósito educativo (fútbol villero, riña de gallos, boxeo de menores con apuestas, puente chino, caño-volea, entre otras); por otro lado emergen o se rescatan prácticas positivas de identificación barrial y popular (prácticas circenses, murgas, música con instrumentos fabricados con elementos desechables, entre otros).

La necesidad insatisfecha de poder formar parte de un grupo de juego o de deporte organizado, y en consecuencia de no permitir el acceso y la apropiación de valores sociales y culturales, es propio de las sociedades del tercer mundo donde la brecha entre ricos y pobres es cada día mayor. Donde los programas del estado no logran sobrepasar el mero discurso, y pareciera que aquellos pocos proyectos con fines loables nunca llegan a los sectores más vulnerables.

Dentro de un contexto de pobreza (y ahora también en sectores de clase media – baja) se observa a diario la imposibilidad económica que tienen la mayoría de los niños para acceder y mantener su afiliación a un club (barrial o de Liga), o a un centro artístico y cultural. Abonar una cuota, sitúa a la familia del niño en un dilema: las necesidades básicas (comida, vestido) o su recreación. Cuando Víctor, un niño de diez años que concurre a una escuela pobre<sup>18</sup>, se enoja con su madre por no permitirle acudir al club, no estamos más que ante un conflicto que la madre solo puede solucionar financieramente.

No nos encontramos frente a situaciones e historias de vida fútiles. Las prácticas corporales jamás son apolíticas, y diariamente nos dan pruebas suficientes sobre sus ventajas sociales. Ventajas (por un lado) que se traducen en una positiva utilización del tiempo libre en los niños y adolescentes. Con una posibilidad de disminución en el índice de delincuencia juvenil (ahora también infantil), y del

---

<sup>18</sup> Desde este ensayo aprovechamos para hacer una crítica al término “equidad”, donde las características de la zona determinaba el tipo de escuela. Un concepto al que nos hemos acostumbrado al escucharlo reiteradamente en el discurso político de nuestro sistema educativo, y que entre otras cosas nos dejó el siguiente legado implícito: “Niños y adolescentes pobres, de barrios pobres deberán acudir a escuelas pobres”

alejamiento de los adolescentes de los flagelos de la droga, el alcohol y el cigarrillo<sup>19</sup>.

El Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) a través de su Consejo de Educación presenta a través de los CBC de Educación física a las prácticas corporales como los saberes que el alumno debe apropiarse para lograr ser un buen ciudadano.

Por otro lado Organismos internacionales defienden a la recreación y al deporte como parte de los derechos del niño y el adolescente. Parece ser que todo se encuentra encauzado, hasta que la realidad nos lastima frente a una misma y repetida pregunta:

¿Cómo se le puede decir a un niño pobre que a pesar de tener derecho al esparcimiento, a la recreación y a educar su cuerpo, no puede acceder a dichos espacios por no ser solvente económicamente?

A partir de una generalizada hipocresía social, que es simbiótica con la incipiente e inmadura democracia, se le transmite al sujeto el mensaje *que hay un lugar que lo espera* para realizar sus actividades físicas. Suelen decirle: "Allí hay un lugar para tus prácticas". Pero en el momento que logramos distinguir la figura del fondo nos damos cuenta que no alcanza con que al sujeto le digan que tiene un lugar, sino que hay que hacerle lugar. El lugar debe ser con nosotros (señalando hacia adentro) y no con los otros (señalando hacia fuera).

Queda claro que el aspecto económico limita el ingreso y/o la pertenencia a muchas prácticas corporales. De esta manera tanto el ingreso como la pertenencia se limitan al pago de una cuota sin primar otras razones.

### Proponiendo espacios

Hasta ahora hemos presentado un estado de situación sobre la falta de accesibilidad que tienen las poblaciones vulnerables hacia los espacios de las prácticas que presenta nuestra sociedad.

Este resumen de situación es incompleto desde una perspectiva intervencionista propia de los campos de la Ingeniería y la Educación, si no viene acompañado de la construcción de espacios arquitectónicos accesibles y de manera seguida de prácticas corporales adaptadas a todos.

Para ello se traza un Proyecto que busque dar soluciones a las problemáticas que emergieron durante la impronta inicial.

En principio la creación de espacios físicos nos permitirá luego instalar una diversidad de prácticas corporales.

---

<sup>19</sup> El programa Escuelas Abiertas ya logró, en Recife, reducir en un 60% la violencia (incluidos homicidios y suicidios) en los colegios a los que llega. Jorge Werthein, el argentino que conduce la UNESCO en Brasil, convence con matemática pura a las autoridades educativas de cada Estado o municipio para que permitan que las escuelas entren en el proyecto: el costo por alumno para mantenerlas abiertas es de 30 centavos de dólar al mes. Un reformatorio, donde luego se transforman en delincuentes profesionales, le cuesta al Estado 500 dólares al mes.

Por otro lado estos espacios serán exclusivamente destinados a niños y adolescentes con discapacidad y/o en situación de riesgo social. Es importante destacar que la dimensión del proyecto en cuanto a infraestructura, recursos y personal pretende equilibrar las oportunidades de acceso hacia los saberes propios de nuestra sociedad. No pretende ser un proceso de *discriminación inversa*, sino una protección de los espacios con el fin de cuidar la vulnerabilidad a que son proclives dichos grupos.

Estos espacios físicos son: el gimnasio, el natatorio, el SUM y la sala. Los cuales se encuentran vacíos e impasibles si no son colmados por las prácticas.

- Espacios de prácticas terrestres de Educación Física, psicomotricidad, recreación y deporte para las personas con discapacidad del Hogar.
- Espacios de prácticas acuáticas con objetivos de psicomotricidad y recreación.
- Espacios de prácticas terrestres de Educación Física, recreación y deporte para niños y adolescentes con discapacidad que concurren a la Escuela Especial.
- Espacios de prácticas acuáticas terapéuticas.
- Espacio de prácticas lúdicas y de aprendizaje deportivo para los alumnos de "Infancia Misionera" y de dos comedores barriales (niños/as y adolescentes en situación de riesgo social).
- Espacio de capacitación sobre prácticas corporales terrestres y acuáticas para instructores y voluntarios.
- Espacio de practica acuática psicomotriz y recreativa para alumnos de nivel inicial (3 a 5 años) de Jardines de infantes en barrios vulnerables.
- Espacio para la ludoteca abierta a los niños/as que acuden a los comedores barrial
- Espacio para la practica de la enseñanza del fútbol y el básquetbol
- Espacio para la práctica de danzas folclórica tradicionales y modernas
- Espacio de Jornadas de sensibilización social (vivenciales) a través de las prácticas corporales. "Te juego a que puedo"
- Espacio de Jornadas de participación social para adultos

## **B.- Programa "Prácticas corporales. Un derecho de todos"**

La importancia de las prácticas corporales para los alumnos con discapacidad

*Lo común es lo diverso*

Fuimos sorprendidos insertos en una diversidad compleja propia de una sociedad postmoderna, donde se conjugan diversidad de culturas, diversidad de cuerpos, diversidad de aprendizaje, diversidad de edades, diversidad de capacidades, entre otras.



Las personas con discapacidad y en situación de riesgo social son una parte substancial de esa diversidad en la cual vivimos y en la cual pretendemos intervenir desde la Educación y la terapia del cuerpo.

Indagar sobre la importancia que tiene la actividad física, la recreación, los deportes, la danza, las actividades acuáticas y las actividades en la naturaleza para los alumnos con discapacidad, nos lleva a realizar un análisis de algunas de las piezas que conforman el campo de las prácticas corporales.

La primera de esas piezas es la educación del cuerpo, tanto desde el ámbito de la Educación física como de la expresión corporal y la psicomotricidad.

Desde el enfoque de la Educación corporal y motriz globalizada e integradora, los docentes e idóneos del campo asumen una tarea comprometida en la enseñanza del alumno, durante el proceso de la formación integral del niño y el adolescente. "La Educación Física se concibe comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal y motriz, interpretándola como síntesis de la disposición personal..." (D.C.J.-2001). Aspectos como la diversidad que se presenta en un mismo grupo de clase, la discrepancia entre edades cronológica y el aprendizaje motor, las coincidencias y diferencias entre el aprendizaje motriz y el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, la intervención docente como intervención de lo grupal, las adecuaciones de diferente naturaleza, la tradición de nuestra disciplina, son problemáticas que surgen en el área pero que se observan con mayor claridad cuando nos introducimos en la Educación física para alumnos con discapacidad. La diversidad de alumnos en un mismo grupo de actividades requiere de una intervención docente diferente, implicando a todos los sujetos a partir de propuestas abiertas e inclusivas. Promoviendo aprendizajes para el logro de competencias no sólo motrices sino también socio afectivo, ético y conceptual que se llevan adelante en la vida cotidiana. De aquí el gran valor del área en cuanto a la adquisición de competencias sociales y afectivas, el sentido de cooperación, la oposición positiva, la convivencia armónica, la aceptación y respeto hacia el otro. La Educación física se encuentra atravesada por lineamientos pedagógicos, modelos culturales que se traducen en la preparación para la vida, en una sociedad donde existen diferencias de sexo, de culturas, de estratos sociales, de religión y de capacidades.

En el quehacer diario de nuestras prácticas tenemos el compromiso como docentes de ofrecer a la totalidad de nuestros alumnos el acceso a los contenidos seleccionados a través de actividades y propuestas de enseñanza, buscando un equilibrio desde una enseñanza integral y globalizada.

La psicomotricidad encuentra su lugar junto a la educación física a partir del momento que buscamos una intervención educativa sobre el cuerpo. Buscando entre las dos áreas el desarrollo de la personalidad la defensa de un cuerpo inteligente. Desde la psicomotricidad se intervendrá sobre la expresividad motriz (movimiento, tono y postura), la comunicación, la relación primera con el mundo.

Aquella que comienza a construir la inteligencia cuando los movimientos inician la apropiación del mundo. La estimulación acompañada de afectividad será el punto de partida para el desbloqueo afectivo por el que transitan los alumnos con grandes y complejas discapacidades. Como nos dice Arnaiz Sanchez (1996) en base al tratamiento psicomotriz, *solo lograremos resultados si para trabajar nos planteamos un sistema de actitudes y un sistema de acción.*

Este proyecto propone trabajar desde un paradigma psicomotriz que establezca objetivos de placer sensoriomotriz, de tratamiento de la agresividad y de ludicidad (desde sentido autónomo<sup>20</sup>) con intervención y objetos simbólicos. Desde este paradigma se facilitará el trabajo (en el gimnasio-SUM y en las practicas acuáticas) sobre aquellos/as alumnos/as multimpedidos o que poseen graves deficiencias.

Por otro lado la perspectiva psicomotriz servirá de bisagra entre la intervención educativa y terapéutica sobre los cuerpos y los movimientos.

La falta de una estimulación y tratamiento temprano en el momento adecuado ha agravado la situación de la mayoría de los alumnos/as con malformaciones asociadas por posturas incorrectas, rigidez, trastornos circulatorios, atrofia muscular y trastornos psiquiátricos. Es en base a ello que desde la practica de la terapia física y/u ocupacional se propone un tratamiento individual para la mejora de la organicidad y la biomecánica deteriorada o disminuida.

Un plan de actividades terapéuticas graduadas, y llevadas a cabo en los medios terrestre y acuático a través de los ejercicios y el juego, les ofrece los siguientes beneficios:

- Incremento del rendimiento cardiovascular.
- Activación de la circulación
- Incremento de la capacidad respiratoria y de la oxigenación de la sangre
- El desarrollo y mantenimiento de la masa muscular
- Flexibilidad corporal
- Activación de mecanismos de equilibración
- Integración bilateral y anteroposterior del cuerpo con respecto al espacio
- Equilibrio de los planos musculares anterior y posterior
- Fortalecimiento y equilibrio del sistema nervioso
- Sensación de bienestar y buen estado anímico
- Vínculo positivo con el medio
- Mejora del descanso

Por último debemos mencionar un área que estará representada en este proyecto (siempre de manera integrada); ella es la expresión corporal, ligada a la educación de la expresión y la comunicación gestual-corporal.

---

<sup>20</sup> En el sentido que le aplica Valter Bracht (1983) en *Educación Física y Aprendizaje social.*

Todas estas áreas dejan de estar a-*isla*-das para formar parte de un mismo continente, e intervenir sobre la corporeidad no solo como síntesis de la persona, sino también como punto de alianza de las dimensiones humanas.

Podemos desprender de lo dicho con anterioridad que la función pragmática de nuestro trabajo cobra vital importancia. El progreso en las actividades de la vida diaria, la comunicación social y el proceso de normalización debe ser observado y vigilado extendidamente en el tiempo. La generalización de lo aprendido deberá reflejarse en cada acto en concordancia con la aplicación de los hábitos. Para ello la significatividad de los conocimientos cobrará valor al ser enseñados mediante una variedad de representaciones diferentes.

### **Bibliografía**

AUCOUTURIER, B. LAPIERRE, A. (1985); *Simbología del movimiento*. Editorial científico-médica. Madrid.

Asamblea General de las Naciones Unidas. "Convención sobre los Derechos del Niño" (Resolución de la Asamblea General A/Res/44/25). Año 1989.

BRACHT, V. (1996). *La Educación Física y el aprendizaje social*. Editorial Velez Sarfield. Córdoba.

Consejo Nacional de Educación (S/F). Jefatura de región XVI. "Primer nivel de especificación curricular nacional. Contenidos básicos comunes de Educación Física. Nivel Inicial". Argentina.

DGCyE (1980). "Fichas de objetivos para alumnos con retardo mental severo".

Erice, N. E. (2004); "Escuela, discapacidad y resiliencia", en: Dell'Anno, A., CORBACHO, M., SERRAT, M. -Coordinadores- (2004); *Alternativas de la diversidad social: personas con discapacidad*. Editorial Espacio. Buenos Aires

GOFFMAN, E. (1968). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorroutu Editores. Buenos Aires. Título Original en Inglés: *Stigma. Notes on the management of spoiled identity* (1963).

LE BOULCH, Jean (1986). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Editorial Doñate.

LE BRETÓN, D. (1997); *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Editorial Nueva visión. Buenos Aires.

LE BRETÓN, D. (2002); *La sociología del cuerpo*. Editorial Nueva Visión.

LEVIN, E. (2003). *Discapacidad. Clínica y educación*. Los niños del otro espejo. Nueva visión. Buenos Aires.

MERLEAU PONTY, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*; Primera parte. Editorial Planeta-De agostini, S.A. Barcelona. Título original: *Phénoménologie de la perception*.

MORANTE Y MISISCHIA (2004). "La dialéctica de la negación en la integración de la persona con necesidades educativas especiales". *Revista Novedades Educativas*

ROSALES SOTO, A. (ed.) (1996). *Educación física en niños con necesidades educativas especiales*. Universidad de Huelva publicaciones. España.

SANTOMIER, J. (1985); "Educador físico, actitudes e integración: sugerencias para entrenadores de profesores en educación física". EEUU.

SARANO, J. (1967). *La significación de los cuerpos*. Editorial Troquel. Título original en Francés: *Essai sur la signification du corps*.

ZUCCHI, D.G. (2003); Tesis: "Las representaciones sociales de los profesores en Educación Física en relación a los alumnos con discapacidad motora integrados en la escuela común". UNLP. Argentina.

