

3



RESEÑA de: HECK, S.; BLOCK, M.E. (Eds.) (2019): *Inclusive Physical Education Around the World*, (London and New York: Routledge, 2019), 236 pp. ISBN: 978-0-429-02629-4 (ebk)

A CARGO DE:

Adolfo Rocuant Urzúa*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37275

Recibido: **17 de noviembre de 2023**
Aceptado: **17 de noviembre de 2023**

* ADOLFO ROCUANT URZÚA: Licenciado en Educación/Profesor de Educación Física de Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Gestión de la Actividad Física y Deportiva de la Universidad Andrés Bello. Magíster en Educación: Mención evaluación de aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es Candidato a Doctor en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cuenta con Beca de estudios ANID-Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2022-21221139. Su línea de investigación se asocia con Política, equidad y diferencia en educación, liderazgo y mejora escolar. **Datos de contacto:** E-mail: arrocuant@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4490-1145>

Actualmente la literatura asociada a la inclusión en el contexto de la Educación Física (EF), considera múltiples esfuerzos didácticos interesados en ampliar el repertorio de actividades pedagógicas que promuevan la participación de estudiantes en situación de discapacidad (ED). No obstante, *Inclusive Physical Education Around the World* es el primer libro a nivel global respecto de la Educación Física Inclusiva (EFI). Sus editores, Sandra Heck y Martin Block, investigadores destacados en la EFI, ofrecen en este texto una lectura interesante, llena de evidencias contextuales que permiten reconocer tanto la historia, políticas, prácticas, desafíos y culturas educativas a nivel global, considerando el término «inclusión» como la filosofía de fusionar la educación especial y la general, donde todos los niños, independientemente de su procedencia o capacidad deben ser educados en el mismo entorno.

El texto se nutre del análisis de destacados investigadores de África, Asia, Australia, Europa, Oriente Medio, América del Norte y Sur. Estos se presentan en dos grandes apartados, el primero identificado como «Orígenes», el cual se encuentra asociado al desarrollo histórico de la EFI.

El primer capítulo aborda la historia de la EFI en el contexto norteamericano, Estados Unidos (EE.UU.) y Canadá; en ambos países los niños con discapacidades fueron inicialmente excluidos de las escuelas públicas. Frente a este panorama los autores destacan, describen y contrastan los distintos componentes que han permitido avanzar hacia una EFI, argumentando por medio de datos, leyes e investigaciones. Un elemento enunciado, pero desarrollado de manera escueta, es el punto de vista de los alumnos con discapacidad. Al respecto, quizás el lector interesado pueda considerar la lectura de *Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education* (Haegle, 2019), donde se abordan empíricamente el punto de vista de los estudiantes. Adicionalmente, se sugiere al lector complementar su revisión a partir de las investigaciones realizadas por McKay, Haegle, & Block (2018) las que dan cuenta del impacto de los programas de sensibilización hacia la inclusión de ED al interior de la EF.

El segundo capítulo, los autores presentan evidencias históricas sobre la EFI en América del Sur, identificando luchas políticas, sociales y económicas. El sistema educacional a mediados del siglo XVIII no consideraba a los pobres, las mujeres, los nativos, los negros y los discapacitados. Durante la primera parte del siglo XX, la exclusión continuó con la era del modelo médico (énfasis negativo) para las enfermedades mentales, que extendió los «protocolos terapéuticos» a cualquier condición de discapacidad, centrado en las limitaciones. Posteriormente aparecen las prácticas higienistas bajo dictaduras de gobiernos militares. Brasil y otros países (Argentina, Chile, Uruguay) se sintieron profundamente atraídos por el modelo higienista, sobre todo para asegurar ciudadanos en forma, sanos, con moral y obedientes. Actualmente este modelo ha sido rebautizado como el «movimiento de la salud». Si bien los autores identifican elementos comunes en su análisis, destacan una EFI centrada en la salud, la cual entra en conflicto con la filosofía inclusiva, ya que insiste en mantener el modelo médico.

El tercer capítulo describe la historia de la EFI en Europa Occidental y del Norte. Cuatro países son analizados (Italia, Inglaterra, Noruega y Alemania). Italia, a la cabeza, con una inclusión casi total de los niños en la educación ordinaria: los estudiantes independientemente de sus condiciones de salud deben participar activamente en la EF junto con todos los demás en condiciones de igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad. Si bien los autores distinguen entre los elementos particulares de cada país, se extrañan los componentes empíricos que refuercen los argumentos utilizados.

El cuarto capítulo analiza Europa Oriental y Central. Los autores destacan la influencia directa e indirecta de las políticas soviéticas. En este contexto, los niños discapacitados eran educados dentro del paradigma médico en «internados» o escuelas especiales separadas de los demás niños. Además, estas escuelas solían estar situadas en zonas rurales, sin conexión con la comunidad local. Los niños de las escuelas especiales se clasificaban según la terminología médica, definiendo la educación especial como una pedagogía para niños defectuosos, anormales y enfermos que necesitaban corrección. Este capítulo permite reflexionar en torno al impacto que presentan la necesidad de demostrar superioridad entre países, siendo esta una fuente de discriminación y negación hacia la diversidad humana.

El quinto capítulo considera la región de Oriente Medio. En Turquía, los autores desarrollan su análisis a partir de distintas investigaciones asociadas a la EFI, siendo un factor destacado una menor disposición de los profesores hacia la inclusión de ED. Pese al aumento de evidencias académicas desde las universidades y al alto nivel de logro de atletas paralímpicos, los autores destacan que la EFI no se ha generalizado en las escuelas.

A nivel estructural del sistema, y respecto de los capítulos reseñados, se extraña un análisis acabado respecto del impacto y uso de los resultados de las investigaciones en políticas públicas.

En el sexto capítulo se analiza Asia. Particularmente en China se presentan diversos elementos que no permiten desarrollar la EFI. Algunos de estos son la insuficientemente cualificación docente y la presencia de evaluaciones estandarizadas que buscan el máximo nivel de logro deportivo por parte de los estudiantes. Para los autores, esta intencionalidad es adversa al entorno educativo que requiere la EFI. Para aquellos lectores interesados en este último elemento se sugiere complementar la lectura con resultados de investigaciones asociadas al impacto de la competitividad en actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (Wang & Qi, 2019).

El séptimo capítulo analiza la EFI de África. El primer caso analizado es Nigeria. En este país, durante el período colonial, los británicos introdujeron deportes ajenos al pueblo sin relación con los antecedentes culturales y sociales. Los autores plantean que las políticas sobre prácticas de educación inclusiva deberían basarse en leyes como las de EE.UU. y Europa. Sin embargo, se debe ser cautos en esta sugerencia para evitar una nueva influencia externa que no considere la realidad local en torno a los factores socioculturales.

La sección referida a Sudáfrica presenta tres relatos biográficos respecto de ejemplos de inclusión en el ámbito deportivo. Estos relatos reflejan la existencia de un sistema escolar público desigual hacia la población negra. Los autores se escapan del formato presente en los capítulos anteriores, donde las evidencias empíricas refuerzan los argumentos; sin embargo, asocian los relatos con consecuencias del «apartheid».

El último capítulo analiza la EFI en Australia, la cual ha transitado en los últimos veinticinco años desde «integración» hacia la «inclusión». Los autores muestran como en este periodo distintas políticas públicas dan forma al compromiso nacional de proporcionar a los ED las mismas oportunidades que los demás estudiantes. Una crítica al capítulo surge del bajo número de investigaciones que respalden las políticas públicas de los últimos 25 años.

La presentación del segundo apartado se denomina “Cultures and practices”. Este se divide en seis capítulos, los cuales son revisados a continuación.

El capítulo nueve nos presenta una descripción de los distintos factores que favorecen la EFI en Norteamérica. Un factor que evidencia su transversalidad durante la lectura se refiere a la construcción de un entorno inclusivo por parte de los docentes. En esta línea Lieberman *et al.* declaran «Las prácticas del profesorado pueden contribuir a un entorno inclusivo eficaz reduciendo la desigualdad educativa de todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidades graves» (p.152). Es importante mencionar que una de las vías destacadas en las conclusiones del capítulo se refiere a la formación docente y al trabajo de equipo para la construcción de entornos inclusivos.

En el capítulo diez los autores transitan de la experiencia brasileña hacia el resto de los países de la región. En este ir y venir se destacan los esfuerzos asociados a los movimientos internacionales pro-inclusión. Para Mauerberg y Frances «Aunque todos los países han acordado cumplir con las organizaciones internacionales que recomiendan la educación inclusiva para las personas con discapacidad, la aplicación de las prácticas inclusivas es muy diferente» (p.160), enfatizando que para lograr avanzar hacia una EFI se deben reconocer los activos culturales e históricos asociados a la identidad amerindia, al rol de estudiantes, y la pobreza y la violencia existente de manera transversal en la región.

El capítulo once considera principalmente las diferencias y similitudes en la provisión de infraestructura y legislación de cuatro países europeos en relación con un entorno de prácticas inclusivas asociadas a la EFI. Los autores enfatizan que existe un claro impulso hacia la inclusión, reflejado en un compromiso estatal para el cambio legislativo.

En el capítulo doce los autores analizan el caso de Hong Kong desde la propuesta teórica de Loreman, quien identifica siete pilares de apoyo a la educación inclusiva y que sirven para revisar la situación actual de la EFI. Uno de esos pilares se relaciona con las actitudes de los docentes hacia la inclusión. En este sentido, se recomienda complementar la lectura con los resultados expuestos por Hernández, Bofill y Niort (2012) quienes muestran resultados en línea con lo expuesto.

El capítulo trece analiza los factores que influyen en la implementación de la EFI en África. El autor se refiere al caso de Nigeria para describir como los factores socioculturales generan prácticas inclusivas limitadas. Según Okey (2019) «cada grupo étnico de Nigeria tiene una etiqueta muy poco complaciente para las personas con discapacidad. Por ejemplo, en la cultura igbo un niño con discapacidad intelectual es etiquetado como «*onye iberibe*» (una persona tonta), «*onye ofotura*» (una persona que no está completa). Se trata de peligrosos estereotipos y estigmas que impedirán la inclusión de estos niños en los programas educativos» (p.208).

El capítulo catorce aborda los factores que influyen en la EFI en el contexto australiano. Dos elementos destacados de la lectura son la creciente asociación entre las escuelas y organizaciones deportivas, la cuales buscan incorporar a los discapacitados en la práctica disciplinar. Para Downs y Kellock (2019) un segundo elemento se asocia con la *functional exclusion*, donde el estudiante no tiene oportunidades de participar directamente de la práctica deportiva junto a sus pares, transformándose en observador, anotador e incluso participante activo de actividades al margen de sus pares.

Finalmente, la estructura del libro *Inclusive Physical Education Around the World* presenta una separación entre los orígenes y factores (culturas y prácticas) de la EFI a nivel global. Esto requiere de un esfuerzo adicional por parte del lector, para no perder la profundidad y conexión entre ambos apartados respecto de un contexto específico. No obstante, su lectura se sostiene a partir de evidencias que permiten contrastar distintos contextos, en torno a los avances y desafíos propios de la EFI a nivel internacional. Esto

es esencial y transversal a los distintos profesionales y autoridades que discuten y participan tanto en el contexto de las aulas, como también para aquellas partes interesadas en la implementación de políticas educativas inclusivas en la EFI.

Referencias

- Haegele, J. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education, *Quest*, <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Hernández, F., Bofill, A. y Niort, J. (2012). ¿Por qué las actitudes del profesorado de educación física son claves en éxito de la inclusión educativa? En Hernández, F. (Ed.) (2012). *Inclusión en Educación Física. Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. INDE.
- McKay, C., Haegele, J., & Block, M. (2018). Lessons learned from Paralympic School Day. *European Physical Education Review*, <https://doi.org/10.1177/1356336X18768038>
- Wang, L. & Qi, J. (2019). Effect of student-related factors on their attitudes towards peers with disabilities in physical education: evidence from elementary schools in China, *Asia Pacific Journal of Education*, <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1692781>