

## Inclusión e Integración en Europa: hacia una Educación Física y Deportiva Adaptada.

Dr. Athanasios (Sakis) Pappous.  
Université Montpellier 1, Francia  
JE n° 2516 - [Sant.E.Si.H] - "Santé,  
Education et Situations de Handicap"  
UFR STAPS –  
[sakis\\_pappous@yahoo.es](mailto:sakis_pappous@yahoo.es)

### 1. INTRODUCCIÓN

*Cada ser humano, cada mujer, cada hombre, cada niña, cada niño, es tan igual y tan diferente como todos los demás seres humanos, con idénticos derechos y deberes y con los mismos atributos como especie, de forma que ninguna variable sobre sus capacidades, su origen, sus preferencias o sus individualidades puede servir para justificar su discriminación.*

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad  
– CERMI, 2005.

Las personas con discapacidad constituyen un sector numeroso de la población mundial, según las estimaciones del ONU el 10% de la población mundial vive con alguna discapacidad, constituyendo así la minoría más grande del mundo (ONU 2006). Sin embargo, durante muchos años las personas con discapacidad tuvieron que enfrentarse a varias formas de limitación y marginalización a la hora de ejercer uno de sus derechos fundamentales: el acceso al sistema educativo. Diacrónicamente se podría hablar de tres periodos característicos relacionados con el proceso de la escolarización de los niños con discapacidad. En una primera fase los niños no salían nunca del entorno familiar, quedándose totalmente excluidos del sistema educativo. En una segunda etapa se establecieron escuelas específicas con el fin de atender las necesidades especiales de los alumnos con discapacidad. Actualmente, estamos progresando a una tercera fase, durante la cual muchos países están siguiendo una tendencia de avanzar hacia el modelo de una “escuela

inclusiva”, es decir una escuela que se acomoda y se adapta acogiendo en sus clases regulares niños y niñas con/sin discapacidad, una escuela que considera la diversidad de sus alumnos como algo positivo. No obstante los cambios legislativos, desafortunadamente, no se acompañan siempre de un respectivo cambio en la mentalidad de los principales actores, además las carencias en la formación y en recursos vienen a obstaculizar la verdadera puesta en marcha del proyecto de inclusión. En esta presentación vamos a repasar unos elementos teóricos importantes para la comprensión de la evolución del proyecto educativo de inclusión, a continuación se presentaran unos datos provenientes de varios países europeos, y por último se hará hincapié en los retos y preocupaciones relacionadas con la materia de educación física.

## **2. DEL MODELO MÉDICO HACIA EL MODELO SOCIAL**

El cambio progresivo hacia una educación inclusiva ha sido propiciado por la progresión del denominado “modelo médico” hacia el “modelo” social de la discapacidad. El modelo médico, extendido desde principios del siglo veinte, ponía el acento en la “anormalidad” corporal, en la dimensión clínica, el desorden y el grado de “discapacidad” o deficiencia funcional provocado por la deficiencia. Mediante un discurso altamente medicalizado se ponía el énfasis en la deficiencia de la persona, lo cual conducía a una ‘invalidación’ generalizada (Barnes, Mercer y Shakespeare, 1999). Las personas discapacitadas han criticado el modelo médico por haber jugado un papel importante en la perpetuación de representaciones negativas sobre la discapacidad, transmitiendo sentimientos de pena y tragedia personal, reflejando imágenes de pasividad y debilidad (Longmore 1985).

El modelo social por otra parte, toma en consideración una serie de factores sociales y materiales, como la educación, el transporte, los recursos económicos, la vivienda, las circunstancias familiares etc.; es decir, el enfoque social subraya la importancia que tienen varios factores externos que condicionan la autonomía y limitan las oportunidades de los discapacitados para participar en la sociedad. El modelo social surgió en Canadá, Estados

Unidos e Inglaterra durante las décadas de los setenta y ochenta y sus promotores fueron las personas con discapacidad y organizaciones que luchaban por sus derechos humanos. La tesis principal del modelo social de discapacidad defiende que es la sociedad la que “discapacita” las personas con discapacidad. La solución consistiría en emplear medidas que tienen como objetivo un cambio en la sociedad en vez de intentar “reparar” y rehabilitar las personas con discapacidad. En suma, las limitaciones que enfrentan los discapacitados emergen de los obstáculos ambientales y actitudinales impuestos por una sociedad que ignora la diversidad de este grupo minoritario. Olivier (1996) ilustró de una forma bastante clara las diferencias entre estos dos modelos de discapacidad (tabla 1).

**Tabla 1. Modelos de Discapacidad**

<b>El Modelo Médico</b>	<b>El Modelo Social</b>
Teoría de la “tragedia personal”	Teoría de la opresión social
Problema personal	Problema social
Tratamiento individual	Acción social
Medicalización	Auto-ayuda
Dominación profesional	Responsabilidad individual y colectiva
Identidad individual	Identidad colectiva
Prejuicios	Discriminación
Cuidados	Derechos
Control	Opción
Auto-regulación individual	Cambio Social

Fuente: adaptado de Oliver, 1996: tabla 2.1 y de Barnes et al.1999: tabla 2.2

Hoy en día la mayoría de los países, gracias a las luchas y la presión de los activistas y las organizaciones de personas con discapacidad, avanzan en la adopción del modelo social de la discapacidad. Recientemente la Organización Mundial de la Salud efectuó una modificación en la definición oficial de la discapacidad. Concretamente, según la nueva “Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud” (CIF), la discapacidad viene definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que

representan las circunstancias en las que esa persona vive (Cáceres, 2004). Esta definición pone de manifiesto que la discapacidad no se define en sí, sino que se refiere también a las relaciones que el individuo mantiene con la sociedad en la cual vive y en las condiciones ambientales.

En un documento reciente <sup>1</sup> el Parlamento Europeo, mediante la Comisión de Empleo y Relaciones Sociales, declaró que los estados miembros deberían dejar atrás el modelo médico de la discapacidad y dirigirse hacia un sistema basado en los derechos de cada persona, siempre teniendo en cuenta las verdaderas necesidades de rehabilitación.

El cambio progresivo hacia el modelo social de discapacidad ha jugado un papel importante para ayudar a apartar varias barreras que obstaculizaban el proceso de integración/inclusión en las escuelas.

### **3. INCLUSIÓN/INTEGRACIÓN**

Antes de continuar, quería hacer hincapié y intentar matizar las palabras Inclusión/Integración, dos términos que se aplican a menudo como sinónimos en los debates acerca de la escolarización de los niños con discapacidad.

La inclusión es un término que contiene un fuerte matiz político y reivindicador, el elemento central de la inclusión es la valorización de la diversidad humana. La inclusión, en términos educativos, va más allá de la mera combinación en una clase entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad; la inclusión implica también una confrontación a todo tipo de exclusiones basadas en factores económicos, sociales, étnicos o sociales (Armstrong, 1998) y una reivindicación de cambio de mentalidad, compartimiento, de distribución de

---

<sup>1</sup> Parlamento Europeo (2006). Rapport (A6-0351/2006) sur la situation des personnes handicapées dans l'Union européenne élargie: plan d'action européen 2006-2007. Commission de l'emploi et des affaires sociales.

ayudas económicas etc. Una escuela para ser inclusiva deberá estar en condiciones de acoger todo tipo de alumnos; y para poder hacer esto deberá mostrar flexibilidad en adaptar su programa de estudios, adaptar y hacer accesibles sus edificios y contar con los necesarios recursos humanos y económicos. No obstante en el momento actual, en la mayoría de los países la inclusión parece ser más bien un ideal, un objetivo que habrá que intentar alcanzar (Armstrong, 1998). En nivel internacional, se observa que cada más países aprueban legislaciones para promover la educación “inclusiva”, no obstante en la práctica es más bien el proceso de integración el que más a menudo se aplica.

Si consultamos el diccionario de la Academia Real Española para el verbo: “Integrar” obtenemos la siguiente definición: *“Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo”*. Esta definición ilustra bien la problemática de la escolarización de los niños discapacitados en la escuela. Tradicionalmente una institución espera que los alumnos se integren, se incorporen en el programa pre-establecido de la escuela, no obstante la tendencia actual exige una inversión de este postulado: la institución debería también realizar un esfuerzo para acoger estos alumnos diferentes (Bermont, 1994). En la integración, se toman las medidas necesarias para que los alumnos con discapacidad puedan pasar un rato dentro de una clase regular. Es decir, los alumnos siguen estando principalmente en una escuela especializada y en compañía de un educador visitan durante un tiempo limitado una escuela regular y participan en unas clases juntos con los niños no discapacitados. Tal como menciona Armstrong (1998), en el mejor de los casos, estas visitas están concebidas como un periodo transitorio para preparar progresivamente la incorporación completa de niño en la escuela regular. No obstante en la práctica la mayoría de veces no se da este paso significativo y los alumnos con discapacidad se quedan segregados en las escuelas especializadas.

En realidad, los debates en torno a la “necesidades educativas especiales” y la “educación inclusiva” reflejan la expresión de dos modelos opuestos: el modelo médico y el modelo social, respectivamente (Armstrong et al. 2000). Tal como nos informa Barnes et al., (1999) la educación especial en Inglaterra tiene sus

orígenes en el modelo médico que considera que la minusvalía de un individuo es la causa de todas las dificultades a las que tiene que enfrentarse una persona con discapacidad. Por otra parte, según la perspectiva del modelo social, la *dis-capacidad* es el resultado del rechazo político y social que se niega a hacer frente a las necesidades de todos los ciudadanos (Barnes et al., 1999). En suma, y en un intento de resumir la diferencia de los dos términos en el contexto educativo, en la integración se intenta acoplar el niño a la escuela mientras que en la inclusión se enfatiza en la adaptación necesaria de las escuelas a las diversas características del alumnado.

#### **4. UNOS DATOS SOBRE LA INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN EN EUROPA**

El porcentaje de niños y niñas discapacitados en los estados miembros de la Unión Europea se estima a un 2% de la población total de los niños de edad escolar. De los niños que presentan una discapacidad, un cuarto de ellos se encuentran matriculados en escuelas clásicas y los tres cuartos de ellos están escolarizados en escuelas especializadas. La inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas clásicas está actualmente provocando unas discusiones animadas en varios países Europeos. Cabe mencionar que en Francia en el reciente debate televisivo entre los dos candidatos en la segunda ronda para las elecciones presidenciales (entre Nicolas Sarkozy y Segolene Royal) la cuestión que suscitó más polémica fue precisamente el tema de la escolarización de los niños con discapacidad. De hecho una vez finalizadas las elecciones se crearon unas 200 unidades pedagógicas de integración (UPI) Gracias a las progresivas medidas políticas que se están actualmente tomando en Francia a favor de la integración del alumnado con discapacidad, el número de alumnos escolarizados se aumentó considerablemente: de 89. 000 del año 2002-2003, llegó a ser 151. 500 en 2005-2006 y alcanzó el número de 155. 300 en 2006-2007 (Cédelle, 2007). No obstante sería interesante realizar un estudio para saber si la mayor presencia de alumnos con discapacidad en las clases regulares significará también una mayor participación en la clase de educación física. Una encuesta nacional realizada en las escuelas francesas en 1993 mostró que solamente un 60 % de los niños discapacitados participaban en la clase de educación física (Georges et al., 2006).

Con el fin de tener una perspectiva global de la situación en la Unión Europea, respecto a los diferentes enfoques adoptados por los países miembros, se presenta a continuación una categorización realizada por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Antes, cabe precisar que los países que forman parte de la Unión Europea varían significativamente en su evolución en términos de educación inclusiva; en términos generales Italia, Suecia, Dinamarca y Noruega llevan ya muchos años avanzando hacia una escuela inclusiva y por consiguiente estos países funcionan como una fuente de inspiración para el resto de los miembros de la Unión Europea.

En dicho informe se constata que un grupo de ocho países, compuesto por Suecia, Noruega, Italia, España, Portugal, Grecia, Chipre, Islandia, ha optado por la aplicación de un sistema de *Opción Única* (Gráfico 1). En este grupo de países todos los alumnos se integran en la educación regular. Italia ha sido un país pionero puesto que ya desde el año 1977, gracias a la presión de padres de niños discapacitados y de varias asociaciones y educadores militantes, el gobierno aprobó una ley que prácticamente abría las puertas de las escuelas clásicas al alumnado con discapacidades (Villaneta, 2003).

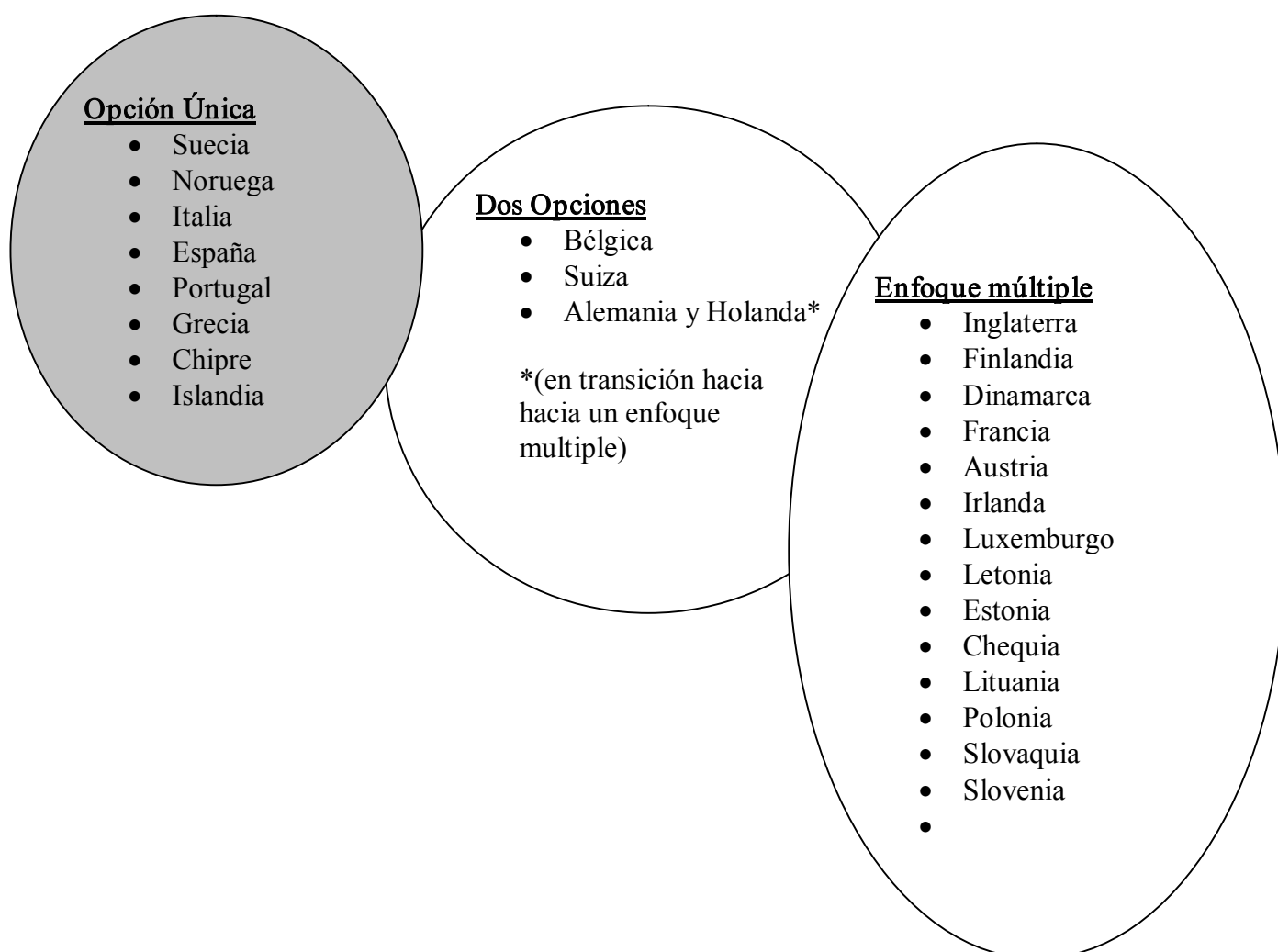
En el segundo grupo, denominado de *Dos Opciones*, encontramos los países donde co-existen dos sistemas educativos distintos basados en dos legislaciones diferentes; en este caso los alumnos tienen que elegir entre las escuelas clásicas y las escuelas especializadas. Este grupo de países se compone de Suiza y Bélgica. En el año 2003 los sistemas de Alemania y Holanda presentaban características de este segundo grupo, no obstante, según el informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) la legislación de estos dos países está avanzando cada vez más hacia una orientación de *opción múltiple* (tercer grupo) (Gráfico 1).

Por último, en el tercer y más numeroso conjunto se agrupan países (Inglaterra, Finlandia, Dinamarca, Francia, Austria, Irlanda, Luxemburgo, Letonia, Estonia, Chequia, Lituania, Polonia, Eslovaquia, Eslovenia) que optan por una *Opción Múltiple* que les permite desarrollar una amplia gama de fórmulas intermedias. Por ejemplo, el establecimiento de una colaboración estrecha

entre escuelas clásicas y escuelas especializadas, diversas clases especiales, etc.

Estas disparidades en las políticas educativas entre los estados miembros reflejan los diferentes argumentos ideológicos que prevalecen en cada país, así como los diferentes medios, recursos económicos y disponibilidad de servicios.

**Grafico 1.** Sistemas de escolarización en la Unión Europea.



## 5. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

Como hemos visto en el apartado anterior, la mayoría de los países europeos han adoptado una orientación que va hacia la inclusión de los alumnos



discapacitados en las escuelas clásicas. En lo que se refiere a la materia de la educación física, un texto fundamental que señaló la importancia de una educación física inclusiva es la Carta Europea de Deporte para todos (1987) del Consejo de Europa. En este documento se afirma que:

(...) los niños discapacitados tienen que tener el mismo derecho que los niños validos para participar en las actividades físicas y deportivas de la escuela. El deporte debe ser un medio eficaz para que la persona discapacitada reestablezca el contacto con el mundo exterior (...) y para facilitar también su reintegración en la colectividad como un ciudadano de plenos derechos (*Charte Européenne du sport pour tous, 1987*).

La Carta señala varios puntos que tanto los gobiernos como las organizaciones deportivas deberían avanzar para obtener una educación física inclusiva: problemas de financiamiento de las actividades, de accesibilidad, de la representación de las personas con discapacidad en las organizaciones deportivas nacionales. Asimismo, la Carta ofrece unas recomendaciones sobre las medidas que se deberían adoptar para favorecer la integración en los clubes deportivos clásicos, la integración en las escuelas públicas, y sobre la formación del personal y la obtención por parte de las personas con discapacidad de puestos de educadores y animadores.

Sin embargo, una vez más, las medidas legislativas están bastante más adelantadas de la situación actual y desgraciadamente varios inconvenientes se presentan a la hora de poner en marcha la educación inclusiva. A pesar de que la educación física es una asignatura básica en todos los países de la Unión Europea, en la mayoría de los casos los alumnos con discapacidad se quedan excluidos de la práctica de esta asignatura. Según un estudio reciente, realizado en petición del Parlamento Europeo (2007), los principales obstáculos para la práctica de la educación física son:

- Razones médicas

- Falta de conocimiento por parte de los profesores sobre la manera de adaptar sus clases
- Un menor estatus de la educación física en comparación con las otras asignaturas
- Una escasez de materiales adaptados y infraestructuras.

Este último punto, relacionado con los materiales y las infraestructuras, era el que mayor peso tenía (50%) en el estudio del Parlamento Europeo sobre la situación actual y las perspectivas de la educación física en la Unión Europea.

## **6. RECOMENDACIONES PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**

De las anteriores líneas se puede entender que, en la mayoría de los países, el pasaje hacia una escuela inclusiva acaba de comenzar, y los países que primero emprendieron el camino ya se están enfrentando con varios obstáculos y dificultades, la mayoría de ellos de orden de financiación. Efectivamente, se podrían realizar varias propuestas dirigidas a los actores políticos e institucionales para proporcionar las escuelas con materiales adaptados y de unas infraestructuras adecuadas. No obstante, puesto que la gran parte del público de esta conferencia se compone de educadores y profesores de educación física, considero más oportuno concluir la presente comunicación proponiendo, de una forma resumida, unas estrategias que los docentes de la educación física podrían poner en marcha para conseguir unas clases de educación física cada vez más incluyentes.

### ***Informarse***

Un profesor que tiene en su clase un alumno que presenta dificultades a la hora de seguir las actividades físicas planificadas para el grupo debería, en primer lugar, tratar de informarse con detalle acerca de la discapacidad del niño. A menudo las categorizaciones médicas no son suficientes para poder identificar el grado de limitación que impone una discapacidad. Garel (2005) declara que hay que ser pensativo ante los diagnósticos globalizantes que tienden a homogeneizar y agrupar las personas. Las categorías genéricas designadas bajo criterios médicos tipo “deficientes visuales” o “deficientes

motores” etc. pueden ocultar la manera con la cual cada persona moviliza la totalidad de sus recursos personales y consigue superar sus limitaciones. Dos alumnos que presentan la misma deficiencia no necesariamente van a tener la misma dificultad a la hora de ejercer una tarea. No le servirá mucho al profesor de educación física saber, por ejemplo, que su alumno es deficiente visual cuando en esta misma categoría se agrupan tanto las personas ciegas como las ambliopes. En el caso del alumno ciego se podrían optar por actividades que contienen informaciones auditivas (por ej. pelota que contiene una campanilla), mientras que en caso de alumno ambliope convendría optar por una actividad que le permitiría desarrollar a lo máximo el resto de sus capacidades visuales.

### ***Trabajar en grupo***

El éxito del proyecto de inclusión de un alumno con discapacidad está condicionando, en un grado bastante elevado, por la existencia o no de una colaboración estrecha entre el profesor, la familia y el equipo médico y los otros educadores especializados que se ocupan del niño. Discutiendo con ellos, el profesor de educación física puede tener una mayor idea acerca del potencial de alumno y del grado de las dificultades y limitaciones impuestas por su deficiencia, lo cual le servirá para construir un plan educativo-motriz individual adecuado.

### ***Adaptación de reglas / instrumentos***

Mediante la adaptación de las reglas y/o el material utilizado el profesor de educación física puede facilitar la participación de los alumnos con discapacidad en un juego donde participará junto con el resto de sus colegas. Sólo hace falta un poco de reflexión e imaginación para que el profesor descubra en enorme abanico de posibilidades que se pueden aplicar. Se puede, por ejemplo, establecer frecuentes pausas, variar el color/ tamaño/ peso o textura de las pelotas, modificar las reglas (p.e. permitir los pasos dobles en el baloncesto), asignar otro alumno como ayudante, etc. Una de las claves para el exitoso ajuste de reglas, instrumentos y la modificación de las actividades en general, es la observación continua y la experimentación por parte del profesor. La anotación de las observaciones de la reacción de los niños en las modificaciones realizadas permitirá construir una base de datos de elementos que funcionan y de elementos que necesitan ser todavía más adaptados para ajustarse a las capacidades diversas de los alumnos.

## REFERENCIAS

ADAPT CD-ROM. (2004). *European Curriculum in Adapted Physical Activity*. THENAPA Thematic Network for Educational and Social Integration of Persons with a Disability through Adapted Physical Activity.

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Publication Thematique. (Disponibilidad en: <http://www.european-agency.org>).

ARMSTRONG F. (1998). *Curricula, Management and Special and Inclusive Education*. En P. Clough, *Managing Inclusive Education: From Policy to experience*, London: Paul Chapman.

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG D. y BARDON L. (eds.) (2000). *Inclusive education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.

BARNES, C., MERCER, G., y SHAKESPEARE, T. (1999). *Exploring Disability: a Sociological Introduction*. Cambridge: Policy Press.

BERMONT, J. (1994). « L'integration des déficients visuels en éducation physique et sportive ». *Handicapés physiques et inaptes partiels en EPS. Revue E.P.S.*, 23 :71-77 .

CÉDELLE, L . (Agosto 9, 2007). « Xavier Darkos annonce 2700 postes dès la rentrée ». *Le Monde*, p.8.

CHARTE EUROPEENNE DU SPORT POUR TOUS : *les personnes handicapées – Recommandation num. R (86) 18* Conseil de l'Europe (1987). Strasbourg. Conseil de l' Europe – Service de Presse.

COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD – CERMI (2005). *1er Plan Integral de Acción para Mujeres con Discapacidad 2005-2008*. Madrid: CERMI.

GAREL, J-P. (2005). « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive ». *Réliance*, 16: 84-93.

GEORGES , M. , CACHARD, S. , MEYER, C. (2006). *"An overview about the adapted physical activity developments in France"*, <http://www.kuleuven.be/emdapa/comparative/France.pdf> [Consulta: Sept. 2005].

LONGMORE, P. (1985). "A Note on Language and the Social Identity of Disabled People". *American Behavioral Scientist*, 28, 419-423. Meyerson, Lee.

OLIVER, M. (1996). *Understanding Disability : From Theory to Practise*, London: Macmillan.

OLIVIER, M. Y BARNES, C. (1998). *Social Policy and Disabled People : From Exclusion to Incusion*. London : Longman.

PARLAMENTO EUROPEO (2006). *Rapport sur la situation des personnes handicapées dans l'Union européenne élargie: plan d'action européen 2006-2007*. Bruselas : Commission de l'emploi et des affaires sociales. (Document A6-0351/2006) (disponibilidad Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas)

PARLAMENTO EUROPEO. (2007). *Current situation and prospects for physical education in the European Union*. Bruselas: Directorate General Internal Policies of the Union ( Document PE 369.032) (disponibilidad Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).

VILLANELLA, G. (2003). *Méthodologie d'un projet éducatif personnalisé*. En Belmont, B., y Vérillon, A., (Eds). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*.Paris : Cresas.