

DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN EL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES

DISABILITY AND INCLUSION IN THE FIELD OF BODY PRACTICES

Laura Mercedes Sosa
 Universidad de La Plata (Argentina).
 mercelalau@hotmail.com

Recepción: 20.02.2018
 Aceptación: 20.12.2018

Resumen

La Discapacidad como objeto de estudio desde una perspectiva social-contextual, pasando de su consideración desde un modelo médico-biológico que hegemonizó la historia de los sujetos, a una perspectiva de un modelo social de la discapacidad como construcción y producción social; requiere de un profundo análisis genealógico en las diferentes culturas. Este artículo versará sobre la producción o reproducción de conocimiento de la misma en cuanto concepto construido socio-culturalmente con andamiajes en la Inclusión de las Prácticas Corporales. Tiene como objetivo brindar un acercamiento de las tensiones y paradojas presentes en materia de inclusión educativa y de la educación del cuerpo y movimiento en Argentina.

Palabras Claves: Discapacidad, Inclusión, prácticas corporales, Educación Inclusiva.

Abstract

Disability as an object of study from a perspective social-contextual, from its consideration since a responsibility of model that hegemonized the history of the subject, from a perspective of a social model of disability as construction and social production; It requires a thorough genealogical analysis in different cultures. This article discuss the production or reproduction of knowledge in how concept socio-culturally constructed with scaffolding in the Inclusion of the body practices. It aims to provide an approach of the tensions and paradoxes present in the field of inclusive education and the education of the body and movement in Argentina.

Key words: Disability, Inclusion, Inclusion Education

Introducción

Históricamente, la discapacidad se construye desde el déficit del/los cuerpos del sujeto. El dato corporal diferente a lo habitual instaura una red de significaciones nulas que nos deja una imagen de extrañeza que interpela y necesita de un lenguaje ante el vacío del cuerpo real.

En las prácticas de educación física escolar, entre otras tantas prácticas sociales, se presentan desde hace más de 20 años, nuevos cuerpos, con algo que los marca diferentes, con un rasgo particular, muy distinto a lo instalado en los cuerpos que ya estaban presentes en dichas prácticas.

Un bastón blanco-verde para personas con ceguera o disminución visual, una silla de ruedas para personas con movilidad reducida, o alguien que vemos que se comunica con señas; y un informe escolar donde se lee: "él, está en proceso de integración", "viene de la escuela especial". O "Ella está integrada de la 515" (Escuela especial de la localidad de Gonnet, Provincia de Buenos Aires.), sitúa las miradas de los demás en un lugar diferente, se sobrecarga de miradas extrañas, se excede de intentos de significación en búsqueda de una respuesta sobre aquello irreparable de ese cuerpo como déficit; se protege con silencios, con miradas esquivas, huidizas, se perturba y se invisibiliza. Cuerpos que ya están en prácticas que se construyen. Prácticas que ante la presencia de este otro cuerpo, aísla, separa, deja afuera de un sin fin de posibilidades de nuevos modos de entretener, de reconstruir el entramado de relaciones que estaban presentes en esa práctica que es educativa, social y cultural.

Esta práctica que construye cuerpos es la misma que discapacita cuerpos, por pensarse como uniforme, lineal, simétrica, igual en tiempos y espacios ordenados. Toda una "biopolítica del cuerpo", en términos Foucaultiana (Castro, 2004, pp. 7-8). Por ello, el origen del armado teórico-político de la discapacidad ha sido la mirada puesta sobre EL CUERPO, pero solo como cuerpo entendido desde el déficit natural-orgánico. Muy poco debatido y diferenciado en sus concepciones desde las distintas epistemes. Se intentará con esto, desde un análisis en perspectiva socio-histórica, visibilizar las relaciones que existen hoy día en las sociedades occidentales, entre la anormalidad, la deficiencia y discapacidad en educación, que son un terreno particularmente rico para entender la dinámica de transformaciones que está implicada en las representaciones del cuerpo y de la normalidad en nuestra sociedad. Asimismo, surgen interrogantes respecto a

si no estaremos reproduciendo la construcción de un conocimiento apartado, en una supuesta epistemología de la discapacidad ¿No estaremos repitiendo una construcción de alteridades desde un supuesto saber discapacitante, tanto en las redes de formación, de información y comunicación, al abordar el tema? Avances sobre las relaciones de poder disciplinar construidas sobre el/los cuerpo/s, han dado como resultado una producción de saber del déficit, objetivando y adjetivando a ciertos sujetos en discapacitados, anormales...

El concepto de discapacidad es un concepto construido socialmente sobre el cual todos tenemos alguna idea al respecto, y que habla del modo en que los sujetos y grupos de una comunidad producen significados en un contexto socio histórico específico, interpretando la realidad cotidiana, creando y transformando conocimientos y prácticas.

Numerosos autores, en particular desde los años 80 (Alain Giami, Denise Jodelet, Michel Foucault entre otros), se han interesado por las representaciones sociales de la discapacidad, utilizando a veces la noción de figura para dar cuenta de las representaciones estereotipadas encontradas en la evocación del término de discapacidad.

Vemos que las figuras de la discapacidad son construidas en una ausencia casi total de la visibilidad directa de los sujetos. Se podría decir que las representaciones sociales de la discapacidad fueron dadas más por figuras fantasmáticas, que por el contacto real, concreto con las personas con discapacidad, y aquellas están aún más presentes que la realidad de la discapacidad misma, invisible para la sociedad. No obstante, las últimas décadas son el teatro de otra/s escena/s, en las que las personas discapacitadas pasan del mutismo a la toma de palabra, de la medicina a la política, de la dependencia a la autorganización, de la asistencia a la reivindicación de la ciudadanía, de la inmovilidad al movimiento y de la invisibilidad a la exposición de sí. Y Esto favorece la posibilidad de mudar significados, mudanzas de conceptos, re-significaciones y transformaciones de las sociedades. La aparición de autobiografías de personas con discapacidad, de romances autobiográficos, donde se toma la palabra y prima en los relatos la primera persona, trazan las experiencias singulares.

El cuerpo en la discapacidad no escapa de ser un cuerpo re – significado a cada instante a partir de las experiencias de relación con otros; las historias construidas en el día a día de cada situación, acontecimiento, instante de cada experiencia de relación con su cuerpo, historias particulares¹. Pero ¿qué estatuto de discapacidad instalamos en los ámbitos laborales, profesionales, académicos? En el posicionamiento de los abordajes se pone en juego la ética como posicionamiento personal, profesional, disciplinar y político. Marcas que pretenden instituir en lo real del cuerpo una temporalidad lógica, un antes y un después, una suerte de simbolización, allí donde sólo opera la fragmentación y la confusión, aunque nunca es demasiado sencillo determinar, si se trata de esto, o de una nueva y sofisticada forma de violencia que parece imponer a cada uno una identidad diferente encubriendo el objetivo de la homogeneización. (Vázquez, 2006).

Marco Teórico

Las Prácticas y los discursos actúan como dispositivos específicos de la construcción de sujetos en discapacitados. Las concepciones de la discapacidad en la formación, la recolección de datos de contextos apartados para su atención, y el análisis crítico de las fuentes de divulgación científica sobre el tema, nos permite el análisis de las nuevas demarcaciones y modificaciones de las imágenes, de las prácticas sociales y de los discursos concernientes a las personas portadoras de deficiencias o aún a las luchas institucionales alrededor de los procesos de clasificación y definición de las discapacidades en el siglo xx. Se puede sostener la hipótesis de un proceso global de des-estigmatización ligado a una dinámica de integración e inclusión física y social de las personas.

Una lectura socio-antropológica de las prácticas de las personas con discapacidad, desde las escenas difundidas en las redes sociales actuales por los medios de comunicación en videos, fotografías, películas, como en el escenario educativo mismo, permite mostrar como la figura de la reparación tecno-científica de lo humano, figura valorada desde diferentes ámbitos para la discapacidad, es emblemática, designa los principios, los contornos y los límites de los procesos de des-estigmatización.

Es sobre una lectura del cuerpo en movimiento y del cuerpo en comunicación que se aprecian los procesos de categorización que marcan a las personas deficientes con una representación de descrédito, asociada a gestos que referencian a la figura biónica de la humanidad y de otra parte de representación estigmatizada, asociada a la gesticulación que permita resurgir la figura fundamental de la discapacidad.

Los discursos sobre el cuerpo (artísticos, biológicos, médicos, históricos, sociológicos, etnológicos, psicoanalíticos e ideológicos) y las prácticas corporales, constituyen la materia prima para comprender, para narrar una antropología del cuerpo de cualquier época y sociedad, como cultura construida de clasificación y transformación de lo humano en modelos del cuerpo, de una antropología del cuerpo en términos de las proposiciones iniciales de Marcel Mauss sobre las «técnicas del cuerpo»(1934).

Preguntándonos entonces ¿que nos aporta para la investigación pensar en el cuerpo?, ¿cómo pensarlo? ¿cómo construcción social? ¿desde qué perspectiva? Marcel Mauss (1934), dio una conferencia llamada Concepto de Técnica Corporal, que inauguraría la tradición de lo que luego serían la sociología y la antropología del cuerpo, tradición que puede aportar mucho para pensar en un cuerpo como “dis”-capacitado y especialmente para deshacer lo señalado por los Disability Studies respecto que la discapacidad es una construcción social, o, en palabras de Skliar, una “retórica cultural” (Skliar, 2002, p. 115).

Por ejemplo, en el ámbito educativo la figura del niño débil surgió desde las concepciones sobre los cuerpos en una época determinada. Los «atrasados escolares» tenían un espacio dentro de las escuelas comunes con clases especiales, y los primeros maestros debían encargarse de apelar a sus mejores recursos compensatorios sobre la desviación del niño y garantizar su “aprovechamiento” (De la Vega, 2010, p. 24).

La influencia del campo médico-pedagógico en la definición de los destinos de la infancia, comenzó a diferenciar entre aquellos a los que denominará anormales, estableciendo formas clasificatorias en la tentativa de explicar el origen natural de las aptitudes o ineptitudes de los infantes. Así, la clasificación de los especialistas del dominio médico-pedagógico converge pues con la de la escuela, reforzando, mediante un aparato de medición, la ideología de los dones naturales.

Así, el otorgamiento del significante discapacidad construye un sujeto discapacitado, dando una identidad desde el déficit. En este sentido, las concepciones que los distintos actores sociales tienen sobre la discapacidad no es un elemento menor a la hora de pensar las prácticas de la Educación Física, siendo la escuela una histórica constructora de discursos sobre la normalidad y el déficit. El objetivo de este trabajo es mencionar avances con respecto a sentidos y paradojas encontrados en las leyes, circulares, normativas y resoluciones educativas, tanto a nivel nacional como provincial en materia de inclusión, considerando las mismas como producciones discursivas que promueven, regulan y expresan prácticas.

Método

El método implementado es de carácter cualitativo hermenéutico, tomando como herramientas las entrevistas, observaciones, discusiones y estudios de casos que se van implementando en el recorrido de la teorización enmarcadas en grupos de investigación.

Resultados y discusión

A lo largo del proyecto y en las entrevistas realizadas, se han registrado algunas ideas del alumnado, docentes y directivos, encontrando tensiones y paradojas acerca de la complejidad que subyace en las prácticas educativas si se quiere trabajar con lo diverso, aun teniendo en cuenta que la modificación de las prácticas escolares suponen modificaciones de paradigmas sociales y transformaciones subjetivas. Podríamos adelantar que la complejidad del tema hace que las problemáticas se presenten de manera diferente según los actores involucrados: alumnado / docentes / directivos / familias / decisores de políticas generales.

1. Una de las tensiones encontradas es que si los Estados Partes deben asegurar la plena inclusión en el sistema general, por qué se mantiene el ámbito de la escuela especial como la institución garantizadora de la inclusión. Llevando la tensión al máximo, ¿por qué existen aún las escuelas especiales?

Entrevista:

“La inclusión es un derecho y es un principio que debe guiar nuestras prácticas. Por eso hablamos de los innegociables, los innegociables son el derecho de los chicos a estar incluidos en el sistema educativo puesto que no somos un subsistema, nuestra función es brindar los apoyos, garantizar el tránsito de ese sujeto en el ámbito común en la escuela del barrio, en la que elijan su familia, como el resto de los sujetos.

Ahora bien, nosotros también entendemos que, por el momento histórico en el que estamos, esto no es tan sencillo porque quienes tienen que incluir, las escuelas comunes, tienen sus temores, tienen sus prejuicios, tienen sus resistencias, tienen un paradigma respecto del sujeto con discapacidad, que en algunas se revierte en la medida en que el sujeto está y comienzan a modificar sus prácticas. Otras instituciones, a veces la familia, eligen escuelas más meritocráticas y el sujeto con discapacidad en estas instituciones es una irrupción en la que la resistencia es mayor”

(Decisores de políticas públicas de educación)

2. La inclusión de niños/niñas/ jóvenes con discapacidad en ciertas instituciones escolares, han llevado a prácticas segregativas al interior de la escuela, no garantizando la trayectoria escolar que ese niño/niña/joven puede realizar.

Entrevista:

“La escolaridad va de preescolar hasta 11 años, con un programa que se llama de buen comienzo, luego Enseñanza Básica Primaria, Básica Secundaria y las Medias Técnicas. Todas son obligatorias. Se supone gratuidad, cobijados por el Ministerio de Educación Nacional, y asumido por las diferentes secretarías. Los chicos y chicas también tienen derecho al refrigerio. El restaurante cobija a los más pequeños.

En cuanto a las distintas ofertas educativas, hay distintos modos de educación. Hay dificultades por el uso de los tiempos de los estudiantes. Hay escuelas de arte, músicas, pero son extracurriculares en donde ellos pueden interactuar con talleres diversos, allí está el parque de la vida.

El sistema asumió un modelo que no es propio, es de un modelo de inclusión donde desaparecen las escuelas especiales. Deben estar incluidos, con muchas tuteles, pues aún hay escuelas que dicen no estar con las condiciones óptimas, con una educación digna. Entonces hay instituciones que si se integran y tienen que hacer adecuaciones. El Ministerio tiene algunas consideraciones teóricas, lo que el ministerio le dice a la instituciones y que ésta no puede atender. Se dan pautas, como para que se plantean, aunque hay algunas instituciones que no reciben. Algunas reciben, pero son privadas, y tienen falencias, pero esos tutores son pagados por cada familia. La escuela tiene autoridad de admitir, aunque gana el derecho de tutela de familias.

Hay un fenómeno muy interesante que tiene que ver con los trastornos de comportamiento, y el Ministerio sacó una serie de agrupamientos para ser tratados, por ejemplo, a los colegios llegan varios/as con trastornos, el de moda, es el bipolar, el emocional depresivo, otro opositoristas, negativitas, desafiantes; es una categorización que tomó mucha fuerza, es el que no aprende, es desafiante con todas las normas y generan conflictos con las instituciones; son los chicos que han tenido antecedentes en la infancia como déficit atencional, Después están las conductas disruptivas, que están fuera de las normas, que lo ponen en riesgo a él y a la población que los rodea, y les dan medicamento, tramador, trasadona, esparimida, etc., son psiquiátricos. La concreción de la convención se traduce cuando los padres ponen tuteladas, igual nosotros decimos que falta mucho, se organizaron muchas ONG para la atención a esta población. Por ejemplo, hay chicos sordos que están en la universidad, se da mucho en las áreas humanas y poco en las áreas de la salud, ya que no los reciben... ¿El título los habilita para entrar a la universidad?, ellos salen, hay varios chicos que salen con el título de bachiller, se les anima para que se presenten a la universidad, como toda la población, y se hace una adaptación, para que los muchachos sordos, y los muchachos ciegos, presenten las pruebas."

(Docente de Colombia)

3. El cambio hacia un diseño curricular común para todos los niños/niñas/jóvenes propuesto por la normativa, no ha interpelado el paradigma normalizador de la escuela común

Entrevista:

"Esto significó una etapa donde el debate con nuestros docentes era ¿cómo el diseño único? Nosotros les decimos que somos los especialistas en los apoyos para acceder a ese diseño, porque veníamos de otro diseño curricular paralelo que tenían un poquitito de matemática, de lengua. (...) Mi hipótesis es que también el sistema educativo en su conjunto viene de un paradigma clasificatorio, meritocrático... Entonces, la atención a la diversidad, puesto que la discapacidad es una más entre tantas diversidades de los sujetos, le ha costado mucho a un sistema cuyo paradigma sido la normalización. Eso está marcado a fuego en las representaciones de los agentes del sistema en su conjunto, todos somos herederos de ese paradigma"

(Decisores de políticas públicas de educación)

"Yo siento que no se puede (acerca de la integración). Estoy cansada de esta mentira."

(Docente)

4. La demanda por una educación común para todos ha tenido ciertas modificaciones a partir de la declaración de la Convención y la incorporación de ciertos colectivos sociales como sujetos de derechos, sin embargo sigue habiendo una valoración de la escuela especial por parte de ciertas clases sociales que sienten allí una real inclusión y un reconocimiento de la problemática familiar.

Entrevista:

"También hay cuestiones que tienen que ver con las clases sociales. En los sectores medios o medio altos la demanda en general, es que el alumno termine el secundario y tenga su analítico al igual que los demás; en los sectores populares vos temes que la escuela especial ha resultado de mucha ayuda para esa familia, una jornada extendida que no hay en todas las escuelas primarias comunes. Para la familia de sector popular tiene una hipervaloración de la escuela especial, porque aun cuando propongamos un proyecto de integración, la familia se niega y no quiere que su hijo vaya a la escuela común que lo echó, que lo expulsó, donde sufrió... igual lo trabajamos para que ocurra la inclusión en la escuela común, desmitificando esta cuestión de la escuela especial como sobreprotectora y que la familia también se sienta cómoda en el espacio de la escuela común y que el alumno ese sea albergado en la escuela común"

(Decisores de políticas públicas de educación)

Paradoja inclusión / integración... Entrevista en el marco del congreso de "No discriminación, discapacidad e Inclusión 2015". Estamos fuera de foco, porque la inclusión tiene que estar visible en todos lados, tiene que empezar en casa; la inclusión no es solo estar haciendo rampas, sino que todos los vecinos se sientan parte y ver a un discapacitado como uno más, entonces ese discapacitado sale de las sombras y entra a existir. Por eso, comenzar en la comunidad como la plaza, no solo en las escuelas, pues lo importante es que todos los

chicos salgan de su casa y que un chico convencional salga a jugar con un discapacitado y el día de mañana pueda poner las medidas sin que se los imponga el estado, pues sino tienen que adaptar. La imposición provoca resistencia. Una forma de integrar es empezar a incluir, pues si hoy hacemos una rampa y es tapada por un vecino común, es lógico que no hagamos nada; entonces lo que se haga se haga desde el valor de accesibilidad, que abra puertas. Siempre faltan cosas, pero se pensó casi todo en el Congreso. Hay puertas anchas, si bien se le paso alguna señalización como por ejemplo la traducción en braille... Ojala que todos los días podamos seguir aprendiendo. .. Acá llegó a nuestros oídos que se hacia el congreso y decidimos venir a participar, aunque en la organización es me hubiesen escapado lo del braille como se me han escapado tantas cosas...".

(Decisor de políticas públicas en la localidad San Antonio de Areco, persona con discapacidad)

Entrevista; en el marco del congreso del congreso de No discriminación, discapacidad e Inclusión. 2015.

"Las barreras universitarias en las personas que no escuchan, en abogacía, no es tanto; pues en contaduría la dificultad está en materias como matemáticas, por ej., que lleve la biome al ejercicio, de los significados de los gráficos con lo que se dice, mi vocación es la abogacía, me gusta el ajedrez, el pensamiento estratégico, mucho las negociaciones, siempre creo que es un aprendizaje sobre uno mismo, y no quedarse en no puedo, la diversidad en la comunicación, los pc, medios de comunicación no verbal y otras personas que hacen lectura labial, y lo que atraviesa el colectivo como identidad, es la vinculada con la lengua de señas, como que todos los que usan lengua de señas son sordas, y eso lleva a un tema de identidad. En la convención hay un estereotipo, pues las personas sordas usan lengua de señas, y los que están oralizados quedamos afuera, no se ha relevado el uso comunicacional preponderante, y acá la uniformidad está relacionada con que las personas sordas usan lengua de señas, y esto no es así, no nos aceptarnos diversos. En el congreso, la barrera la hablé con la organización, y nace con el desconocimiento que había lengua de señas, pero no había subtutilizacion, yo perdía información respecto al castellano; en la universidad tiene que estar subtutilado y lengua de señas, los que estamos oralizados quedamos fuera..."

(Abogada con discapacidad, Sordera).

Claramente vemos entre tantas narrativas que sujetos en Cuerpos Discapacitados rompen un orden y hacen presente la falta, que interpela, interroga: ¿Falta de los cuerpos o del orden? ¿Cuerpo que subvierte por su falta/déficit o por la falta de una práctica que falla, por ser práctica en falta con un sujeto al excluirlo? Prácticas acostumbradas a lo mismo, a lo igual, lo repetido, lineal. Esto otro perturba, disloca lo dado, lo naturalizado, como si existiera un modo único de estar en el mundo, en la escuela, en la clase, en el club, en la cancha, etc. Prácticas que se resisten, en muchos casos, a ser modificadas para incluirlos e integrarlos.

Es la mirada y el deseo puesto en ese niño y niña que está formándose; en principio, lo que construye cuerpo. Tomando parte de la teoría psicoanalítica, es posible leer el montaje del narcisismo primario necesario para la construcción del Yo, mostrando que inicialmente es el Otro el que da el cuerpo, es lo que se inscribe sobre los esquemas de base de un sujeto. Es el eje simbólico en relación con el Otro, encarnado por el padre o el lugar del Otro que cumple su función, que permite fijar la relación imaginaria entre el cuerpo y su imagen.

El yo aparece en el mismo momento en el que se da esta tensión entre el sujeto y su cuerpo. No existe, por tanto, una relación inmediata entre el cuerpo y su imagen. Es precisa una especie de broche que junte aquello que estaba separado. El eje del narcisismo pasa por un desentrañamiento simbólico (Laurent, 2004), broche que el sujeto irá armando de acuerdo a las herramientas que estén disponibles en su entorno, dadas por el lenguaje, por la historia, la cultura, y que irá construyendo en esa interacción social, de la práctica de Educación Física en este caso, su subjetividad y su cuerpo.

Estos cuerpos que parecen amenazar por su portar físico, lo habitan sujetos, que en tanto tales, están sujetos en relación con otros, los compañeros, docentes, profesores, directivos, las instituciones y sus normas. La construcción de los cuerpos discapacitados hace pivó sobre tres ejes de análisis: Cuerpo, Sujeto y Déficit, donde aparece una tensión entre el cuerpo real y su representación, la construcción de la subjetividad y del déficit, que indica la falta en ese cuerpo real, respecto a un patrón de medida; déficit que no es una realidad simple o una condición estática del cuerpo, por lo que es necesario indagar si las normas reguladoras de las instituciones materializan el déficit, la deficiencia, la anormalidad..., acentuando la falta del sujeto en el proceso de integración educativa. Para concebir un cuerpo como deficitario debe existir una oposición a la noción de un cuerpo normal.

La normalidad y su ideología normalizadora son una construcción, en un tiempo y en un espacio determinado, fruto de ciertas relaciones de desigualdad que permite a un grupo instalar ciertos criterios para delimitar qué es y que no es, es decir, criterios hegemónicos, que aparecen como únicos e incuestionables.

Pensar en el cuerpo como algo construido sugiere que los cuerpos deficientes o anormales solo viven dentro de las limitaciones productivas de ciertos esquemas reguladores en alto grado generalizados. Se discapacitan los cuerpos, viéndolos como cuerpos/sujetados al déficit. Asimismo, implica denunciar la naturaleza política del determinismo biológico. "(...) las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos (...). Existe una red de biopoder, de somato poder (...) en el interior de la cual nos reconocemos y nos perdemos a la vez" (Foucault, 1979, p.156)

Por ejemplo: pensar en la construcción de un cuerpo que desde que nace ha estado sujetado por las técnicas rehabilitadoras desde su infancia, pasando de mano en mano por múltiples intervenciones desde diferentes disciplinas; que introducen toques en el cuerpo, no sólo desde lo físico, visto como organismo fallido en los casos de sujetos con deficiencias, interviniendo sobre él a modo de inducción de movimientos; invitando a preguntar, también, cómo esos toques van dejando inscritas marcas en la representación simbólica de ese sujeto que construye su cuerpo.

Algunas de ellas:

Cito de E: "Parecíamos ranas disecadas cuando medían nuestra funcionalidad de los miembros antes de participar en alguna categoría deportiva".

Cito de M: "Yo que soy una P.C (refiriéndose a haber tenido una parálisis cerebral al nacer) ¿puedo llegar a elongar?" Quien se autodefine como un ser patológico, que es diferente al tener o haber tenido una parálisis cerebral y que afectó su motricidad.

Cuestiones que son producto de un "orden de un discurso, que dotado de eficacia: instaura divisiones y dominaciones, es el instrumento de la violencia simbólica y por su fuerza hace ser lo que designa" (Chartier, 1996, p. 89).

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.

Por ejemplo: cuando juegan, hacen ludoterapia, cuando andan a caballo, hacen equino terapia, si danzan, hacen danza terapia, si manifiestan una sonrisa con un animal, es zoo terapia, etc. Es una anatomía política del cuerpo, que Castro lee en Foucault: (...) el poder disciplinario, la relación con las ciencias humanas, la significación para la historia social y política moderna. Se trata de una forma de poder que tiene como objetivo los cuerpos en sus detalles, su organización interna, la eficacia de sus movimientos (...) Cuya finalidad es producir cuerpos útiles y dóciles (Castro, 2005).

Cuerpos discapacitados son aquellas representaciones externas al cuerpo sujeto al déficit, el déficit es lo primario, lo que según Lyotard (1998), entre otros, es lo dado y que es distinto a lo "dable" (Lyotard, 1998, p. 26), esto es lo secundario, lo que es posible construir. 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. Pero lo que es dable es el sujeto que habita ese cuerpo, que es productor de cultura, entendida ésta como un conjunto de valores, de sistemas simbólicos, donde se sitúa el lenguaje, las reglas matrimoniales, el arte, las relaciones económicas, la ciencia, religión, etc. Sujeto que: "(...) solo en y a causa de la vida social, actualización de las relaciones con el otro, puede edificar una estructura simbólica ofrecida por igual a todos los miembros de la sociedad (...)" (Auge, 1996, cap.1).

Identificar a un cuerpo con ciertos rasgos particulares inamovibles, prescribiendo supuestos efectos de imposibilidades en su construcción, repitiendo un mismo lugar, determinando su contexto de participación, es un acto de discriminación y minimización, que puede ser denunciado dentro de los marcos legales actualmente instituidos, pero fundamentalmente es un acto de violencia simbólica hacia un sujeto, y esto se enmarca en cuestiones éticas, no legales.

La representación de este cuerpo objeto a ser discapacitados (o no) por la disciplina a la que pertenecemos, conduce a que nos interroguemos acerca de las implicancias de esa dicotomía entre un cuerpo que ocupa el lugar de lo material (físico), de lo natural (biológico), susceptible de ser pensado en términos de objeto de propiedad, de mercancía, de lo que tiene que entrar en las nuevas argumentaciones educativas, y un ser que lo habita, que lo dirige, lo padece, y que duele, un otro que debe ser disciplinado, producido para servir a una razón, ¿y a qué razón? Por esto, es necesario indagar qué concepciones de cuerpo existen en las prácticas de Educación Física, en pos de conocer el o los sentidos de la Inclusión de los sujetos con discapacidad.

La escuela de la diversidad es otra cosa, es la escuela de la negociación de las diferencias y poder analizar si se negocian estas diferencias de los cuerpos en las prácticas corporales de integración, si existe diversificación en los recursos, si aparecen diferentes modos de configuraciones de movimientos, a fin de esclarecer si con los proyectos en las escuelas se favorece y promueve la inclusión, si el sujeto está segregado en la inclusión, o si se presenta otro sentido en estas prácticas, que estudios en y de las prácticas puedan dar a luz. Así, es evidente que "no sólo varía el estatuto del excluido, no sólo varía el mecanismo de exclusión; también varían sustancialmente los diagramas formales de la exclusión" (Leukowicz, 2004, p. 61).

La educación pretende atender la diversidad cultural, diversidad que, según Duschatzky (1996), siempre existió en la escuela porque allí concurren sujetos con diversas historias, prácticas, estilos de vida, forma de apropiarse de conocimientos culturales y sociales. En perspectiva de la historia, las subjetividades de las experiencias humanas se dan en el orden del sentido (de las significaciones sociales instituidas). Desde años que existió un sentido de instituir lugares y supuestos conocimientos disgregados en la historia de sujetos con discapacidades. Por ejemplo: la creación de la Educación Especial a fines del siglo XIX como subsistema de la educación general, con

análisis realizados desde el déficit de la persona, perspectiva que sostiene una tradición de adhesión y constitución de espacios de tratamiento de los sujetos con discapacidad de manera segregada, por tipos y grados de deficiencia.

También existen otras instituciones en ámbitos no formales, construidos para la atención de esta población, como son: los centros de rehabilitación, de estimulación temprana, centros de día, talleres protegidos, hospitales especializados, asociaciones y clubes de discapacitados, etc., diferentes en funciones sociales y modalidades de atención, permanente o transitoria de los sujetos, que marcan diferencias institucionales entre sí, que todas coinciden en albergar la considerable población instituida en la historia como los anormales (Foucault, 1999). Instituciones que no resultan de una mera división espacial, sino que las mismas se originan de un modo de pensar una serie de sujetos considerados con rasgos y características diferenciales, basada en una lógica de pensar lo social, que ha estigmatizado a las personas, y que varios organismos internacionales a favor de los derechos de las personas con discapacidad han coincidido en entender algunas de ellas, como prácticas discriminatorias, fundamentalmente porque no se le ha dado la opción para la elección a dichos sujetos.

Pero si el sentido es situacional, las condiciones productoras de humanidad varían históricamente. Si las operaciones en el campo del sentido se alteran de situación en situación. Será necesario postular la condición situacional de estos otros cuerpos que están ya en una situación distinta, por estar en una práctica de integración escolar, ya no especial, ni segregada, sino común a todos los cuerpos, presentándose así la diversidad en tanto diferencias entre los sujetos de las prácticas.

En observaciones de las prácticas de integración en Educación Física, de tres escuelas de la ciudad de La Plata, Argentina, que tienen proyecto de integración hace diez años, estas nuevas problemáticas, abrieron nuevos sentidos, siendo aún los cuerpos de los Peros. Y cito el decir de algunos profesores, y coordinadores:

- "Si, pero el problema está en el traslado al campo de deportes, él va a un ritmo más lento que el resto... (Profesor refiriéndose a un alumno con parálisis cerebral y que se traslada con bastones canadienses) Pero tuvimos que tapar la columna con una almohadilla, con goma espuma forrada, para que no se golpee cuando se desplaza, como es ciego".

- "Pero hicimos un acuerdo de convivencia diferente, para todo lo que sea diferente, es la actitud frente a la diferencia, la que tuvimos que cambiar".

- "Pero encima que tenemos 30 alumnos, no tenemos materiales, ¿otra cosa más nos piden?"

- "Pero esto acá también se nos plantea, viene un chiquito que no tiene una discapacidad visible, no tiene problema motor, no es ciego, pero tiene una un bloqueo emocional, no habla, tiene dificultades en la marcha, no caminaba, no corría, nos provoca otro tipo de cosas".

- "Pero a esta nena que la rechazan de todos lados, tiene un retraso madurativo importante, en ese momento no me había dado cuenta, me desarmó, y la tomé" (Coordinadora de nivel inicial de una escuela).

- "¿Pero dónde está el límite? Con un problema neurológico, que le afectó la motricidad en piernas y a las maestras les da mucho trabajo y recomiendan otra escuela. Se lo quieren sacar de encima" (Coordinadora de nivel inicial de una escuela).

- "¿Pero ¿puedo yo obligar a un docente a aceptar todas las diferencias?" (Coordinadora de integración de una escuela de la ciudad de La Plata).

- "Pero no estamos preparados para esto. No me pueden obligar a atender a un cuadripléjico, estamos hablando de un motor, yo igual lo integro, aunque sea de arquero, pero lo integro".

- "Sí, pero él tiene concentración muy livianita" (refiriéndose a un niño con síndrome de Down).

- "Pero no los hace solo, uno con el propio cuerpo lo ayuda a como es lo que tiene que hacer, si es saltar, lo alzamos para que salte, cosas de ésas" (Por un alumno con síndrome de Down).

- "Si es ponerse en cuatro patas, lo ponemos en cuatro patas, no tiene la atención y la posibilidad de entender como los demás" (Alumno con síndrome de Down).

- "Pero tarda más, no los alcanza a entender como los demás, darle más tiempo, más explicación, más repetición, de lo mismo, y esperarlo, hay que tardar más en el tiempo con respecto a la clase" (Alumno con síndrome de Down).

- "Pero necesita otros elementos, intelectualmente entiende, pero tenemos que modificar el trabajo, porque al no ver hay cosas que no las puede hacer; uno tiene que pensar en alguna estrategia. Con otros tiempos, puede hacer todo" (Alumno con ceguera).

- "Sí, está integrado en lo social pero no en lo motriz, porque él no es el que realiza el movimiento, es la maestra que traslada la silla" (Alumno con cuatriplejía).

- "Pero él no está haciendo Educación Física. Si la misma pasa por el hacer, aquí la práctica la realiza la maestra integradora. Pero si no puede batear, ni patear, no puede realizar este deporte, entonces no hace deporte" (Alumno con cuatriplejía).

- "Pero ¡qué manera sutil de excluirlo! Una tomada de pelo para el chico que tiene una discapacidad. Es exponerlo al no poder, enfrentarlo constantemente con sus limitaciones". (Referido a un alumno con cuatriplejía).

- "Pero él está incluido en el lenguaje, todos lo nombran en el juego" (Alumno con cuatriplejía).

- "No integra en el Área de Educación Física por sus imposibilidades corporales, pero por qué no venís al horario del recreo, pues allí se dan unas situaciones de juego con los compañeros muy interesantes" (Referido a alumno con cuatriplejía).

Esta es la inquietud esencial que se comparte en el vasto, múltiple y profundo mar de la discapacidad. Mar adentro navegamos en los bordes de un archipiélago, el cuerpo, el cual había estado paradójicamente ausente, marginal y hasta imperceptible en las agendas de investigación de la mayoría de los campos y de las disciplinas científicas y sociales. Desde esta tesitura, se destaca la falta de estudios sobre la problemática de las múltiples relaciones que configuran los estratos culturales entre cuerpo y discapacidad.

A principios del siglo XXI se empieza a vivenciar en Iberoamérica un "giro corporal", lo que ha significado la irrupción de los estudios críticos y socio pedagógicos en/de la discapacidad. Éstos todavía son dispersos y fragmentados, están en una fase de germinación y en vías de conformar una comunidad discursiva que se reconoce en los reflejos y profundidades de este mar y que piensa con cuidado las cartografías de ese archipiélago corpóreo.

El moderno gesto corrector sobre el cuerpo ha tenido múltiples efectos normalizadores en las personas y colectivos con discapacidad y, en su propia naturalización, se ha reforzado la visión biologicista, mecanicista y organicista. El biocuerpo anormalizado deberá ser corregido sin parar. Hace ya un largo siglo que las ciencias médico-pedagógicas tornaron como blanco de poder-saber los biocuerpos, especialmente aquellos nombrados como anormales, monstruosos, anómalos, degenerados, deficientes, irregulares, imperfectos, insanos, feos. Tanto las ciencias biomédicas, de la rehabilitación y de la salud, y ciertas ciencias pedagógicas, de corte experimentalista, conductual, comportamental, continuaron fraguando esa naturalización, girando de prácticas correctivas externas a la incorporación sutil de una multiplicidad de mecanismos, artefactos y dispositivos normalizadores, de sometimiento y subordinación de las alteridades corporales, o los cuerpos de la alteridad, para nuestro caso, de los cuerpos con discapacidad o discapacitados.

La propuesta en torno a la cual se congregan las discusiones, reivindica la desnaturalización del biocuerpo y camina hacia la construcción/deconstrucción, la insubordinación/insumisión, la visibilidad/invisibilidad de las personas y de los grupos sociales, de las comunidades que fueron y siguen siendo clasificadas como discapacitadas o anormales, al tiempo que inquiere en la evolución histórica, cultural, social y política de la anormalidad y la discapacidad. Indaga y se propone descifrar procesos, acontecimientos, etapas, actores, instituciones, prácticas discursivas, discursos escritos y visuales, disciplinas y campos de conocimiento desde el prisma de las alteridades corporales. De este modo, aportar a hacer inteligible la racionalidad, los usos y las experiencias culturales y así interpretar que las relaciones entre cuerpo y discapacidad, las configuran los estratos culturales de la dialéctica entre los mundos de la normalidad y la anormalidad.

La intención es cuestionar la tesis de que la condición orgánica y fisiológica, tanto intelectual como física, que explica por sí misma la condición social, política y cultural en la que viven las personas con discapacidad. Reconociendo la utilidad teórica y práctica del registro del cuerpo y de la discapacidad, se inscribe la perspectiva que sostiene que mediante la observación de ambas facetas, en su misma multiplicidad, es posible construir un paradigma que reconozca la fuerza de la corporeidad o corporalidad y de esa suerte comprender y explicar, en términos conceptuales, metodológicos y ético-políticos, que en la génesis del cuerpo con discapacidad se localizan prácticas corporales que, al naturalizarlas, hacen de ese cuerpo un cuerpo discapacitado, con limitaciones físicas e intelectuales que, bajo ciertas técnicas rehabilitadoras y correctivas, ya sean médicas, psicológicas, pedagógicas, deportivas, etcétera, puede ser sometido, subordinado, dominado, mediante procesos normalizadores, sin poner en duda la idea del cuerpo discapacitado e inclusive del cuerpo con discapacidad.

Desde luego, esta visión no niega las calidades de esas intervenciones. Lo que sostiene es que las prácticas corporales tienen su génesis en ese mismo cuerpo que pone en tensión y conflicto la idea de un cuerpo normal, sano, fuerte, bello. De ahí que la dialéctica cuerpo discapacitado y cuerpo insumiso tenga un marco interpretativo en la tesis de la corporalidad, la cual observa que el cuerpo anormal, insano y feo, el cuerpo con discapacidad, nos perturba y nos expone o nos devela un cuerpo insumiso que, por esa causa, debe ser vigilado, disciplinado y encauzado, es decir, sometido a una racionalidad que desea que ese cuerpo se autorregule, que tenga el dominio o el autocontrol de sí mismo.

Las prácticas corporales, tanto orgánicas como culturales, son materia de estos estudios, desde la historia de la educación, de la Educación Física, hasta la etnografía. Al profundizar en la racionalidad que las explica y las legitima, muestran su relatividad e historicidad.

Esto es, develan el tiempo y espacio determinados, así como el entramado de significados que, al entrecruzarse, constituyen acciones y relaciones humanas que se definen como configuraciones. Éstas inventan, concretan, localizan, espacializan y desterritorializan el cuerpo discapacitado, en otras palabras, lo corporizan. Quizá, como una de las paradojas del reconocimiento del cuerpo y frente a las posturas organicistas, incluida una vertiente del modelo social de la discapacidad (de raíz anglosajona), es que los trabajos hacen explícita su postura teórica y metodológica del cuerpo, en específico del cuerpo discapacitado, como construcción cultural y política, como corporeidad o corporalidad. De este modo, visibilizan lo que había sido reducido a un proceso de naturalización por medio de discursos y prácticas corporales que producen una representación, el cuerpo biológico o un biocuerpo que oculta que la discapacidad es una cuestión social más que una cuestión biológica/orgánica. Desde este enfoque se realiza la lectura de distintos materiales: prensa, archivos, literatura, textos visuales, entrevistas y estudios clínicos, registros etnográficos, documentos oficiales, entre otros, poniendo en el centro del debate al cuerpo, en específico el cuerpo que afronta impedimentos físicos e intelectuales, así como barreras socioculturales.

Uno de los primeros espacios de reflexión y de aproximaciones teóricas y metodológicas, entre otros, son y han sido las instituciones de educación superior, espacios académicos y la comunidad, conformando espacios privilegiados para desplegar nuestra actividad docente e investigadora.

Conclusión o consideraciones finales

El análisis de cómo aun hoy se lleva adelante la intervención pedagógica en muchas escuelas de educación especial y sobre todo en las escuelas comunes, muestra cómo todavía no se han podido transformar 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. "El presupuesto fundamental del modelo social se basa en sostener que las causas que dan origen a la discapacidad no son individuales (de la persona), sino sociales o, al menos, preponderantemente sociales. Es decir, que no serían las limitaciones individuales las raíces de la discapacidad, 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" (Palacios, 2008, p. 314).

Asimismo, basándonos en el presupuesto de 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, de que el problema radica en la organización social, entonces, adelantamos unas primeras conclusiones considerando que es la organización social que está en déficit con la población diversa. Sostenemos que aún el recorrido de las modificaciones que se han dado, son insuficientes para hablar de una real inclusión.

Aquellos peros de los cuerpos discapacitados detallados en el marco teórico, no tienen la misma connotación ni sentidos, en algunos son peros que abren a nuevas posibilidades de reconstruir esa práctica, con distintos modos de dar respuesta a la diversidad de cuerpos, de ser pensada, de manifestar lo que incomoda para habitarlas más cómodamente y, en otros casos, son los peros de la imposibilidad. O sea, ambos sentidos muestran cuestiones paradójicas, uno abre hacia un sentido de re-significación de la práctica, pudiendo hacerla más diversa. Otro, hacia un sentido de la práctica abroquelada en la imposibilidad, donde los cuerpos se discapacitan, y están excluidos en esa práctica de integración.

Estos dos sentidos se presentan actualmente en las prácticas de Educación Física, coexistiendo ambos, muchas veces, en un mismo ámbito escolar. En principio aparecen estos peros de los sujetos de la institución. Cada uno tiene su particularidad en cuanto al sujeto que está incluido, así también en las adecuaciones o configuraciones de apoyos que han tenido que realizar en su práctica en cuanto a los recursos, metodologías, apoyos técnicos, el de los otros compañeros o docentes, para la realización de actividades; así como también poner en cuestión un poder hacer y por parte de quién. Cuestiones que dan cuenta de una diversidad de abordajes posibles en las prácticas de inclusión necesarias de ser investigadas con un seguimiento desde y en las mismas instituciones a fin de ir transformando aquellas prácticas educativas homogéneas, en propuestas de abordajes heterogéneos, si es que se quiere atender a aquella diversidad que proponen los nuevos argumentos educativos generales y especiales.

Asimismo, configura esta realidad actual, las transformaciones conceptuales que la misma Educación Física, en tanto disciplina encargada de educar al cuerpo, se está debatiendo en cuanto se ocupó siempre del movimiento; y de la fisis, más que de lo corpóreo, que en particular se explicitó en el debate interdisciplinario sobre cuerpo y discapacidad. Adelantándose en algunas apreciaciones que aún hay que seguir reflexionando conjuntamente, que la Educación Física tiene que trascender a una Educación Corporal, donde no se centre en el déficit del sujeto, en tanto deficiencia orgánica, sino en las configuraciones sociales y de entramados de relación que se dan en las prácticas corporales.

Referencias

- Alain, Giami. La hipótesis de la figura fundamental de la discapacidad, en Jean Sébastien Morvan y Henri Paicheler, Representaciones y discapacidad: versiones de los conceptos y los métodos, Paris, CTNERHI, 1990, 31-56.
- Augé, M. (1996): El sentido de los otros. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2005). El poder disciplinario: la normalización de los saberes y de los individuos. Revista de Educación Física y Ciencias, 7, 917.
- Chartier, R. (1996). Escribir las prácticas. Buenos Aires: Manantial.
- De la Vega, E (2010) Una clarificación Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial. Ed. Noveduc. Buenos Aires
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Propuesta Educativa, 7 (15).
- Foucault, M. (1999). Los anormales. Clase del 22 de enero de 1975. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Foucault, M. (1996) El orden del discurso. Ed. La piqueta. Madrid
- Giami A., Assouly-Piquet C. & Berthier F. (1988). La figure fondamentale du handicap: représentations et figures fantasmatiques, Rapport de recherche MIRE-GERAL.
- Jodelet, D. (1989) Folies et représentations sociales, Paris, PUF, 1989.
- Laplanche, J. (1987), Vida y muerte en psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.
- Laurent, E. (2004). Los Objetos de la pasión. Buenos Aires: Tres Haches.
- Leukowicz, I. (2004). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- Liotard, J.F. (1998). Lo Inhumano. Si se puede pensar sin cuerpo. Buenos Aires: Manantial.
- Mauss, M. (1979). Sociología y Antropología, Madrid, Tecnos.
- Palacios, A. (2008). El Modelo Social de la Discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional por los derechos de las personas con discapacidad. Ed. Cinca. Madrid. España.
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sosa, L. M. (2012). Educación Corporal y Diversidad: La inclusión de niños y niñas en las prácticas coproales. Tesis inédita de doctorado. Universidad de La Plata (Argentina). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.724/te.724.pdf>.
- Vázquez, L. (2006) Violencia y Cuerpo. Algunas marcas del hoy. En Cuerpo y Subjetividad. Comp. Donghi, A. Gartland, C. y Quevedo, S. Pp 58. Ed. Letra Viva. Buenos Aires

Normativas, resoluciones y leyes:

1. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378)
2. Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina (2009).
3. Ministerio de Educación, Ministerio de la Nación. Resolución 4635, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Bs As. (2011).
4. Orientaciones de apoyo para la inclusión. Dirección de Educación Especial Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Bs As. Argentina (2012)