

# LOS “CUERPOS DISCAPACITADOS”: CONSTRUCCIONES EN PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Laura Mercedes Sosa\*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las prácticas de educación física escolar, entre otras, se presentan desde hace más de diez 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, una silla de ruedas, o un solo dato o informe de... “*está en proceso de integración*”, “*viene de la escuela especial...etc.*” Lo sitúa ante las miradas de los otros, en un lugar también diferente, que se sobrecarga de miradas extrañas, se excede de intentos de significación, ante la búsqueda de una respuesta sobre lo irreparable de ese cuerpo/ déficit, se protege con silencios, con miradas esquivas, huidizas, se perturba, se invisibiliza.

---

\* Profesora de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina (1986). Egresada de la Maestría en Educación Corporal (2003). En estudio sobre: “*El cuerpo en la diversidad educativa: Construcción de una cultura corporal en la inclusión de niños/as con discapacidad en escuelas comunes*”. Se desempeña como titular de la cátedra Didáctica para la integración en Educación Física. Facultad de Humanidades. Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Profesora de Ciclos de licenciatura en el país, de los seminarios “Discapacidad e integración en prácticas corporales”. Dirige tesis de licenciatura sobre la temática. Docente – investigadora de la FHCE-UNLP desde el año 2003 en proyecto actual: *El cuerpo y el aprendizaje en la educación física de “los otros”*.

Ha publicado artículos en revistas en el país y en el extranjero y es autora de ponencias y conferencias en congresos de la especialidad. e-mail: laurasosa@netverk.com.ar

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 entretejer, 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 al ser pensada como uniforme e igual, en tiempos y espacios ordenados cual geometrías simétricas.

Este "algo distinto", un rasgo, un aparato, un andar más inclinado, un revoloteo de brazos intentando tocar algo que está a su lado para "ver", cuando no ve, es un cuerpo que rompe, que quiebra un orden, de cuerpos en apariencias iguales, "normales".

Cuerpos que rompen un orden y hacen presente la falta, ¿la 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.

## **2. DESARROLLO**

Es la mirada y el deseo puesto en ese niño(a) 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, encar-

nado 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).<sup>1</sup>

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 pivote sobre tres ejes de análisis: Cuerpo, Sujeto, 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

---

<sup>1</sup> El tema de las pasiones del ser es tratado por Eric Laurent en conexión, entre otros, con el término freudiano de afecto; con el momento en que Lacan conceptualiza el sujeto como falta-en-ser; con un segundo momento en que Lacan, diferenciando ese dispositivo como contrario del de sublimación, pasión que es una encarnación en un cuerpo de una otra mujer; y con una relectura que hace, desde ‘El ego de Joyce’ del último Lacan, del estadio del espejo. Por este camino llega a lo que es, en conclusión de Laurent, la pasión del alma para la experiencia del psicoanálisis y elabora un significante nuevo que lanza en este libro: la pasión de a.

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 al cuerpo como algo construido sugiere que los cuerpos deficientes – 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. Foucault (1979:156) dice: *"...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"*.

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, invita a preguntar también, cómo esos toques van dejando

inscriptas 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 a 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: 8-9) <sup>2</sup>.

Uno de los modelos de interpretación de la discapacidad, que responde al paradigma médico, ha hegemonizado un campo de consideración de los cuerpos discapacitados, disgregando un supuesto conocimiento diferenciado de “lo normal”, reduciendo a estos cuerpos desde un abordaje con andamiaje exclusivamente terapéutico, trasladándose esta consideración, a distintos modos de realización de prácticas.

Por ejemplo: cuando juegan, hacen ludo-terapia, cuando andan a caballo, hacen equino-terapia, si danzan, hacen danza-terapia, si manifiestan una sonrisa con un animal, es zooterapia, etc.

---

<sup>2</sup> Foucault aparece en Chartier, junto a Certeau y Marín, cuyas obras giran en relación al cómo pensar las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales.

## 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, entre otros, es lo dado y que es distinto a lo dable (Lyotard, 1998: 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: *"... sólo 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 escolar, en pos de conocer el o los sentidos de la “integración” de los sujetos con discapacidad. Pues al decir de Leukowicz: *“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: 61).

La educación pretende atender la diversidad cultural, diversidad que al decir de Duschatzky, S. (1996) *“... siempre existió en la escuela porque allí concurren sujetos con diversas historias, prácticas, estilos de vida, forma de apropiarse de conocimientos culturales, etc. Pero la escuela de la diversidad es otra cosa, es la escuela de la negociación de las diferencias”*.

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 la inclusión, si el sujeto está excluido en la inclusión, o si se presenta otro sentido en estas prácticas, que el estudio en y de la práctica pueda dar a luz.

Desde una perspectiva de la historia, las subjetividades de las experiencias humanas, se dan en el orden del sentido (de las significaciones socialmente instituidas).

Hasta hace más de diez años, 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.

Así también, la existencia de 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. (Coordinadora de nivel inicial de una escuela).*

*-Se lo quieren sacar de encima... 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.*

*-Si, 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 las alcanza a entender como los demás, darle más tiempo, más explicación, más repetición, de lo mismo, y esperararlo, 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 cosa 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 esta haciendo educación física, si la misma pasa por el hacer, aquí la práctica la realiza la maestra integradora.* (Alumno con cuatriplejía).

*-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”.* (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”.* (Alumno con cuatriplejía).

### **3. CONCLUSIÓN**

Estos “peros” 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 resignificación 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.

Como se explicita en la presentación, este es un avance en estudio de "cuerpos discapacitados" que está en elaboración, no es posible entonces llegar a conclusiones acabadas, sí dar cuenta de algunos datos que serán analizados en profundidad, con las representaciones que aparecen en dichas prácticas.

En principio aparecen estos "peros" de los sujetos de la institución, cada uno tiene su particularidad en cuanto al sujeto que está integrándose, así también en las adecuaciones 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 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 integración, necesarias de ser investigadas con un seguimiento desde y en las mismas instituciones a fines 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.

*Y... poder comprender que el discurso de la deficiencia no es la persona que está en la silla de ruedas, o aquella que usa una prótesis*

*auditiva, o aquella que no aprende según el ritmo y forma como la norma espera, sino los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan o controlan los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los otros... La deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica cultural, que está relacionada con la idea misma de la normalidad y con su historicidad...* (Skliar, 2002).

## REFERENCIAS

- 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, 9-17.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- 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.
- 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.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.

