

MAESTRIA EN EDUCACIÓN CORPORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

TESIS:

EDUCACIÓN CORPORAL Y DIVERSIDAD

**LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN LAS
PRÁCTICAS CORPORALES**

Directora: Magister María Del Carmen Malbrán

Aspirante: Profesora Laura Mercedes Sosa

La Plata 2012

Dedico esta tesis

A la luz de mi vida, Genaro, mi hijo.

A mi madre, Edith, A.

A mis queridos hermanos, Esteban, Cecilia, Eugenia.

A Patricia, mi amiga íntima.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es síntesis de un recorrido profesional y personal donde es inevitable mientras la escribes, dejar de recordar todos aquellos que estuvieron acompañándote en diferentes momentos. Así como muchos análisis que se encuentran en este escrito, fueron producciones no sólo de la propia autoría, sino el producto de un diálogo constante, permanente de intercambio de ideas y posiciones respecto de la inclusión de las personas con discapacidad.

Quiero agradecer a los motores de mi compromiso con la inclusión, mis primeros alumnos de hace 25 años, que con sus situaciones de vida me enseñaron que hay otras formas posibles de construir y comprender la realidad, a Leonardo Rey, Anibal Milillo, Verónica Canolic, Gastón Scapil, Guillermo Martínez, Walter y Marcelo Lescano (que ya no están).

A María del Carmen Malbran, quien con inmensa generosidad y presencia constante, dirigió mi estudio con sabiduría, abriendo su casa para consultas permanentes de materiales y bibliografía en una inquietante construcción de saberes sobre la Inclusión.

A quien posibilitó este espacio académico de posgrados en Educación Corporal, Ricardo Crisorio, que respeto y estimo por su incansable lucha en avances de la Educación Física, e hiciera posible junto a Marcelo Giles, que el tema de discapacidad sea incluido formalmente desde el departamento de Educación Física, en la formación de grado de la carrera, con una materia de carácter obligatorio en el plan de estudios del año 1999.

Al equipo de la cátedra didáctica para la integración en educación física, por sus aperturas a discusiones controvertidas que la inclusión e integración convoca en materia de formación, Sandra Katz, Martín Giglio y Hugo Conese. Marianela Pigliapoco, Emiliano Naranjo, Ayelén Mele, Hernán López, Jimena Demilta, María.V.Diperna, quienes adscribiéndose a la cátedra con sus jóvenes proyectos, apuestan a un constante debate por la inclusión en la Educación Corporal

Mis compañeros de maestría de aquella primera cohorte del año 2001, con quienes intercambiamos los distintos ejes en este desafío de investigar sobre la Educación Corporal. A Norma Rodríguez, por su amistad, Sergio Luguero, por sostén en la cursada, Andrea Rodríguez, por las inquietudes sobre el tema de las prácticas inclusivas.

A Andrea Mirc, por su escucha y disponibilidad en intercambios teóricos.

A los estudiantes de la carrera de Educación Física, con quienes desde que se implementó la materia en el año 2003, fueron aportando con dudas, análisis y preguntas inquietantes, sin saberlo, sobre mi tesis.

Al padre de mi hijo, Jorge Saraví, quien en el momento de cursar la maestría, me acompañó en aportes de material de estudio y en el sostén de Genaro mientras cursaba.

A los protagonistas de este estudio que me brindaron la información necesaria para abrir interrogantes sobre el tema, los profesores y profesoras de las escuelas especiales y comunes, los directivos, coordinadores y alumnos.

A mis compañeras de gestión en políticas de discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social, por la escucha sobre mis inquietudes y apoyo en las conceptualizaciones sobre el cuerpo y discapacidad, Lorena Albariño, Ana Ciapa, Liliana Rodríguez, quien, siendo directora de discapacidad en el año 2004, me convocara en la ejecución de programas inclusivos.

Finalmente agradezco a la institución que pertenezco, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, al Departamento de Educación Física, de la Universidad Nacional de La Plata.

A todas y todos, mis reconocimientos.

INDICE

Introducción	Pág.6
Capítulo I. Marco conceptual y Metodológico	
I.a. Conceptos teóricos y estudios realizados.....	Pág.13
I.b. Metodología.....	Pág.16
Capítulo II. Antecedentes	
II.a. Rastros de cuerpos “diferentes/deficientes”, “especiales y comunes”, “regulados e interpelados”.....	Pág.18
II.b. Los comienzos de políticas de integración en Argentina.....	Pág.23
II.c. Recopilación de datos normativos sobre integración/inclusión.....	Pág.27
II.d. Otros estudios sobre el tema.....	Pág.34
Capítulo III. La Discapacidad: Modelos, Concepciones y Paradigmas.....	Pág.38
III.a. Discusión de los conceptos normalización, integración, inclusión.....	Pág.48
III.b. De las limitaciones a las potencialidades, de la perspectiva individual a la contextual. Hacia una cultura de la diversidad.....	Pág.55
Capítulo IV. Educación Especial, Educación Física, Educación Corporal.	
IV.a. Déficit e Identidad: “demasiado órgano” para educar a un sujeto.....	Pág.63
IV.b. La diversidad de las prácticas corporales: cuerpos sujetos al déficit.....	Pág.70
IV.c. Educación Física inclusiva: Enmascaramiento versus realidades de “cuerpos discapacitados”.....	Pág. 74
IV.d. Educación Corporal: Del objeto de la Educación Física al de la Educación Corporal.	
Capítulo V. Concepciones de cuerpo/sujeto/déficit.....	Pág.81
V. a. Cuerpo e identidad. Lo normal y anormal. El estigma.....	Pág.88
V.b. La legitimación de la “normalidad” y los efectos de estigmatización en la construcción de un “otro anormal”.....	Pág.95
V. c. Los usos del cuerpo. ¿Cuerpo diferente/deficiente?	Pág.101
Capítulo VI. Trabajo de Campo. VI. a. Observaciones, notas de campo. Pp. 106. VI. b. Entrevistas en profundidad. Pp. 132 VI. c. Análisis de los datos. Pp.156 VI. d. Selección y organización de categorías. Pp. 164	
Conclusión.....	Pág.168
Bibliografía. Anexos.....	Pág.173

INTRODUCCIÓN

“Las paradojas nos ponen delante de la génesis de la contradicción, pero ellas mismas no son contradictorias, pues el principio de contradicción se aplica a lo real y lo posible, pero no a lo imposible.” Gilles Deleuze

El propósito de este estudio fue analizar la integración e inclusión de niños/as con discapacidad en las clases de educación física de las escuelas comunes, enmarcadas en las transformaciones de las políticas educativas de la educación especial, y la Educación Física en particular, en relación con las concepciones históricas sobre los sujetos con discapacidad.

Con ello, analizar las articulaciones entre los cambios de paradigmas y modelos de la discapacidad con las repercusiones en las prácticas sociales y corporales, entendiendo práctica en sentido foucaultiano como:

“(…) la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”), que tienen un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”¹.”

En las indagaciones preliminares de este estudio, las clases de educación física se tomaron como un encuentro contextualizado y dinamizado por las interacciones educativas y sociales que en ellas se producen, sus actores sociales, sus palabras y significados, que otorgarían sentido a la clase, a la práctica.

Desafiando el entramado de relaciones que se producían en el interior de las clases e indagando en la participación de “alumnos y alumnas integrados”, apareciendo las primeras diferencias con las que habían comenzado a rotularse estos “otros”, *“los que vienen de especial”*...

¹ Castro, E. (2004) El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. Página 274.

Los modos en que se construyen las relaciones de enseñanza en las clases de educación física con sujetos con discapacidad que transitan el sistema educativo común, sus trayectos formativos, son tan particulares como lo es el sujeto, la práctica y la situación en el contexto.

Al considerar a la educación como práctica social productora de sujetos, es que partimos de problematizar a la práctica educativa en sí, como un dispositivo de poder que “produce” sujetos discapacitados.

Para ello fue necesario reivindicar las voces y acciones, los modos de enseñar, los sentidos y concepciones sobre la integración e inclusión, sobre los cuerpos, los sujetos y la educación física.

En el primer tramo de este estudio apareció un predominio de tres discursos sobre estas prácticas corporales que atravesarán el marco conceptual de la tesis:

El discurso sobre la discapacidad, a saber qué se entiende por ello.

El discurso sobre integración e inclusión en sus paradojas.

El discurso presente / ausente del cuerpo y los cuerpos en la educación física.

En las concepciones históricas de la discapacidad, se reconocieron tres modelos que aún coexisten: el tradicional (basado en actitudes hacia la persona lisiada, deforme, inválida como expresión del mal o manifestación de lo sagrado, que de algún modo continuara el cristianismo, con rechazo hacia el sujeto), el de la rehabilitación (donde el problema se define como problema del individuo, en su deficiencia y en su falta de destreza donde se localiza el origen de sus dificultades, basado en un orden médico que intenta corregir o modificar su estado físico, psíquico o sensorial) y el de la autonomía personal o vida independiente (surge a principios de los años 70 en EEUU), salir del marco del paradigma anterior para demostrar que los pronósticos de vida institucionalizada que se les asignaban a personas con graves deficiencias físicas, podían ser rotos por ellas mismas, y lograr la autodeterminación), paradigmas que serán abordados en uno de los capítulos de este estudio.²

² Se designa paradigma a las diferentes perspectivas de interpretación de la discapacidad en distintos momentos históricos. La teorización registrada, en líneas generales, es el pasaje del modelo médico al modelo social de la discapacidad. Ver en Puig de la Bellacasa-1987, Agustina Palacios-2008, Serrat, Mario-2004, entre otros.

Ante esta nueva perspectiva de análisis, centrada en lo contextual, se intenta correr el eje de la discapacidad como problema del sujeto, para ser pensada como un problema de organización social, de un orden social instituido de manera hegemónica, que ha dejado al margen varios sujetos, entre ellos, los llamados “discapacitados”.

Desde esta posición el estudio se enmarcó tomando la clase de Educación Física de las escuelas comunes como una práctica de organización social y educativa, que puede facilitar, favorecer, limitar u obstaculizar la inclusión de alumnos con discapacidades. Las posibilidades de inclusión se relacionan con la concepción que la comunidad educativa tenga de la discapacidad, de las personas, y de sus cuerpos y qué representa para los demás, pues todo sujeto concede valor a su cuerpo en tanto éste signifique algo para otros.

Los debates sobre las nuevas políticas de integración/ inclusión en todos los ámbitos, en particular en el educativo, pretenden no sólo un pasaje de los alumnos de la escuela especial a una común³, sino un cambio de concepción de una “escuela integradora a una inclusiva”, desvinculando el “control, seguimiento, sostén” de la escuela especial, para centrar la transformación en la escuela común en recibir a todos los niños más allá de su condición física o intelectual, para atender la diversidad del alumnado.⁴

“{...} se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión” {...}. “Integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ella (...).” (Ainscow, 2001: 202).

En las “prácticas de integración” en educación física, donde interactuaron los sujetos, fue preciso conocer qué efectos representacionales producían los diferentes actores educativos, insertando, trasladando a niños y niñas de una escuela especial a otra del sistema educativo común. Las distintas escuelas involucradas, fueron plausibles a

³En los comienzos en Argentina, se trabajó con integraciones de niños/as con discapacidad en las escuelas decidiendo la escuela especial quienes son aquellos que pueden entrar en el sistema educativo común. Veremos luego el intento de cambios en estas modalidades.

⁴ *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007). Disponible en: <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>

cambios, o no, al recibir alumnos con discapacidades, que se fue vislumbrado con este estudio⁵.

Particularizando en principio sobre las concepciones que los profesores de educación física tienen con respecto a sus prácticas, si facilitan ese pasaje hacia nuevas prácticas inclusivas. Ver como “ese cuerpo diferente” está sujetado⁶ en relación con otros, los otros compañeros, docentes, profesores, directivos, las instituciones y sus normas. Un primer obstáculo que se presentó, fue la idea, imagen, la concepción del cuerpo, ya que ante la presencia de un cuerpo diferente-déficit, aparecía la eximición del sujeto a su participación en la clase, quebrando en parte, ciertas ideas benefactoras sobre la Educación Física como área más “integrable” (un supuesto, entre otros, establecido por docentes y profesionales de otras áreas).

Algunos datos de acercamiento a las instituciones, reflejan ciertas paradojas, por ejemplo:

Año 2003, en una escuela de City Bell, la directora plantea:

“Pablo no integra en el área de educación física por sus limitaciones de movimiento, su cuerpo no responde porque es cuadripléjico, pero en el recreo se dan unas situaciones de juego con los compañeros muy interesantes” (Luego Pablo participó de las clases, por pedido de los padres y con otros apoyos).

Las clases como un entramado social, da cuenta de una práctica que se construye, se buscaron analizar la significación, su regularidad y racionalidad. Develar los sentidos de esa integración, y si éstos van hacia la habilitación de una práctica de una educación corporal diversa⁷.

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,

⁵ Las políticas de inclusión plantean que es la escuela que tiene que modificarse en accesibilidad edilicia y curricular para atender la diversidad del alumnado. Avanzaremos con este estudio sobre los cambios que las escuelas comunes realizaron.

⁶ “Sujeto sujetado” como categoría Foucaultiana: *“no un sujeto que se produce a sí mismo desde la libertad de su autodeterminación, sino “producido” por las tecnologías de poder, en especial de las formas de dominación: panoptismo y sociedad disciplinaria, y el poder pastoral”*. Foucault, M., *Microfísica del poder*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1998, pg. 144

⁷ La perspectiva de la educación corporal y su diferenciación con la educación física, se desarrollará en el apartado IV de esta tesis.

*etc. Pero la escuela de la diversidad es otra cosa, es la escuela de la negociación de las diferencias*⁸.

Con esta premisa se estudiaron las modalidades de negociación de esas diferencias; si hubo diversificación en los recursos, revisiones curriculares, diferentes modos de configuraciones de movimientos, etc., a fin de esclarecer si con los proyectos en las escuelas se favorece la inclusión, o si el sujeto está excluido en la inclusión.

Una de las preguntas que abrió este estudio fue si con “estos cuerpos supuestamente diferentes”, quiebran un orden de un tipo de racionalidad o regularidad de cuerpos en apariencias iguales, “normales”. ¿Rompen un orden y hacen presente una falta? ¿La de los cuerpos o del orden? ¿Cuerpos que subvierten por su falta/déficit o por falta de una práctica que falla al excluir, borrar, e invisibilizar ciertos sujetos? ¿Podríamos pensarlo como quiebre epistemológico de la educación física?

Como objetivos secundarios el estudio propuso:

- 1- Indagar sobre los fundamentos teóricos existentes de la educación física y los de la Educación corporal actualmente en debate en el campo disciplinar.
- 2- Releva las prácticas corporales realizadas con niños/as con discapacidad en las escuelas
- 3- Analizar las prácticas corporales de integración educativa en relación con los nuevos paradigmas y modelos de la discapacidad.
- 4- Contribuir al conocimiento sobre las concepciones de cuerpo que presentan los profesores, docentes, directivos, niños/as en la comunidad educativa al momento de abordar la diversidad.

Preguntas que buscó responder este estudio:

- 1- ¿Qué valoración hacen
- 2- los profesores de educación física sobre la inclusión de niños/as con discapacidad en las clases?

⁸ Duschatzky, S., (1996). “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad”, en: *Propuesta Educativa*. Año 7 N° 15. Bs. As.

2- ¿Qué imágenes tienen y transmiten los profesores de educación física sobre el cuerpo y movimiento? ¿Cómo enfrentan la práctica de integración de los alumnos con discapacidad?

3-¿Se habilitan prácticas inclusivas, dando recursos para la atención a la diversidad de alumnos? Existen soportes específicos, apoyos, estrategias?

4-¿Cómo enseñan los profesores dichas prácticas; hay adecuaciones, modificaciones?

5 -¿Qué sucede en la interacción entre los alumnos con y sin discapacidad?

En principio se registró que la educación física, pareciera no tener lugar ante la presencia de un cuerpo diferente, sobre todo un cuerpo con “movilidad reducida”, que aparece como cuerpo inhabilitado, eximido, excluido de las prácticas o realizando prácticas apartadas en otro lugar.

Como perspectiva de análisis en este estudio, se seleccionaron tres ejes: Cuerpo/Sujeto/Déficit, presentando una tensión del cuerpo real y su representación social, la construcción de la subjetividad, y el déficit en tanto indica falta en ese cuerpo real respecto a un patrón de medida en principio instituido en las prácticas. Se intentó ver si las normas que regulan las instituciones, acentúan la falta de los sujetos en integración, materializando el déficit, la discapacidad, la anormalidad. 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” (...)*⁹

Algunos supuestos

- Las conceptualizaciones sobre el cuerpo se han ido modificando en diferentes épocas abriendo paso a nuevas perspectivas epistemológicas en ciencias sociales, entendiendo la educación física como parte de esta perspectiva.
- Desde una epistemología de la educación física, la inclusión de un cuerpo diferente-deficiente en una práctica corporal subvierte el sentido y el orden que la instituyó.

⁹ Leukowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. ED. Paidós. Bs. As. Argentina. Pág.61

- La educación física, entendida como práctica social y cultural en el contexto educativo posibilita la construcción de una cultura de lo corporal diversa al incluir alumnos con alguna discapacidad.
- La inclusión de un niño/a con discapacidad en las clases de educación física, es el primer quiebre epistemológico de ella en tanto des-formación de los profesores de una práctica corporal como dominante, en cuanto se piensa homogénea.

Capítulo I. Marco conceptual y metodológico

I.a. Conceptos teóricos y estudios realizados

El eje de análisis transitó sobre la teoría filosófica de Foucault (1976-1979-1999) y Canthilem (1986) cuyos proyectos intelectuales debaten sobre los conceptos de la normalidad, la norma y lo patológico, conceptos determinantes en la construcción de la categoría “sujetos discapacitados”¹⁰; de Geertz con su interpretación de las culturas, y el proyecto de la teoría crítica de Giddens, (1987) y de Habermas (1987, 1988), en tanto su modelo es incluir la interpretación de los actores involucrados. Estos autores proponen recuperar de la filosofía antigua elementos del pensamiento social que se ocupa de valores, derechos, intereses sociales, juicios, pudiendo contribuir en las ciencias sociales, con nuevos planteamientos.

Se tomaron ejes teóricos de otros autores (que basados en estudios de análisis educativos y sociales) adhieren a estas líneas de pensamiento, entre otros, Skliar, C. (2005)¹¹(2002)¹², Castro, E. (2005), López Meleros (2002), etc. para referirse a conceptos sobre normal/ anormal, alteridad/otredad, cuerpo y poder, cultura y diversidad.

La obra de Foucault (1975) sobre “los anormales” hace referencia a tres figuras, aluden al dominio de la anomalía que funcionara en el S. XIX, (el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista). La primera, el *monstruo humano* del S.XVIII es la ley por su existencia y su forma, no sólo viola las leyes de la sociedad, sino también de la naturaleza, como una infracción a las leyes en su existencia misma, dominio que podría llamarse *jurídico-biológico*, por ser límite, excepción, que domina lo imposible y lo prohibido. La segunda, el *individuo a corregir*, forma parte de la genealogía de la anomalía y el individuo anormal, su marco de referencia es menos vasto que el del monstruo, es la naturaleza y la sociedad, es la familia, la comunidad, las instituciones. Estas figuras introducen el ámbito de la anomalía, confiscando y colonizando a los

¹⁰ La categoría de “sujetos discapacitados”, está en relación con el cambio de mirada hacia los sujetos desde el déficit, hay varios autores que analizan esta categoría desde una perspectiva social. Es la sociedad, el entorno, el contexto que discapacita al sujeto, con la ideología de la normalidad, para esto remito a la lectura de Rosato, A. y Angelino, M.A (2009) en Discapacidad e ideología de la normalidad “desnaturalizar al déficit”, de Sosa, L. (2007) cuerpos discapacitados en prácticas de integración.

¹¹ Skliar, C. *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad*. Buenos Aires: En La Construcción Social de la normalidad. Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores). Novedades Educativas, 2005.

¹² ¿Y si el otro no estuviera ahí?, *notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

individuos anormales. Imagen tomada como referencia en este estudio porque las concepciones aún están presentes en las instituciones en general y de discapacidad en particular, como espacios apartados, específicos para la atención de personas, que parecieran estar “sujetadas” por el “hecho natural” del cuerpo déficit, concebido como falla o falta orgánica.

En este sentido Castro (2005), toma la perspectiva del *cuerpo* desde un análisis político basándose en el estudio de Foucault, sobre el disciplinamiento de *los cuerpos*, entre varias otras de sus obras, nos interesa la argumentación respecto del término disciplina en dos órdenes, que luego repercutirán en la construcción del *cuerpo*. Uno en el orden del poder y otro en el orden del saber, considera que no son conceptos distintos, sino que interactúan en el orden discursivo del término disciplina, y ambos se ponen en juego en la construcción del *cuerpo*.

Indagamos así en este estudio, los posibles efectos que las relaciones de poder y saber disciplinar sobre los cuerpos tienen en la construcción de identidades de sujetos, ya que no existe una *neutralidad del cuerpo*,¹³ hay un cuerpo que identifica al sujeto, y otro que está por fuera del legitimado socialmente, como efecto de lo que Foucault llama normalización. Este disciplinamiento sobre los cuerpos diferentes, considerados “anormales”, inscribe marcas sociales que instituyen momentos de la vida y las significaciones atribuidas que definen a un sujeto.

Canghilem,(1986) establece los límites entre lo orgánico y lo corporal, sobre lo patológico y lo normal, como cuestiones vinculadas, donde la primera explica la insistencia sobre cuestiones del vitalismo y la segunda sobre la norma. El concepto de norma atraviesa el segundo problema, entre lo normal y lo patológico, pues se pregunta sobre las relaciones existentes sobre ciencia y técnica, *¿qué relación existe entre la historia de la terapéutica y la de la fisiología? por ejemplo, ¿Cual es el tipo de filiación que existe entre ser vivo y su propio concepto?*

La terapéutica impregnada en el hacer de la discapacidad, se presenta como intento de restaurar lo "normal", una idea positivista, cuando la norma en realidad, es un promedio estadístico que reduce la noción de sujeto. Insistiendo que:

¹³ Pedráz, V. (2005) *Cuerpo y Contra-cuerpo: La historicidad de las producciones corporales y el sentido de la Ed. Física*. en revista de Educación Física y Ciencia del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.N.L.P. ISSN: 1514-0105

"... lo esencial de lo normal consiste en ser normativo, es decir instituir normas y ser capaz de cambiar las normas que se ha instituido "orden de la vida". Por lo tanto no existe en sí y a priori una diferencia ontológica entre una forma viva lograda y una fallida. Acaso ¿podemos hablar de formas de vidas fallidas? ¿Que fallas podemos descubrir en un ser vivo, mientras no hayamos fijado la naturaleza de sus obligaciones en tanto ser vivo?¹⁴

Las preguntas de Canghilem, se identifican con una línea argumental de este estudio sobre el modelo médico de concepción de la discapacidad, que luego se profundizarán para transitar hacia un modelo social de la discapacidad, crucial en la argumentación de "construcción de una cultura en la diversidad"¹⁵, en las prácticas de una educación corporal, teniendo en cuenta el constante intercambio e interacción de las diferencias, que instituyen espacios y tiempos heterogéneos.

Respecto de la educación corporal y la educación física¹⁶, utilizamos un enfoque genealógico para indagar la articulación de las posibles relaciones de poder que se constituyeron (sobre el cuerpo), en la producción de un saber (del déficit) y en la objetivación de los sujetos (en anormales, locos/as, discapacitados) y en parte arqueológico, pues nos permitió introducirnos en las lógicas discursivas que actuaron como dispositivos específicos en la constitución de los "sujetos discapacitados".¹⁷.

¹⁴ Canghilem G. (1986) *Lo Normal Y Lo Patológico*. S. XXI Editores S.A. Madrid. España.

¹⁵ López Meleros(1990-2002) trabaja sobre la idea de construcción de una cultura de/en la diversidad, a partir del comienzo de la habilitación de espacios compartidos, donde la relación y comunicación con la diferencia sea un proceso cotidiano, se puede leer en *La integración escolar, otra cultura*. Junta de Andalucía, Consejería de educación y ciencia. Delegación Provincial. Málaga. España. Y en "Ideología, Diversidad y Cultura: una nueva escuela para una nueva civilización". En: *Equidad y calidad para atender a la diversidad. Actas Del 1er.Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidades a la Escuela común*. Espacio. Buenos Aires. Argentina.

¹⁶ Para esta diferenciación recurrimos a los análisis generados, en principio, de las líneas de Crisorio, R. y Giles, M. coordinando grupos de estudios sobre la educación del cuerpo en la U.N.L.P.

¹⁷ La genealogía y arqueología del saber, son propuestos por Foucault.

I.b. Metodología

A partir de los datos empíricos, se realizó una detección y organización de las categorías teóricas sobre el tema en relación con las concepciones subyacentes de los entrevistados. A través de lectura y análisis de material teórico, se armaron los ejes explicitados en la presentación, sobre cuerpo/sujeto/ déficit.

En función de lo anterior, el abordaje metodológico, considerado principalmente hermenéutico, fue pensado desde la teoría de Giddens (1987), y Habermas (1987, 1988). Dirigido a la interpretación de las acciones de los actores involucrados, que a través de sus manifestaciones verbales y corporales proporcionarían los elementos de análisis sobre los discursos y las prácticas, que junto con las indagaciones teóricas permitiesen una aproximación al conocimiento sobre las prácticas corporales de integración/inclusión educativa.

Estos ejes se enlazaron con la teoría de Geertz,(1992)¹⁸ quien entiende desde la antropología a *la cultura como un documento activo, público...*(p.394), donde se *consigue ampliar el universo del discurso humano...* con la idea de una *cultura entendida como el sistema de interacción de signos interpretables...*(p.397), se propone con este estudio tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y desigualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos, y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Se considera fundamental una perspectiva contextual de la discapacidad, de relación con “los otros”, pues...

“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”¹⁹

Este estudio utilizó una estrategia de análisis que incluye la triangulación de datos, provee entrevistas en profundidad, observaciones y notas de campo de/en las prácticas de integración de alumnos/as con discapacidad, con elaboración de guías y agrupamiento de respuestas. Y de grupos de discusión consultados, donde las preguntas sirvieron para profundizar la discusión libre, no participante.

¹⁸ Geertz (1992) La interpretación de las culturas. Ed., Gedisa. Barcelona. España

¹⁹ Augé, Marc (1996): “*El sentido de los otros*”. Editorial Paidós. Bs.As. Argentina. Cáp.1

El trabajo de campo se asentó en el análisis de cuatro escuelas oficiales de la ciudad de La Plata, una dependiente de la Universidad Nacional, dos de la provincia de Buenos Aires; y otra escuela de gestión privada. La selección de las mismas obedece a que las cuatro han puesto en práctica, desde hace más de 10 años, proyectos de integración.

También se tomaron dos escuelas especiales de la provincia de Buenos Aires considerando que muchos de los chicos en integración fueron trasladados y “apoyados” desde estas escuelas.

Consideramos actores involucrados:

Profesores de educación física de las escuelas comunes con proyectos de integración.

Alumnos involucrados en las prácticas corporales (con y sin discapacidad).

Coordinadores de áreas de las escuelas comunes.

Profesores de las escuelas especiales.

Fueron observados utilizando como técnicas la observación no participante, y entrevistas en profundidad. Datos que permitieron analizarse para la posterior selección y organización de ciertas categorías.

Capítulo II: ANTECEDENTES.

II.a rastros de los cuerpos “diferentes/deficientes”, “especiales y comunes”, “regulados e interpelados”

“Avanzar hacia una escuela inclusiva demanda revisar la escuela paralela (común y especial), la escuela para todos cuestiona el dualismo”. Malbrán (2000)

Los antecedentes los presentamos en dos sentidos, uno desde una aproximación a los procesos históricos que existieron antes de que se pusieran en marcha los proyectos de integración en educación y en las escuelas involucradas en este estudio. Otro en sentido de ciertas indagaciones de investigaciones sobre el tema de integración en las prácticas de Educación Física.

Las fuentes bibliográficas analizadas²⁰, nos muestran cómo la escuela pública en América Latina se fundó hacia fines del siglo XIX y principios del XX, como proyectos políticos de formación de la población.

(...)Para diseñar el proyecto, integracionista y paternalista, de una escuela pública soque funcionara como ámbito de Normalización (...). De la Vega (2010) P.p.67

El fin era la construcción de grandes utopías que formarían la identidad nacional. Los contextos fundacionales del sistema educativo en Argentina, surgidos con la ley 1420 de 1884, se sostuvieron casi sin transformaciones radicales hasta fines del s.xx. Aisenstein, A. (2006), P.p.23-24

La unidad nacional y la integración del territorio nacional desde la perspectiva de las clases dominantes, principalmente la burguesía agraria y la financiera-comercial, dieron al sistema educativo una función disciplinaria uniforme. La misión se manifestó en el rol civilizador y alfabetizador. Un sistema fuertemente pragmático, funcionalista que naturalizo ciertas prácticas higienistas y moralizantes.

Prácticas que desarrolladas por la medicina, colonizó un siglo de la población escolar, con la promoción de un cuerpo culto, bello, saludable.

²⁰ Las fuentes tomadas para esta interpretación fueron: Carli, S. (2002) Aisenstein, A. (2006) De la Vega, E. (2010) Scharagrodsky, P. (2011).

Con ellas, el dispositivo escolar²¹ que la escuela pública implementó a favor del proyecto nacional, haciendo coro con las formas gimnásticas (Soares, 2007) comenzó a trazar los límites donde el cuerpo se convertía en delito, vicio, degeneración, desviación, primeros cimientos de segregación en el ámbito escolar, ya que los alumnos diferentes eran separados de los demás para conformar los grupos especiales.²²

Preocupados por el regeneramiento racial, la misión de los médicos higienistas, fue introducirse en el ámbito educativo durante las últimas décadas del siglo XIX, creando asociaciones civiles y hasta participación en el Estado, con intervenciones higiénicas y eugenésicas, bastión del panorama escolar latinoamericano de fines de Siglo.

En Argentina, Emilio Coni (figura eminente del higienismo, comenzó con una empresa médico-educativa que desembocó en un primer circuito diferencial de educación y regeneración de la infancia, quien en 1884 crea (con un modelo de Bruselas) el primer cuerpo Médico Escolar desde el Consejo de Educación.

Tenían como misión supervisar y garantizar las condiciones higiénicas edilicias, y propone como práctica obligatoria la gimnasia higiénica, confeccionando una ficha antropométrica de cada alumno.

Ramos Mejía (1915²³) al igual que Coni, adhería al ordenamiento de la raza a través de la intervención educativa, con los ejercicios al aire libre, la nutrición, higiene y métodos pedagógicos que permitieran vigorizar y cimentar el organismo.

Este proceso comenzó a dar la figura del niño débil²⁴, los atrasados escolares comenzaron a tener un espacio dentro de las escuelas comunes con clases especiales,

²¹ El estudio que realiza Aisenstein, A.(2006), en *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*, analiza la estructuración de un dispositivo crucial en la normalización de los cuerpos, el currículo unificado.

²² Esta misma lógica la encontramos en los trabajos de Giselle Carreirao Goncalves y Alexander Fernández Vaz en Brasil. *Ágora par la Ed. y el Deporte-2009*.Universidad de Valladolid. España

²³ *La neurosis de los hombres célebres*, es el primer texto psicopatológico de la Argentina escrito por Ramos Mejía, intelectual y funcionario público, impregnado por el poder médico psiquiátrico, acerca un corpus conceptual que introduce el discurso y acción a figuras de la anormalidad. Ver en De la Vega, E. (2010).P.56-57 y 101.

²⁴ En Carli, S., (2002). *Vemos la construcción de la debilidad*. Capítulo IV: La cuestión social de la infancia. Socialismo, anarquismo y educación (1890-1930). La debilidad infantil o los nombres de la desnutrición. *Coeducación y eugenesia: el niño como descendencia*.

y los primeros maestros debían encargarse de apelar a sus mejores recursos compensatorios sobre la desviación del niño y garantizar su aprovechamiento.

La influencia del campo médico-pedagógico en la definición de los destinos de la infancia²⁵, comenzaría 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”.

En 1917, Coni dirige una carta a su amigo Gallardo, presidente en ese momento del Consejo Nacional de Educación, argumentando el proyecto higienista y eugenésico destinado a velar por el bienestar y la salud de los escolares; entre varias medidas, en ese entonces, introduce la obligatoriedad de la educación física en las escuelas.

Los cuerpos fueron blancos educativos para llevar adelante este proyecto, comenzando el camino de la segregación del menos apto, el débil, el tullido, loco, idiota, etc. Había una visión de esta infancia miserable como desestabilizadora del cuerpo social. (De la Vega, 2010).

La escuela especial surgió como última instancia de segregación, considerada como el ámbito más propicio para la población anormal.

“La escuela pública desde sus orígenes mostró una insistente preocupación por la anormalidad, deficientes, atrasados escolares, niños débiles fueron interpelados por el discurso educativo para especificar los límites del proyecto integrador...”²⁶

Las escuelas especiales aun no existían, sino que con el aumento de la población se pensó en instituciones específicas, recién en el año 1934, Carolina Tobar García fue la que impulsó las primeras escuelas especiales en Argentina, con el cruce de varios discursos (médico, psiquiátrico, escuela activa, psicología diferencial, psicoanálisis) surge una nueva tecnología pedagógica diferencial, que denominó pedagogía terapéutica o enmendativa, sosteniendo:

²⁵ En Nuria Pérez de Lara encontramos como efecto de esta ideología las políticas de encierro, fruto del afán burgués de poner orden en el mundo de la miseria, mundo que en la actualidad, no sin vacilaciones ni peligro, distribuimos entre las prisiones, las casas correccionales, hospitales psiquiatrizados, etc. Pérez de Lara, N. (2008), *La Capacidad de Ser Sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Editorial Laertes. Buenos Aires. Pp. 24.

²⁶ De la Vega, E., (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Ed. Noveduc. Bs.As

“Es interesante contemplar el acercamiento entre la medicina y la pedagogía que parecen darse cita en un campo donde el cuidado es enmienda, asistencia, tutela, devoción...”²⁷

Desde el año 34 hasta los años 50 se crearon las instituciones especiales, con un despliegue teórico institucional que se extenderá por lo menos una década más.

Si bien estas instituciones siguieron del modelo de intervención de la medicina en un inicio, posteriormente comenzaron a correr el eje de análisis los mismos educadores con la necesidad de apropiarse de un saber más situacional, de la cotidianeidad que aparecía en la escuela, no era el diagnóstico médico ni desde el poder de la psiquiatra que podría darse respuesta a estas situaciones en las escuelas especiales.

La lógica institucional comenzó a cambiar creando la pedagogía diferenciada, con evaluación desde los procesos de enseñanza y aprendizaje particulares. Los discursos sobre el higienismo y la psiquiatría biologicista, comenzaban a ser desplazados por un nuevo discurso de la “higiene mental”, con finalidades de educar o reeducar a los niños excepcionales o abandonados utilizando los métodos de la escuela activa.

El movimiento asociacionista fue muy fuerte luego de la creación de las primeras instituciones, uno de los destacados en nuestro país, el Instituto Argentino de rehabilitación creado por Berta Braslasky en Buenos Aires, junto a otras instituciones de Latinoamérica, dos fundaciones como son la FIPAM y luego la AVEPANE (Asociación de Padres y Amigos de Niños Excepcionales) (en 1963), pioneras en el ámbito de la educación especial. Así también en nuestro país encontramos a FENDIM (Federación Argentina de Entidades Pro Atención a las Personas con Discapacidad Intelectual) (1966).

Este despliegue asociativo, junto a las iniciativas privadas, recibía apoyo del Estado subsidiando a las instituciones que luego se estatizarían.

En la provincia de Buenos Aires, fue Mario Vitalone, en 1949, el primer director de Educación Diferencial, uno de los aparatos diferenciales más antiguo, que promovía la enseñanza diferenciada por la vía de la *suplencia*, *compensación* o *enmienda*. Continuaba un viejo modelo ortopédico, que apuntaba a *desarrollar*, *apuntalar* y *corregir*

²⁷ Tobar García, C., (1933), Educación de los deficientes mentales en los Estados Unidos. Necesidad de su implantación en la Argentina. Buenos Aires., H. Andreotta, Pag.23(En de la Vega, 2010)

aquellas enmiendas que faltaban o estaban desviados en las disposiciones del niño diferencial.²⁸

Vemos configurado lo que hoy llamamos la educación especial, en cuyas instituciones escolares se programaban el aprendizaje práctico y concreto, la ejercitación y repetición, la educación física, la musical, la formación de hábitos, la logopedia, el dibujo, las manualidades y la formación laboral.

Continuaban los análisis hacia los sujetos que iban configurando este lugar especial, desde el déficit de la persona, perspectiva que sostiene aquella tradición de adhesión y constitución de espacios de tratamiento de los sujetos con discapacidad de manera segregada, por tipos y grados de deficiencia.

²⁸ En esta época vemos el sesgo de un modelo medicalizado en educación, por ejemplo en la ciudad de La Plata, una institución importante, que fue creada para atender los primeros sujetos con secuela de poliomielitis, recibieron desde ese ámbito una “educación diferencial”, dentro del mismo centro de rehabilitación, atendidos en un inicio con los criterios ortopédicos y fisiátricos. Luego pasaría a ser una de las actuales escuelas especiales de irregulares motores, de Dipregep (Dirección de programas educativos de gestión privada. Provincia de Buenos Aires).

II.b. Los comienzos en políticas de Integración en Argentina

Anterior a la implementación de políticas de integración²⁹ en la Argentina, existieron importantes movimientos de experiencias consensuadas desde los equipos docentes y profesionales de las escuelas especiales, consideraban que había que romper con el circuito paralelo de atención de los sujetos hablaron por primera vez en el III Congreso Panamericano de Ciegos realizado en Buenos Aires en el año 1960, acordando que los niños/as debían integrarse en la escuela común, con apoyos educativos especiales. Podemos ver en Luz, M.A. (1985) que:

“Anticipándose a estas recomendaciones la escuela de Ciegos y Disminuidos Visuales de la Ciudad de La Plata. Provincia de Buenos Aires, llevó a cabo en el año 1956 la orientación y el apoyo correspondiente de sus primeros egresados de nivel primario a la escuela Normal N 3 de esa ciudad”, así también en el año 1964 se registra una expansión de estas prácticas de integración de niños ciegos en varias otras escuelas de la misma ciudad. En la Ciudad de Córdoba, estos procesos comenzaron en el año 1974, en los jardines de infantes.

Estas prácticas gestadas desde la educación especial, dieron lugar a la misma, considerada como una sub-área, un sub-sistema de la Educación, anteriores a las políticas de integración, entendiéndose por ello, a un plan general nacional y provincial, con planteos institucionales educativos de las escuelas. Las acciones desde el Estado sobre la integración, no aparecían con claros lineamientos, se encontraban vaivenes y contradicciones en la integración de los niños/as “diferentes”, que aún existen.

Los proyectos de integración, en nuestro país se han enunciado con la reforma educativa del 1993, que en el capítulo I plantea como principio importante:

“la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades, rechazar todo tipo de discriminación y respetar la heterogeneidad de la población”.

Así también en el Cap.VII dicha reforma estableció:

“revisar periódicamente entre todos los profesionales la inclusión de niños/as y jóvenes con discapacidad, en unidades comunes.”³⁰

En ese momento, ya existían y aún existen, otras instituciones en ámbitos educativos no formales³¹, construidos para la atención de esta población, como son: los centros de

²⁹ En esta tesis, política de integración se sitúa a partir de la ley del año 1993, donde se hace explícita la acción de integrar (más allá de ciertas ambigüedades del término que se analizarán en el capítulo siguiente)

³⁰ Ley federal de Educación N°24.195. (1993). Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. Cap.VII

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, que si bien marcan diferencias institucionales, coinciden en albergar la considerable población instituida en la historia como "los anormales".³²

Estas instituciones no resultan de una mera división espacial, sino que se originan de un modo de pensar a una serie de sujetos considerados con rasgos y características "diferenciales", basada en una lógica de pensar lo social, que ha estigmatizado a los sujetos. Hoy varios organismos internacionales a favor de los derechos de las personas con discapacidad, han coincidido en entenderlas como prácticas discriminatorias.

Los movimientos internacionales comienzan a gestar un cambio educativo. La Declaración de Salamanca del año 1994, organizada por el Ministerio de Educación y Ciencias de España y la UNESCO, fue el eslabón de las programaciones de las instituciones nacionales e internacionales. En América Latina dicha declaración influyó en la revisión de argumentos educativos y diseños curriculares. Representantes de 92 gobiernos, incluida Argentina, firmaron la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, renovando especialmente para las personas con NEE el compromiso de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, 1990). Fragmentos de este documento expresan:

- El principio rector es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas comunes, que deberán incluirlos con una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

³¹ Si bien estas instituciones no son las involucradas en este estudio, se citan en función de un análisis social de la discapacidad a los fines de argumentar la lógica segregacionista que se irá exponiendo a lo largo del trabajo.

³² Foucault, M. (1999). "Los anormales". *Clase del 22 de enero de 1975*. Fondo de cultura económica de Argentina. S.A. Buenos Aires. Argentina.

- Las escuelas comunes con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

En Argentina comenzó a gestionarse un cambio conceptual significativo hacia el camino de las escuelas inclusivas, que queda plasmado en las circulares y documentos técnicos revisados.

El informe reciente sobre discapacidad en la Argentina³³ en materia de integración educativa, registra que:

"La cantidad de alumnos integrados a la escuela común por tipo de problemática atendida, según división política territorial 1999, era de 17.673 en escuelas de gestión estatal y privadas, aproximadamente el 25% del total de alumnos de educación especial. El mayor porcentaje de alumnos integrados corresponde a niños con discapacidad motora, de los niños con discapacidad mental, menos del 30% con discapacidad mental leve está integrado y en el caso de los alumnos moderados, no llega a un 10%. No hay alumnos integrados con severos trastornos de la personalidad"

El ENDI (Encuesta nacional de personas con discapacidad) del año 2005, también arrojó como resultados, que la gran mayoría de las integraciones en las escuelas comunes, son en establecimientos estatales (91,5 por ciento). Es entre los niños con discapacidad (3 a 14 años) donde la asistencia a la educación común privada es el (13,3 por ciento).

Al total de alumnos con discapacidad que están asistiendo a la educación común sea de forma exclusiva o al mismo tiempo que a la educación especial (230.352), se les preguntó si necesitan ayuda o apoyo para integrarse a la escuela común.³⁴

Los resultados muestran que solamente el 18,2 % recibe este apoyo frente al 14,8 % que necesítándolo no lo recibe. También, es importante resaltar que la mitad de los que asisten (48,4%) declaran no necesitarlo (es preciso mencionar que dado el alto porcentaje de no respuesta que posee los resultados deben ser interpretados con precaución).

³³ Fundación Par (2005): La Discapacidad en la Argentina. Diagnóstico de situación y políticas pública vigentes al 2005. Secretaría de Cultura de la Nación. Bs. As. Argentina

³⁴ Entendiendo por tal al proceso programado y sistematizado de apoyo pedagógico que requiere un alumno con discapacidad para integrarse a la escolaridad común en cualquiera de los niveles.

Son las personas con discapacidad mental las que declaran necesitar esa ayuda y recibir apoyo. Los que tienen una discapacidad visual, auditiva o motora, son los que en mayor medida dicen no necesitar asistencia.

II.c. Recopilación de datos normativos sobre integración/inclusión

En la Provincia de Buenos Aires, en particular, en el Ministerio de Educación y Cultura se registran circulares de propuestas de acciones desde la educación especial, hacia las escuelas comunes para que abran sus puertas a la integración:

En la circular técnica N 7 del año 1987, se presentan los principios para encuadrar el proceso de integración, con modelos posibles y experiencias llevadas a cabo. Esta circular se encuadra dentro de los principios de normalización e integración³⁵ de la persona con discapacidad, la importancia de concientización sobre los derechos y obligaciones de todos los ciudadanos, y aclara en un apartado:

La Educación especial toma como eje rector, para el desarrollo de su acción rehabilitadora, dichos principios... comienza el primer eslabón de una cadena de documentos técnicos destinados a fundamentar, caracterizar y ejecutar el proceso de integración Social que la Dirección de Educación Especial se ha propuesto como objetivo para garantizar la plena aceptación e incorporación del discapacitado en la sociedad y el mejoramiento constante de su calidad de vida.

En esta misma circular, se especifican ciertos estudios detallados sobre el proceso de integración en otros países y principios significativos:

La discapacidad impone un compromiso a la sociedad como totalidad, demandando respuestas adecuadas y suficientes. Se debería propiciar transformaciones sociales actuando en la prevención primaria y atención temprana para evitar factores que puedan llevar a la marginación. En este tema, habrá que dar respuesta no sólo científica, sino socialmente realista, sosteniendo el respeto y protección por la vida humana....

Implice principios o normas inamovibles, abierto a todas las posibilidades y modificaciones que aporta el avance de la ciencia y devenir de los tiempos. (Imperativo moral)

La evaluación histórica en un recorrido internacional respecto a la atención de la discapacidad, pone de relieve un progresivo cambio de actitud en la búsqueda de modelos organizativos.³⁶ Por ejemplo:

EEUU: Aparece un movimiento de derechos sociales importantes, y plantea: " que las personas tienen derecho a estar en la sociedad normal, derechos y obligaciones como

³⁵ Estos conceptos se analizan en el capítulo 3.

³⁶ Para profundizar en el análisis de las tendencias en la Educación Especial, previo al surgimiento de los procesos de integración en otros países, se puede recurrir al texto de la Unesco "La Educación especial" Situación actual y tendencias en la investigación. Cuatro estudios Suecia, y otros países escandinavos. Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Estados Unidos de América. Uruguay (1977).Ediciones Sígueme. París

cualquier otro ciudadano". Hacen referencia a países escandinavos. La ley 94142, hace referencia a los derechos en el marco de los principios de normalización.

Francia: 1882: la legislación destaca la escolarización de ciegos y sordos. 1909: Todo niño tiene derecho a frecuentar las clases normales de una escuela pública (salvo que una comisión médico pedagógica, luego de examinar el caso, concluya la total imposibilidad. 1959: Aparece una circular que sostiene lo anterior dedicada a irregulares motores: " *en la medida que sea posible...los niños y jóvenes serán admitidos en clases ordinarias*"... *Esto es conveniente para la formación de los compañeros sanos, que los llevará a hacerse conscientes de sus derechos y desarrollar sentimientos de camaradería y solidaridad*". 1963: Se contemplan los conceptos de " el mayor número posible de minusválidos físicos de todas las categorías, deben ser admitidos en las clases ordinarias *salvo que haya riesgos importantes para ellos o graves inconvenientes para el normal funcionamiento del establecimiento*"

Gran Bretaña. Ley 1944. Clara alusión a la necesidad de no segregar. Circular para los educadores de mayo de 1973: " se incrementarían los esfuerzos para planificar los modos que permitan ubicar a niños con minusvalías no graves en escuelas primarias y secundarias ordinarias. 1981. Ley de Educación Inglesa, introduce: "La necesidad de educación especial sólo cuando el niño tiene dificultades de aprendizaje significativamente mayores a la mayoría de los niños.

Inglaterra no propone la educación especial con un carácter oficial obligatorio; lo que hace el Estado es autorizar el funcionamiento de los servicios en los casos que estima corresponder y brindar un marco de referencia para la adjudicación de recursos.

Italia: 1975 dicta una legislación que en la práctica determina el cierre de escuelas especiales.

Dinamarca: La educación especial forma parte del sistema ordinario de escuelas y educación con sustento en la legislación de dicho país. 1966: Alto grado de integración. Contempla distintas formas de educación de este tipo de alumnos, y propone:

Educación auxiliar en forma paralela de clases ordinarias; Clínicas de educación a cargo de maestros especializados en salas equipadas dentro del ámbito de la escuela ordinaria; clases especiales para niños con discapacidad múltiple en escuelas ordinarias; centros de educación destinados a niños con discapacidad severa y escuelas especiales.

España: La Reforma pedagógica propone la Integración de niños sin suprimir los centros de educación especial. Dando ciertos modelos de integración: total y parcial por áreas.

Esta última es la que con mayor frecuencia encontramos en Argentina, cuyo modelo es el siguiente: la integración total cuando el niño/a pasa todo el tiempo en la escuela común, aunque venga de una escuela especial; es quien ya no necesita acudir a ella.

La integración de modalidad parcial, comprende dos: la parcial A y la B, en la primera, la A, los niños van a la escuela común y sólo dos o tres veces por semana a la escuela especial a recibir apoyo específico en alguna de las áreas que la escuela brinda (por ejemplo, niño con ceguera va dos veces por semana a la escuela especial a recibir apoyo en Braille). Parcial B cuando los niños concurren la mayor parte del tiempo en la escuela especial y van a compartir áreas en la escuela común que se consideran de socialización, por ejemplo en los casos de niños con discapacidades intelectuales, va a “integrar” en la escuela común en las áreas de Música, Plástica y Educación Física.

Circular del año 1991. N°1 de la Provincia de Buenos Aires.

Hace llegar las acciones realizadas por la comisión inter-rama central de integración. Con un avance serio y decidido sobre la propuesta de integración de los alumnos discapacitados en todos los niveles, propicia un proceso de cambio que se irradia en la sociedad en su conjunto.

La Comisión inter-rama asume propiciar un proceso de cambio que se comienza a dar en la Provincia desde 1989. Plantea los objetivos generales de la comisión inter rama.

En el área de Educación Física, recién en este año se comienza con ciertos lineamientos de difusión, elaboración de documentos, formación de recursos humanos, participación en jornadas, por ejemplo: En esos actos se plantea otorgar horas cátedra de “educación física adaptada” en los CEF (Centros de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires)

Circular técnica N°12 del Octubre de mismo año

Remite a los servicios educativos de la rama de educación especial: " Cuando un proyecto de integración se pone en marcha"

Donde la dirección de educación especial hace llegar a los servicios educativos, un documento que se considera de importancia singular porque recoge conceptos

elaborados de la práctica de la "integración escolar". Los aspectos planteados son algunos de los muchos que configuran la respuesta educativa integradora y se vinculan con los criterios legales y las normas organizativas y evaluativas.

Plantea el documento que se está ante un cambio importante que va más allá de la atención de alumnos con necesidades educativas especiales,³⁷ ya que apunta a un nuevo modelo de escuela y de educación.

Manifiesta que solo a partir de la reflexión conjunta sobre los aspectos teóricos-prácticos de la "educación Integrada" podremos elaborar proyectos que tengan en cuenta variables básicas para cada servicio educativo integrador de una respuesta diferente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Esto supone la adaptación de las escuelas especiales y comunes en un proyecto conjunto.

Se hace necesario implementar criterios de realidad para discernir si los planteamientos teóricos se adecuan a esa realidad educativa en función del contexto concreto.

Circular general N°3 del año 2000

Propone proyectos de talleres regionales, con la coordinación de la asesoría de apoyo técnico, con el objetivo de abrir el debate y acordar acciones en torno a la compleja realidad de la atención de necesidades educativas especiales, en el programa de integración escolar.

En términos prácticos y desde los marcos teóricos que se especifican (sin aclarar cuáles), se aborda la didáctica especial, partiendo del concepto de necesidades educativas especiales que define como tal al alumno que " por la causa que fuere (discapacidad, historia familiar o escolar desajustada, problemas emocionales, etc.), presentan dificultades de aprendizaje que requieren de la provisión de servicios (currículo, material, apoyos específicos) diferentes de los que demandan el resto de los alumnos (UNESCO).

La circular considera necesario: significar la clase como espacio de aprendizaje sobre la base de los procesos vinculares y comunicacionales del grupo.

³⁷ Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en el contexto educativo.

Propone una posición crítica del docente frente a la teoría, frente a su misma práctica, que dé lugar a la realimentación de ambas y, si es posible, a la recreación o creación de nuevas teorías.

Se toman los aportes de Vigotsky en el aprendizaje, al introducir la cultura y al adulto como mediadores:

“Para definir la relación del niño y su aprendizaje, no basta con establecer el nivel evolutivo en términos de las tareas o actividades de aquel que es capaz de realizar por sí solo, sino lo que es preciso determinar, es qué es capaz de hacer con la ayuda de otros. La humanización se realiza en contextos interactivos en los cuales las personas que rodean al niño no son objetos pasivos o simples jueces en su desarrollo sino compañeros activos que guían, planifican, regulan, comienzan, terminan, etc. las conductas del niño. Son agentes del desarrollo. Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda, con la colaboración o guía de otras personas, le llama Nivel de desarrollo potencial...” (Vygotski, L.S. 1988)³⁸.

Desde esta perspectiva, en la construcción de los aprendizajes tendrá importancia la forma en que "el otro" puede ir ayudando a armar los andamiajes, entendiendo a éstos como esquemas de intervención conjunta. El aprendizaje en grupos y especialmente en grupos heterogéneos, la utilización de criterios fluctuantes y flexibles para los agrupamientos y la participación de la familia siempre que sea posible, facilitaría entonces el desarrollo de los alumnos desde esta mirada socio-constructiva³⁹.

En la Argentina, el Ministerio de Cultura y Educación de Nación, en 1999, elaboró un módulo de orientaciones de adecuaciones curriculares⁴⁰, para la construcción de escuelas inclusivas, sobre el Acuerdo Marco para la educación Especial (Documentos para la concertación, serie A, N° 19), como un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de técnicas, estrategias, conocimientos y recursos

³⁸ (Vygotski, L.S. 1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grupo editorial Grijalbo. P.p.58

³⁹ En estos casos, se definen como problemas de aprendizaje cuestiones que podrían comprenderse como desafíos para la enseñanza. Con respecto a las propuestas curriculares destinadas a alumnos/as con algún tipo de discapacidad que asisten a la escuela especial o tienen proyecto de integración a la escuela común-, en algunos casos, las mismas se han entendido como un recorte de los contenidos y objetivos del currículo común para adaptarlo a las posibilidades de cada sujeto. Sin embargo, debemos recordar que los fines de la educación son los mismos para todos los niños/as, tengan o no discapacidades en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007 otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y Modalidades.

⁴⁰ Las adaptaciones curriculares son estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo.

pedagógicos, para ser experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no estén habitualmente disponibles en el contexto educativo, para posibilitarles el proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas por el Diseño Curricular.

En marzo del año 2003, las autoridades de la Provincia de Buenos Aires resuelven por expediente N°5801-3453733/99 actualizar los marcos referenciales de las acciones realizadas por la ley de Transformación Educativa N°13.212/99, lanza producciones extracurriculares para optimizar los logros de los alumnos con necesidades educativas especiales, enfatizando el valor de las adaptaciones curriculares para el logro de aprendizajes equivalentes en el marco del diseño curricular de cada jurisdicción.

En la actualidad estos cambios de concepciones se ven reflejados en los nuevos diseños y en la ley del año 2006 que plantea la educación especial como modalidad del sistema educativo, con modos y lógicas internas flexibles, amplias y adecuadas al sujeto de la educación mas allá de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, etc.

(...) La enseñanza, por ello, supondrá una organización distinta de los contenidos, en el marco de diferentes ordenamientos institucionales y didácticos, consolidando la democratización educativa que multiplica oportunidades pero evita la producción de circuitos diferenciados que pudieran derivar en desigualdades educativas. Los aportes curriculares destinados a atender necesidades particulares de los alumnos/as derivadas de discapacidades o de características etarias, constituyen propuestas de reorganización de contenidos y selección de estrategias de enseñanza que fortalecen el currículo común, en respuesta a un derecho que se añade a su carácter de sujetos de la educación común(...)⁴¹.

En cuanto a la Educación Física, los diseños curriculares sustentan un abordaje psicomotricista en la educación especial como una didáctica especial atravesada por los avances de la didáctica general y por la investigación y experiencia pedagógica acumulada en el propio campo. (Para ello ver módulo de adecuaciones curriculares en el área de Educación Física, año 1999).

En el diseño curricular actual de la Provincia de Buenos Aires encontramos nuevas designaciones y propuestas que se transcriben:

⁴¹ la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007 otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y Modalidades del sistema educativo; dentro de este marco la provincia de Buenos Aires Resolución N°3655/07.Expediente N° 5802-2.648.638/07;

En el corriente año se propone la designación de sujetos con “necesidades educativas derivadas de discapacidades.” Y no hay propuestas de adecuaciones específicas, sino que del diseño general se particularice en aquellas necesidades, para que cada escuela realice las adecuaciones pertinentes.

Se pone énfasis en particular con el deporte, enunciado como *Deporte comunitario - El deporte como posibilidad de inclusión social y atención a la diversidad.*

II. d. Acerca de otros estudios sobre el tema:

Los datos sobre la perspectiva de la integración en la Educación Física la encontramos en Gomendio (2000) que desde los años 1981 al 1995 realizó estudios e investigaciones relacionadas con la Educación Física e Integración. Algunos encontrados, referidos a integraciones en el contexto escolar común fueron.

MacKlenaghan (1981) oportunidades iguales para todos en educación física. Groener (1983) abriendo nuestras clases de Educación Física a todos los niños. Un punto de vista. Broadheap (1985) la colocación de los niños con hándicap leve en Educación Física integrada. Karper y Martineck (1985) La integración de niños con y sin hándicap en la Educación Física elemental. Rarick y Butler (1985): Los efectos de la integración en la producción motriz de niños con y sin retraso mental. Craft y Hogan (1985) desarrollo del auto concepto y auto eficacia: consideraciones para la integración. Brown (1987): La integración de niños con problemas de movimiento en el currículo general de deportes. Heikinaro, Johansson, Sherrill, French y Hunkal (1995) Modelo de servicios de consulta en Educación Física adaptada para facilitar la integración.. Gomendio (1996) tesis doctoral donde presenta una propuesta de programa con adaptaciones en las clases de Educación Física (PAFI- programa de actividades físicas para la integración). Mercedes Ríos Hernández (2005) Presenta su tesis doctoral sobre la educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz: estudios de casos en la etapa de educación primaria.

La mayoría de estos estudios de países europeos arrojan recomendaciones:

- La mayoría de los estudiantes con déficit pueden y deben estar integrados con éxito en el programa de Educación Física. Se reconoce que en algunas ocasiones se necesitarán programas especializados.
- Debe modificarse el sistema educativo para poder integrar con éxito a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se reconoce el fracaso escolar en numerosos casos.
- No es suficiente colocar al niño en una situación de integración, es necesario el papel activo de los docentes para elaborar las adaptaciones curriculares.
- Las expectativas de los profesores hacia el alumnado con necesidades educativas especiales son decisivas en el ambiente de la clase, que pueden afectar su aprendizaje y rendimiento. Los programas integrados también favorecen el auto concepto de alumnos con déficit.

-Detectan que la mayoría de los profesores tenían una opinión negativa hacia la integración de niños con discapacidad leve y un bajo nivel de formación en actividad física adaptada lo que podría favorecer esa actitud negativa.

-Los niños con retraso intelectual mejoraban su motricidad al estar integrados con apoyos y recursos necesarios, sin verse por ello afectado el rendimiento del grupo.

-La Educación Física mejora el autoconcepto y autoeficacia en la integración de los niños, pudiendo incrementar el repertorio de conductas motrices, proponiendo estrategias de implementación práctica.

-La integración no presenta problemas cuando se proponen actividades individualizadas y menos competitivas, aparecen los obstáculos en la escuela secundaria con los deportes en equipo.

-La actitud del profesor como factor importante para la integración, que sea receptivo y utilice distintas formas de comunicación.

-Las actividades integradas en pequeños grupos y en parejas produce un efecto más positivo que las actividades de tipo individual en la integración.

-La necesidad de un asesor técnico en las clases de Educación Física, mejoraría el accionar del profesor a cargo de la integración de niños con discapacidad.

-La inclusión supone tener en cuenta, variables de infraestructura, sociales, de los propios alumnos con discapacidad y de la práctica docente.

En Argentina encontramos antecedentes en lineamientos de algunas tesis pertenecientes al ciclo extraordinario de licenciatura en Educación Física de la UNLP. Algunas son:

- Las representaciones sociales de los profesores en Educación Física sobre los alumnos con discapacidad motriz integrados en la escuela común. Zucchi, Daniel (2004). Mar del Plata. - La Integración de niños con Síndrome de Down las Prácticas de Educación Física de la ciudad de Posadas Misiones. Griselda Núñez (2008). - Educación Especial, su importancia en establecimientos de educación común del niño con discapacidad motriz. Mariela Calvos Sánchez (2008), Córdoba. - Saberes de la Educación Física propuestos, para personas llamadas con discapacidad intelectual". Noya Juan Pablo (2011). Córdoba - El Profesorado de Educación Física y los alumnos con necesidades educativas especiales. Nidia Rolón (2010) Córdoba. - La enseñanza de la Educación Física desde la diversidad. Cabrera, Sara Noemí. (2007) Chaco. - "Propuesta didáctica de Educación Física para alumnos con discapacidad motora de la escuela nº 838 del Barrio Bella Vista, ciudad de Oberá - Provincia de Misiones" ARJONA RICARDO (2008) Y "El Cuerpo en las personas con discapacidad". *Modificaciones que el*

concepto de “cuerpo” ha tenido con relación a las distintas conceptualizaciones de discapacidad, desde principios y mediados del siglo XX hasta la actualidad. De Boer María José (2005) Córdoba.

En estas tesis de Argentina, se pueden observar otras perspectivas de análisis, no sólo de la integración/ inclusión sino de las concepciones que subyacen en lo disciplinar de la Educación Física que ponen en cuestión el sistema educativo general en muchos casos.

Concluyendo:

-Tanto el conocimiento compartido general en la Educación Física como el conocimiento disgregado en la especial se mezclaron para formar parte de las representaciones sociales en la formación del profesor frente a la problemática.

-Lo anterior trajo un supuesto “saber especial” en la formación de Educación Física, con una bipolaridad entre dos concepciones de educaciones físicas que construyen representaciones en los docentes como una construcción de campos diferentes en desmedro de un único campo entonces el profesor en la integración trabaja de manera separada con el grupo mayoritario de alumnos tal como le enseñaron en su formación.

-La formación “deportivista” en Educación Física, hace que el profesor busque en sus alumnos la selección de talentos, el cuerpo y movimiento del alumno con discapacidad escapan de toda idea que se tiene sobre un cuerpo-deportivo y cuestiona el paradigma que se encuentra posicionado.

-En la historia de la discapacidad, el cuerpo aparece problematizado recién entrando los años 80, aunque sigue en la órbita del modelo médico, insistiendo en el análisis del déficit, con una lógica funcional-organicista.

-Los saberes propuestos desde la Educación Física en la integración, no deben responder a estrategias de aprendizaje desde una lógica pedagógica donde se delega la responsabilidad de aprender, sino que deben considerarse cuáles son las estrategias posibles para esa diversidad del alumnado.

- Para abrir caminos transformadores en la inclusión, se requiere de una intervención reivindicadora del papel de todos los actores, que posibilite el diálogo, elabore significados propios con capacidad de superar los estereotipos, prejuicios y preconceptos que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje que hace

desestima la diversidad bajo una falsa apariencia de cambio, sostenida por discursos vacíos sin aplicación práctica.

- La integración es posible pero los actores educativos en las escuelas, no han tomado conciencia de la importancia de la Educación Física dentro de un marco de diversidad.

-En el ámbito educativo especial el principio de normalización y la idea de integración limitan la posibilidad de pensar a cada sujeto como diferente y particular.

- La atención a las diferencias en la integración, a través de metodologías y currículo flexibles y diversificados, es lo que contribuirá a potenciar el intercambio y participación.

-La misma práctica de Educación Física donde hay alumnos integrados es una alternativa de atención a la diversidad.

-El cuerpo en la discapacidad fue regulado dentro de la ideología que sometió al cuerpo de la Educación Física. En la historia de esta disciplina el uso del cuerpo fue cambiando con el fin de conseguir un equilibrio social mediante el logro de la salud; ya que un cuerpo saludable reducía en la sociedad la frecuencia de enfermedades.

Considerando que el cuerpo discapacitado era tomado como una enfermedad o como algo que corrompía la homogeneidad que se buscaba alcanzar, sugerimos que a través del paso del tiempo, la regulación de este cuerpo distinto se aplicó con el mismo fin de controlar, vigilar y mantener ese equilibrio social, bajo el mando de la biopolítica.

Capítulo III: La Discapacidad: Modelos, Concepciones y Paradigmas

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. (Skliar.2000)

Indagar un concepto tal como discapacidad, conduce a una búsqueda del marco histórico y social en el que fue engendrado, analizar su filiación, las representaciones y el conjunto de relaciones y valoraciones de la formación social en el que se inscribió y se inscribe.

Es la historia de los conceptos lo que lleva a Canguilhem (1986) a interesarse más en la filiación de los mismos que en la concatenación de teorías, “*definir un concepto significa formular un problema, plantea que el lenguaje de las obras científicas tienen que ser analizados de cerca, las metáforas y analogías deben referir al terreno del cual derivan*”.⁴²

El concepto de discapacidad, en principio, deriva del terreno de la medicina, relativas en las experiencias de salud, surge en un momento histórico donde primaba la necesidad de aunar criterios en el uso de una terminología común entre los profesionales, la designación “discapacitados”, refería a actitudes de menoscabo relacionados con enfermedades y traumatismos.

Términos como el de retardo, subnormal, inválido ó incapacitado cretino, loco, disminuido, mongol, oligofrénico, etc., fueron usados en el lenguaje de los especialistas para describir y designar a los sujetos con discapacidades.

Más allá del desgaste de los términos recorrido bibliográfico indagado, intenta aclarar los bordes de una clasificación terminológica, que posibilite: “*saber concretamente cuales son los límites del fenómeno que nos interesa... y por último el ordenamiento de los servicios de todo tipo...*”⁴³.

⁴² Canguilhem, G. (1986): Lo Normal y lo Patológico. SXXI. Editores .S.A. Madrid. España

⁴³ Pantano, L. (1993). “La Discapacidad como problema social”; Capítulo II: *La necesidad de una clarificación conceptual*.

Terminología

En general, las leyes vigentes utilizan terminología adecuada a la actual convención de los derechos de las personas con discapacidad (que acordó en nombrar a los sujetos como “personas con discapacidad”) salvo contadas excepciones. Las leyes referidas a jubilaciones y pensiones emplean los términos “minusvalía” y “minusválidos”. El Código Civil no se refiere a discapacidad, sino a “demencia,” “demente” o “insano.” También utiliza el término “sordomudos”. Si bien esta terminología resulta obsoleta en el ámbito de la discapacidad, aún no se ha planteado formalmente la necesidad de una reforma al respecto.⁴⁴ En el ámbito de la educación no se usa el término “discapacidad”, sino que se hace referencia a “necesidades educativas especiales”⁴⁵.

Definición de discapacidad

La definición de discapacidad utilizada en la mayoría de los documentos oficiales y en la legislación es la que figura en la Ley N° 22.431(1981) denominada “Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas”. De acuerdo con el art. 2°: “... se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”.⁴⁶ Más recientemente (2006), el Informe de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, considera que...”*las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras,*

⁴⁴ Alicia Bustos Fierro (Abogada, Asistente Social, Ex Directora de Asuntos Legales e Internacionales de la Comisión Nacional Asesora de la Presidencia para la Integración de Personas Discapacitadas, Ex vocal representante del Cono Sur del Comité Ejecutivo de la Red Iberoamericana de Políticas en Discapacidad, Ex Jefe de Asuntos Contenciosos del Ministerio de Trabajo), entrevistada por la autora, Buenos Aires, 22 de septiembre de 2003; Daniel Sarmiento (Abogado, Prosecretario, Curaduría Oficial de Alienados, Distrito Federal La Plata), entrevistado por la autora, Provincia de Buenos Aires, 19 de septiembre de 2003

⁴⁵ Las especificaciones y argumentaciones sobre el cambio conceptual de alumnos con necesidades educativas especiales se pueden encontrar en Argentina, en la Ley Federal de Educación 24.195, del año 1993, en su art.19 que especifica los comienzos de la integración en el sistema ordinario. Más tarde, con la Ley N° 5801 de Transformación educativa para la Ed. Especial en sus modificatorias, del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se encuentran los fundamentos de dichas conceptualizaciones, cuyo eje transita en desvincular al sujeto del déficit y situarlo en una perspectiva contextual, la carencia aparece en el sistema educativo que es el que tiene que ser revisado.

⁴⁶ Ley 22.431, 16 de marzo de 1981, www.cndisc.gov.ar.

*puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás*⁴⁷

Se observan dos casos que se apartan de esta definición general. En primer lugar, las leyes que se refieren a pensiones y jubilaciones por discapacidad establecen que: “Considerando minusválidos [a los efectos de esta ley], aquellas personas cuya invalidez física o intelectual, certificada por autoridad sanitaria oficial, produzca en la capacidad laboral una disminución mayor del 33%”.⁴⁸

Actualmente se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona que resulta de la interacción entre las personas con el entorno.

Plasticidad de un concepto, que permite reconsiderar a través de la historia, la discapacidad, cuyo significado está limitado en tiempo e ideología que lo determina, y en su cobertura designativa, pudiendo quebrar su significación, ante nuevos paradigmas.

Al abordar los distintos paradigmas, se reconocen tres modelos que aún coexisten: el tradicional, el de la rehabilitación y el de la autonomía personal o vida independiente.

Las limitaciones en el análisis de los diferentes modelos y paradigmas se presentan con al intentar una generalización de la discapacidad. En coincidencia con Puig de la Bellacasa, R (1987) aparece la existencia de gran variedad de deficiencias que no han generado el mismo tipo de actitudes en la sociedad a lo largo de la historia.

Las diferencias sociales y culturales, el desarrollo económico en distintos países, refieren a países de Europa Occidental.

Y por último, el punto de vista varía según se analicen las concepciones, propios de los individuos tomados privadamente, de grupos sociales, religiosos, etc. o estados como productores de decisiones políticas, administrativas, legales, etc.

Hasta Principios del Siglo XX

⁴⁷ Naciones Unidas. (Diciembre 2006). Informe final del Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad sobre su octavo período de sesiones.

⁴⁸ Federación Argentina de Entidades Pro-atención a las Personas con Discapacidad Intelectual, FENDIM, *Legislación aplicable al Sector de las personas con discapacidad*. Colección Siglo XXI, (Argentina 1999); Ley N° 20.475, art. 1, 1973.

Las personas con deficiencias siempre han tenido un sitio preestablecido, un sitio marcado dentro de la comunidad. Tradicionalmente este era el lugar de los “deficientes” y de los pobres. Tomando la línea de Ramón Puig de la Bellacasa⁴⁹ hasta principios de este siglo, podría definirse como *Modelo Tradicional*:

En algunas sociedades antiguas era común el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños y niñas; un ejemplo claro es lo que sucedía en el pueblo de la antigua Grecia. Las leyes de Licurgo contemplaban el despeñamiento de los débiles y deformes desde el monte Taigeto. En Roma, según narra Tito Livio, la roca Tarpeia cumplía la misma función con los niños inválidos congénitos y los ancianos. Sin embargo, los inválidos de guerra eran tenidos como honrados, y la referencia a “los locos” se plasma como seres para la diversión de los ricos senadores, conocidos como bufones de las fiestas. También existió la veneración de la malformación como ocurrió en Egipto.

Este autor plantea que será con el surgimiento de las ideas ilustradas y de las democracias, que las diferencias sociales basadas en diferencias orgánico-funcionales, resulte más fuerte. Este modelo, Agustina Palacios en su reciente tesis doctoral (2008) lo designa como modelo de prescindencia del sujeto, con dos sub-modelos, el de la marginación y el modelo eugenésico.

Durante los siglos XVII y XVIII, quien tenía una deficiencia psíquica se consideraba persona trastornada, que debía ser internada en orfanatos, manicomios, sin recibir ningún tipo de atención específica. Se les denominaba imbéciles, amentes, débiles mentales, diferentes, locos o locas.

Tras la aparición de la iglesia cristiana, en la Edad Media, se condena el infanticidio; una época que parecía ofrecer más esperanzas, surgen hospitales y conventos donde se aloja y cuida a las personas, pero se alienta a atribuirles el origen de sucesos sobrenaturales, personas poseídas por el demonio y otros espíritus “malignos”, sometiéndolos a prácticas exorcistas.

Con el surgimiento de los estados modernos, en los siglos XV y XVI, se introduce la idea de ordenamiento racional y administrativo que afectaba a todos, incluso al

⁴⁹ Puig de la Bellacasa, R.(1987)“Discapacidad e información”. *En revista del Real Patronato de prevención y Atención a personas con minusvalía*. Documento Nº 14 /87.Madrid. España.

considerado pobre y diferente, también sujeto de la administración y control. Los centros de aislamiento pasan a manos del Estado, surgen hospitales y se le asigna un nuevo lugar a los pobres e inútiles: se convertirán en *sujetos de la asistencia*⁵⁰

El cristianismo instala la redención en lugar del rechazo. De objeto a eliminar, el lisiado, enfermo de lepra, el deforme, el ciego, pasan a ser objetos de caridad y asistencia.

El esbozo en un cambio ideológico comenzó en el S. XVI con un español, Pedro Ponce de León, que decidió abandonar la posición basada en escritos de Aristóteles, de que los sordos nunca podrían hablar ni escribir, que eran ineducables, y consiguió enseñar a un grupo. Más tarde, Juan Bonet y el abad de L'epée siguieron esta orientación hasta la creación de la primera escuela para sordos en París (1760).

Luego se realiza algo similar con los ciegos, un grupo asociado a las ideas del abad de L'epée, con formación en la línea de Voltaire y Rousseau. En 1784 fundó la primera institución para ciegos, en las que estas personas podían leer letras moldeadas en madera, luego un alumno, Luis Braille crea el alfabeto que lleva su nombre en la actualidad (1825).

Ya se gestaba la aparición de instituciones específicas. En Francia aparece en el bosque de Aveyron, un niño de 11 años, que con costumbres "animalescas", fue encontrado por Felipe Pinel, quien lo declara "idiota incurable". Un discípulo suyo, Gaspar Itard, creó un programa para su enseñanza, el libro fue el niño salvaje de Aveyron, un clásico para la historia de la educación de personas con retraso mental. (Toledo González 1981). P.19

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, se inicia la institucionalización de quienes tienen una discapacidad psíquica. Esto se debió a la idea de que había que proteger a las personas normales de las no-normales. La persona con discapacidad es separada, segregada, discriminada. Los centros de aislamiento pasan a ser del Estado.

El neo positivismo del Siglo XIX, toma al sujeto de asistencia como sujeto problema, objeto de estudio Psico-medico-pedagógico, considerado individuo no apto, pero se le reconoció utilidad: "*colaborador pasivo en el proceso de la ciencia*". Comienza a reconocerse por sus matices con el racionalismo y ciertas ideas liberales, el derecho de

⁵⁰ Asistencia como aspecto del orden público

ser sujetos de protección, de tutela; la eliminación y caridad van dejando paso a la entrada de nuevas formas, convirtiéndose en “*sujetos de prevención socio-sanitaria, surge el sistema de seguridad social, entrando a la asistencia como aspecto del orden público (S. VI y XVII), asistencia como derecho legal (S. XLX y XX), y la asistencia como seguridad social*”⁵¹”

Esta situación se prolonga hasta comienzos del siglo XX al ser considerados como seres perturbados y perturbadores, antisociales y obsesos sexuales. Aún a lo largo el siglo XX, las personas con discapacidad son rechazadas. Es conocido que, en la época de la socialdemocracia nazi, fueron otras de las víctimas del holocausto. En Suecia, hasta mediados de los años 70, se esterilizaba a las personas con discapacidad, incluso, sin su consentimiento.

Principios del S.XX:

Paradigma de la rehabilitación: Comienza a desarrollarse a fines del siglo XIX, durante el neopositivismo, en el período de entreguerras, y que se afirma con la segunda guerra mundial.

El sujeto de la rehabilitación es considerado objeto de las ciencias, que en ese momento desarrollan un modelo teórico basado en el análisis de las deficiencias, el problema se localiza en el individuo y “*es su falta de destreza el origen de sus dificultades*”⁵².

La solución se piensa en la búsqueda de la intervención profesional de todos los especialistas que constituyen el equipo de rehabilitación (médico, fisiatra, terapia ocupacional, trabajador social, psicólogo, etc.). El rol del sujeto es el paciente o cliente de asistencia médica, con derecho a corregir o modificar su estado físico, psíquico o sensorial. Los resultados se miden por el grado de destrezas funcionales logradas o recuperadas.

Modelo sostenido en conceptos antagónicos como apto-no apto, útil-inútil es que se funda el paradigma médico-industrial, coincide con la época de la revolución industrial, y con tecnologías basadas en la terapéutica y en la recuperación.

⁵¹ Ibidem. Puig de la Bellacasa, R.(1987)

⁵² Ibidem.

...*"Todos tienen derecho a corregir su estado"* (plantea la liga a favor de los derechos de los impedidos). Llamado el paradigma de la rehabilitación⁵³ (Puig de la Bellacasa-1985), modelo rehabilitador (Palacios, A. 2008)⁵⁴ o modelo medicalizado (Serrat, M.2004)⁵⁵

Serrat distingue en su análisis, las interpretaciones dadas a la salud, la enfermedad y la discapacidad en esa época. Advierte el peso de dos conceptos de fuerte arraigo, uno de índole social, y el otro procedente de las ciencias médicas y su práctica profesional. Desde el punto de vista social, las cuestiones relacionadas con la salud pertenecían a la esfera privada de los individuos y el mantenimiento, las alteraciones y la recuperación de ese atributo eran asuntos personales que cada uno debía atender con sus propios recursos. De este modo el entorno social del sujeto es estrecho y está representado por la familia del paciente; no incumbe a la sociedad ni al Estado asumir responsabilidades asistenciales salvo ante casos excepcionales y siempre con carácter caritativo.

La profusión de definiciones sobre la discapacidad generó una diversidad conceptual interminable que, más que definir y aclarar términos, generaba más confusión. Fue así que en la década de 1970, la Organización Mundial de la Salud (OMS), encarga a un grupo de especialistas la difícil tarea de definir conceptos claros con el objetivo de ser aplicados a nivel internacional. Así, surge en 1981 la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980⁵⁶

Esta clasificación intentó ser general y comprensiva del fenómeno de la discapacidad, desde una visión en sus orígenes médicos y sanitarios, para proyectarse en otras manifestaciones de la vida de las personas, en sus aspectos sociales, económicos, políticos, laborales, culturales, de entretenimiento o de placer.

⁵³ El paradigma de la rehabilitación se bosqueja en el periodo de entreguerras y se afirma a partir de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

⁵⁴ Palacios Agustina(2008)

⁵⁵ Mario Serrat en *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad*. Editorial Espacio.2004

⁵⁶ La Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), preparada en los años '70, fue publicada en 1981 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como instrumento para la clasificación de las consecuencias de las enfermedades, así como de los traumatismos y otros trastornos, y de sus repercusiones en la vida del individuo.

Se intentó con ella, trascender el paradigma tradicional, cuyo modelo de representación de las personas con discapacidad constituyó el ámbito de la anomalía, podría entenderse al estilo de Foucault (1975), con la representación de la figura del “*monstruo humano*”, donde: “*El marco de referencia es la ley, es esencialmente una noción jurídica...*”*lo que define al monstruo humano en su existencia y forma, no sólo es la violación de las leyes de la sociedad, sino también las de la naturaleza...*”*Es lo que combina lo imposible con lo prohibido...*”. Y del individuo a corregir, por aquello indefinido justamente por su irregularidad, por su ininteligibilidad, que recorrerá la práctica y el saber de todo el siglo XVIII.

Con la CIDD (clasificación internacional de deficiencias, discapacidad y minusvalía), se comenzó a poner el acento en el entorno físico y social como factor fundamental de la discapacidad, es decir se señaló a las propias deficiencias como causas generadoras de limitaciones y reducción de oportunidades.

Se definió *la Deficiencia*⁵⁷ como cualquier pérdida o anomalía de la estructura psicológica, fisiológica ó anatómica.

La *discapacidad* como restricción o ausencia (resultado de una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma o grado que la que se considera normal para un ser humano.

La *minusvalía*: como la desventaja de un determinado individuo, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que le impide o limita la realización de una función normal de acuerdo con la edad, sexo y factores sociales y culturales para dicho individuo.

Esta clasificación, en 1987, a través de la C. I. F (Clasificación Internacional de Funcionalidad), pone el eje en las diferentes manifestaciones de actividad y participación de interacción del individuo con el medio.

Reflejan un cambio conceptual, re-definiendo la O. M. S la clasificación como CIDAP, Clasificación Internacional de Deficiencias en Actividad y Participación, en 1998.

Si bien este modelo médico-biológico pareció superar el modelo tradicional al realizar una distinción entre la situación orgánico-funcional y el problema relacional, constituye

⁵⁷ Pantano, L. (1993). *La Discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico; reflexiones y propuestas*. Ed. Eudeba. Buenos Aires. Cap.II. La autora toma en este capítulo la clasificación internacional de la organización mundial de la salud (serie de informes técnicos 668, ginebra, 1981).

un instrumento valioso para comenzar a articular con un modelo social, presenta ciertos cuestionamientos:

-Concibe la discapacidad en términos de enfermedad, la abstrae de toda circunstancia socio-cultural restringiendo las posibilidades de análisis de los condicionantes históricos, sociales y contextuales.

-Plantea una concepción de discapacidad como atributo personal; el problema es del sujeto que no puede adaptarse a las necesidades y exigencias del sistema social en el cual está inserto. Por ende, sus posibilidades de interacción y participación social son definidas como responsabilidad individual.

-La persona con discapacidad es considerada un paciente pasivo y dependiente con lo cual se mantiene la valoración utilizada históricamente en hospitales y sanatorios respecto de los sujetos que reciben tratamiento por sus enfermedades.

-Considera al “entorno social”, factor de incidencia en la discapacidad, como elemento neutro perpetuando la lógica del modelo médico rehabilitatorio. El cuerpo en sus desviaciones de aquello considerado “normal”.

Mediados y fines del S. XX:

Paradigma de la autonomía personal, de vida independiente: Entrando los años 70 surge en el seno y periferias del modelo medicalizado el movimiento a favor de los derechos de las personas con discapacidad, con nuevas tendencias a lograr su autonomía, salir del paradigma de la rehabilitación y demostrar que los pronósticos de vida institucionalizada que se asignaba a personas con deficiencias físicas, podían ser quebrados por ellas mismas.

Un folleto de la época decía “*no abandonar la zona de rehabilitación sin permiso del terapeuta*”. Se distribuía en un centro de rehabilitación español. Como oposición surge el movimiento por la autonomía personal⁵⁸

Aparecen nuevas tendencias y principios de normalización e integración de las personas. Pues como lo explicara Toledo González (1981), al analizar la era de las

⁵⁸ El video “We won’t go away” de la tv británica es un video reportaje del espíritu de ese movimiento. Ver en Puig de la Bellacasa, R. P.p7. Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad.

instituciones, se reducen los sujetos/enfermos a categorías, objeto de estudio de ciertas disciplinas atravesadas por lo médico, donde se deducen pautas de conductas:

"El enfermo cae dentro de una jerarquía médica, doctores y enfermeras supervisan su vida aun en aspectos no médicos, como son las horas de visitas, reducción del número de éstas.

El enfermo debe residir en un hospital, nunca se identificará su lugar de vivienda como una casa. Se hablará de ellos como pacientes (palabra que tiene la connotación de tener paciencia)

Su biografía no será tal biografía, sino que se le llamará historia clínica.

El equipo que sirve a los institucionalizados se vestirá de distinto modo, comerá a distintas horas y en distinto sitio.

A su programa de vida se lo llamará tratamiento y al trabajo que realicen se lo llamará terapia laboral.

Sus distracciones serán organizadas bajo el rótulo de terapia recreativa y La escuela pasará a ser nombrada terapia educacional.

Se le protegerá como enfermos, impidiéndoles que asuman la dignidad de arriesgarse.

De este modelo que lleva implícito el no reconocimiento de la plenitud de "ser humano", se deducen normas de conductas:

Los muebles serán más duros de lo habitual, los cristales serán irrompibles, las puertas se cerrarán con llave, los sexos se separarán drásticamente.

Decisiones mínimas que toman los seres humanos en sus casas no podrán ser tomadas en las instituciones. La luz se apagará a una hora fija, la temperatura del agua del baño se regula automáticamente, los baños no serán privados, y en algunos casos se censurarán las cartas o llamadas telefónicas.

Al no considerárselos como seres humanos plenos, no saben apreciar la "belleza", por eso en sus residencias la decoración es funcional, pero carecerá de detalles "estéticos y atractivos"⁵⁹

El paradigma actual toma como desafío lograr la igualdad de participación de las personas con discapacidad en la vida comunitaria, y se reconoce el derecho que dichas personas tienen a decidir sobre sus propias vidas.

Este modelo, analizado también por Palacios A, (2008), entendido como modelo social, reivindica la autonomía personal, rechaza la segregación y la institucionalización, y enfatiza el eje central que radica en promover el ejercicio de los derechos de igual modo en los sujetos con y sin discapacidad.

⁵⁹ Toledo González, M., (1981) *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid. Santillana. Pp. 20

III. a. Discusión de los conceptos normalización, integración, inclusión.

El concepto de **normalización**, fue acuñado por profesionales de la atención a la deficiencia mental, con propuestas a ser consideradas para tratar a las personas con dichas deficiencias, como las demás. Bank-Mikkelsen, en Dinamarca (1969) y Bengt Nirje (1969), en Estocolmo, establecieron los principios de normalización, pensando que las personas con retraso podían integrarse en escuelas, talleres y viviendas ordinarias. Luego Lloyd Dunn (1968) en Estados Unidos, al evaluar el futuro de los adolescentes que salían de la escuela especial con pobres resultados para la inserción social. Comienzan nuevas mentalidades revisionistas de las posiciones anteriores, viendo la necesidad de adoptar una nueva estrategia.

Wolfensberger (1972): Define la normalización como *“la utilización de medios tan normativos de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vive la persona”*.⁶⁰

Luego Nirje especifica con relación al concepto:

*(...)” significa un ritmo normal del día, levantarse de la cama a la hora que lo hace el promedio, salir para la escuela, al trabajo, (no quedarse en la casa), hacer proyectos para el día, la semana. Ir a la escuela a un sitio, trabajar en otro, poder divertirse en otro sitio (no todo en la misma institución). Poder almorzar en la mesa (no en la cama). Tener “experiencias normales” de acuerdo con cada ciclo de vida. Poder tener diversas posibilidades de escoger, entre varios juegos o amigos. Que puedan enamorarse, vivir en un mundo de dos sexos, poder casarse o emparejarse...Tener derecho a un nivel de vida económico como el promedio de las personas, y tomar decisiones sobre en qué y cómo gastar su dinero (...)*⁶¹

Es un programa de vida para conseguir un objetivo: disminuir los aspectos diferenciales de las personas con discapacidad y realzar las similitudes con las que no tienen discapacidad.

Desde y a partir de esta perspectiva se comienza a hablar de la **integración** de la persona con discapacidad, para que desarrolle al máximo posible sus capacidades, ya más desde un punto de vista sociológico, en principio, en aquellos sujetos que han participado de un proceso de rehabilitación y están en condiciones de integrarse plenamente a la sociedad.

⁶⁰ Toledo González, M (1981): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Ed. Santillana. Aula XXI. España. Pag.29

⁶¹ Ibídem Pp. 30

Es importante aclarar que estos dos términos, normalización e integración, se han convertido en ejes conceptuales de la educación especial, atribuidos a los autores citados, términos acuñados en los países noreuropeos, con determinados ámbitos culturales, representantes de los servicios sociales de países escandinavos.

Wolfensberger planteaba la necesidad de cuestionar las propias ideologías, que los profesionales sean conscientes de revisar las prácticas y elaboren:

(...) “Una ideología alternativa de normalización de servicios que significaría el fin de los servicios segregados (...)”⁶²...y denuncia luego su propia visión simplista del término y aclara que (...) “no consideraba que la normalización supusiera la conformidad con la norma estadística establecida, sino que requería un cambio en las conciencias que transformara las instituciones también (...)”⁶³

El debate sobre la integración de la persona con discapacidad, se centra en el cuestionamiento de que en la mayoría de los casos, sigue sustentado desde el paradigma de la rehabilitación. En una de las notas⁶⁴ se encuentra el término de “*utilidad social*”, el rehabilitando.

“Se beneficia a sí mismo y a la sociedad, ya se ha puesto en condiciones de participar más”integralmente” en la vida de la comunidad”.

Desde una perspectiva individual el sujeto es quien tiene que asimilar y adaptarse a la sociedad, como un desafío propio en la superación del “déficit”.

El verbo integrar se define como: "completar, entrar, reunir en un todo sus partes esenciales; hacer parte de".⁶⁵ El sustantivo integración: "Acción de completar un todo, adjudicándole la parte que faltaba.

Desde principios del siglo XIX integración e íntegro se asocian a cuestiones morales.⁶⁶ Por lo tanto una persona íntegra es una persona integrada. Esta asociación de integración social y cualidad moral aparecerá después en las ciencias sociales.

⁶² Pérez de Lara, Núria (2008) Pág.96. La capacidad de ser sujeto

⁶³ Wolfensberger, en Pérez de Lara, Núria (2008) Pág.96. La capacidad de ser sujeto

⁶⁴ Puig de la Bellacasa, R. (1987)“Discapacidad e información”. En revista del Real Patronato de prevención y Atención a personas con minusvalía. Documento Nº 14 /87.Madrid. España.

⁶⁵ Grande Diccionario etimológico-prosódico da lengua portuguesa, San Pablo, Saravia, 1965. Mi traducción.

⁶⁶ Diccionario etimológico da lengua portuguesa, Lisboa, Libros Horizonte, 1977.

Es necesario diferenciar los campos semánticos al hablar de "integración" frente a las políticas de integración de las personas con discapacidad. "Integración" refiere al concepto sociológico y antropológico, mientras la segunda a la autodefinición que los estados hacen de sus políticas nacionales e internacionales.

En términos antropológicos, "integración" es a la vez, un concepto teórico y una categoría nativa, qué hacer con "integración" en el análisis socio-antropológico de los procesos denominados por los propios actores como de "integración" es básicamente una cuestión metodológica, aunque también teórica y política.

Geertz propone una distinción entre "*conceptos de experiencia próxima*" y "*conceptos de experiencia distante*". Los primeros son aquellos que "*un sujeto cualquiera*" expresa naturalmente para definir lo que sucede, lo que ve, piensa, siente, imagina. Los segundos son los que

(...) "los especialistas de un género u otro -un analista, un experimentalista, un etnógrafo, incluso un sacerdote o un ideólogo- emplean para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos (...)" (Geertz, 1994:75).

Es una cuestión retórica, ya que el etnógrafo no es recolector de interpretaciones de primer orden, sino que es productor de interpretaciones de segundo y tercer orden. Las interpretaciones se construyen a partir del diálogo entre el trabajo empírico y una serie de conceptos en proceso de reelaboración. En el área de la discapacidad, no ha sido lo mismo (o no debería haber sido) hablar de integración proyectada desde las políticas educativas generales, que desde el área de salud o de accesibilidad en la participación comunitaria. Cada área merece ser tomada en cuenta en los elementos particulares que aparecen en el contexto de aplicación.

La integración parece uno de los sustantivos más adjetivados (integración local, regional, nacional, educativa, cultural, planetaria, social). Aparece en el discurso de los actores como en el de los científicos sociales, frente a cualquier situación social que plantee la presencia de una alteridad, de un grupo social que es vivido como "lo otro". Así, "integración social" es utilizado tanto para referirse a bandas de delinquentes juveniles (como subculturas que derivan de la "falta de integración" a la comunidad más amplia), como a grupos migratorios o al movimiento negro.⁶⁷

⁶⁷ Ver ejemplos en Giddens, Anthony: *Sociología*, 1995: 170, 306-307, 311.

Las posibilidades de participación están definidas culturalmente y a veces no depende tanto de lo que el sujeto está en condiciones de ofrecer sino de las alternativas que la misma comunidad propone. Algunas referencias sobre integración pueden leerse en Pantano, L (1993)

(...) “En el interior de un grupo la integración es el conjunto de los fenómenos de interacción que provocan una acomodación y ajuste recíproco y que llevan así a cada miembro a una conciencia de identificación con el grupo...”...Es un proceso dinámico, continuo, que observa características comunes, y a la vez singulares, en los distintos ámbitos sociales (...).⁶⁸

Se han presentado la integración física como reducción de la distancia entre los sujetos con y sin discapacidad; la integración funcional que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos, la integración social que refleja el acercamiento de comunicación afectiva y social, la integración societal donde las personas con discapacidad adquieren los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional.

En las personas con discapacidad pueden distinguirse dos aspectos que facilitan la integración a la comunidad: uno, a partir de que el sujeto desarrolle otras capacidades, es decir que superando las limitaciones y carencias rescate sus potencias y las desarrolle de un modo que le permita acercarse, *“aún no convencionalmente, al “tipo medio” social requerido para desempeñar los roles propuestos.*⁶⁹ Otro, dado por la permeabilidad de la sociedad para incorporar, a *“aquellos tipos que se alejan o no se acercan al prototipo esperado”.*⁷⁰

En este sentido, la existencia de barreras sociales y arquitectónicas, obstaculiza la participación plena de las personas con discapacidad. Nos acercamos a un cambio conceptual, introduciendo la idea de **inclusión**, que no es antagónica a la de integración, sino que centra el problema en las restricciones de las propuestas de actividades; los obstáculos para la participación en la vida social no dependen exclusivamente de ellas sino de la carencia de ofertas diversas.

⁶⁸ Pantano, L. (1993). “La Discapacidad como problema social”; Capítulo IV: *La orientación de la acción en materia de discapacidad* Ed. Eudeba. Bs.As. Pág. 119

⁶⁹ *Ibíd*em

⁷⁰ *Ibíd*em

Se distancia de la visión hacia el sujeto centrado en aspectos patológicos para delinear una perspectiva contextual en la que la discapacidad, no se reduce en la dinámica funcional de limitaciones sino que abre un eje sobre el potencial de dichas personas.

Con los criterios de integración se pensaba en el potencial de las personas, si bien parecían estar subordinadas a la necesidad de “control”, supervisión desde la perspectiva médica, trasladándose este modo de pensar, a la organización familiar, social, educativa.

Hablar de la discapacidad, poniendo el eje en una perspectiva contextual involucra a los sujetos partícipes de cualquier sociedad; la discapacidad es construida más allá del déficit, está dada por los modos de pensar, de diseñar, de organizar los distintos ámbitos. Se corre explícitamente el eje de análisis, viendo a la persona con ceguera, o a las personas con cuadriplejía no como un problema individual, sino también de una sociedad que no ha sabido dar respuesta a la diversidad de modos de andar, de estar de la gente. Hay propuestas que refieren a un colectivo de personas con particularidades, como es el citado, que necesita por ejemplo de un diagrama de la ciudad para la accesibilidad, como de un edificio adecuado con acceso para las personas que están en sillas de ruedas, como un currículo en una escuela pensado para los diferentes ritmos y formas de aprendizaje.

La discapacidad es concebida como resultante de la interacción entre una necesidad particular y los obstáculos específicos existentes en el ambiente, las líneas de acción se dirigen no sólo al individuo sino a remover del ambiente los obstáculos que agravan, y que constituyen factores discapacitantes. Estamos ante un conjunto complejo de condiciones, muchas de las cuales surgen del entorno social, que implica la responsabilidad colectiva de la sociedad en general para realizar las modificaciones ambientales necesarias en todas las áreas de la vida social.

(...) “El tema, por lo tanto, tiene que ver con las actitudes y la ideología porque requiere de un cambio social, por ello es de nivel político y se transforma en una cuestión de derechos humanos. La discapacidad se vuelve, en pocas palabras, un asunto político (...)”⁷¹

La inclusión no se detiene a ver el tipo o grado de patología de la persona, sino las prácticas que en el contexto hay que armar, rearmar, adecuar para atender a esa diversidad. Los debates más frecuentes de las diferencias entre integración e inclusión

⁷¹ Eroles, C. y Ferreres, C. (2002) La Discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. Espacio editorial. Buenos Aires.

se dan en el ámbito educativo, suele pensarse que se “incluye” al niño/a físicamente para “no integrarlo”, considerando a la integración como búsqueda del “ser íntegro”. Al incluirlo, sin atender las particularidades de ese sujeto, pareciera no considerarlo como íntegro, si no se “personaliza” su atención (esta problemática se desarrollará en el capítulo de educación, con las modalidades de integración en educación especial).

Desde esta perspectiva contextual, una línea actual la encontramos, entre otros, en Joly, E. (2001), quien plantea:

*“(...) La discapacidad es una construcción social, por lo cual quiero decir que es algo que se construye a diario en las relaciones sociales entre las personas, entre los grupos sociales, en el tejido social. Se construye en las decisiones que tomamos, en las actitudes que asumimos, en la manera que estructuramos el entorno físico, social, cultural e ideológico en el que nos desenvolvemos (...)” “(...) por la fuerza de la costumbre, por el peso de lo habitual, de lo ideológicamente establecido y plasmado en la manera de diseñar y construir el espacio (...)”.*⁷²

La discapacidad trasciende la presencia de un condicionamiento biológico, tiene que ver también con la clase social a la cual se pertenece. Hay determinadas discapacidades que prevalecen en clases sociales más empobrecidas y la evolución e implicancias son aún más serias. Por ejemplo, déficit intelectual producto de la desnutrición fetal y la malnutrición infantil, asociadas a los crecientes niveles de pobreza en nuestra sociedad.

Déficit motrices y viscerales, son producto de enfermedades, o de accidentes ocupacionales o de tránsito, o de la contaminación del medio ambiente, o por accidentes deportivos, que en varios casos marca la ausencia del estado en sus funciones de resguardo de la salud pública, en aspectos preventivos y curativos. Factores políticos, sociales y económicos que van configurando una realidad discapacitante más allá de condicionamientos netamente biológicos.

Por ejemplo, los arquitectos obvian en sus diseños los requerimientos de las personas con discapacidad. La connotación catastrófica de la discapacidad les limita concebir un hábitat que los incluya. Los profesionales de la salud, expresan resistencia a tratar a personas con discapacidad, consideran los esfuerzos como ineficaces o frustrantes, y de “mal pronóstico”, con limitadas perspectivas, existencia improductiva y gran nivel de

⁷² Joly, E (2001): “Acerca de la discapacidad como construcción social”. Ponencia presentada en el marco de la jornada realizada por la Comisión Universitaria sobre Discapacidad. Secretaría de Extensión .U.N.L.P (Eduardo Joly es sociólogo argentino, pertenece a la Fundación Redi de Buenos Aires, y se traslada en silla de ruedas).

dependencia. En los médicos formados para curar, la discapacidad los desarma. Los profesionales de la educación, han considerado “no estar capacitados” para que se integren en sus clases niños/as con discapacidad, *No permitamos que pongan nuestro cerebro en una silla de ruedas* fue el reclamo de jóvenes con movilidad reducida al querer entrar al sistema educativo común, encontrando obstáculos no sólo arquitectónicos, también de actitudes.

Así se pueden establecer paralelismos entre diferentes campos de saber y quehacer, donde se han naturalizado mecanismos de exclusión que perpetúan conductas restrictivas.

III.b. De las limitaciones a las potencialidades, de la perspectiva individual a la contextual. Hacia una cultura de la diversidad.

Podemos decir que la organización social armó lo institucional (Hospital, centros, escuelas, conventos, etc.), como una línea que dividió un adentro como espacio construido para lo diferente (habitado por personas con discapacidades) considerado como el defecto, lo anormal de la sociedad, y un afuera que refiere a la construcción de un espacio para la "normalidad social" habitado por las personas que vivían un malestar por la existencia de lo anterior, un afuera que entretejió lo social, significando como valor predominante "lo homogéneo" en desmedro de "lo heterogéneo", de lo diferente.

Una configuración socio-cultural dio lugar a la formación de grupos excluidos del resto de la sociedad. Un espacio aparte que ha dado lugar a un "no lugar" en relación a un todo social:

(...) "un "no lugar" refiere aquel espacio que es transitado pero que no hay una significación social allí, donde se transita sin ser habitado, en el sentido inscripto y simbolizado, es la ausencia de un lugar antropológico con la posibilidad de recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que los caracteriza(...)"⁷³

Lugares segregados definidos por el déficit de la persona, cuerpos pensados desde la deficiencia; las formas de razonar, caminar y sentir diferente, se centraban en el individuo como responsable del problema, por nacer diferente. De esta perspectiva individual se pasa al análisis desde una perspectiva contextual; aparecen nuevos modos de pensar la discapacidad, plasmada en nuevos documentos.

Los actuales planteamientos ponen el acento en la cuestión social, dada por las condiciones del contexto, tanto en sus aspectos globales condicionados por la dinámica del mercado de capitales, como en las manifestaciones políticas, sanitarias, económicas, sociales, culturales, educacionales, ocupacionales, de localización, de seguridad, que afectan y caracterizan la vida cotidiana de las poblaciones en todo el mundo.

⁷³ Marc Auge.(1993) "los no lugares". Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.Cp.3.

El autor, al hablar de un "no lugar", se refiere a espacios de la sobremodernidad ejemplificando un aeropuerto, un shopping, etc., considera el tránsito por dichos espacios con ausencia de intercambio, de relación, que provoca la ausencia de significación. Se desplaza aquí este concepto, dándole otro sentido, como ejemplo en los espacios construidos para las personas con discapacidad, como espacios segregados, un no lugar en relación al un todo social.

Las personas con discapacidad se presentan como un colectivo más, alternativo, de la diversidad social.

(...)”Rescatando una visión de sujeto con capacidad crítica y con posibilidad de construirse en actor social en asociación con otros, que representa la contracara de las situaciones de menoscabo e incertidumbre dadas hasta el momento, haciendo posible la recuperación del sentido de la existencia”(...)74.

Desde esta perspectiva, la contextualización del problema, no representa una información complementaria en el análisis de la situación, sino que constituye el aspecto fundamental de la situación misma, la cual no podrá ser abordada sin la inserción del sujeto en el “escenario cotidiano”.

La consideración de la vida cotidiana, del mundo de la vida, de la subjetividad, fue prácticamente dejada de lado, entendiendo al mundo simbólico como el mundo de las significaciones sociales. La crítica al modelo de exclusión, segregación y medicalización de los sujetos con discapacidad, fue presentada por un amplio número de teorías sobre discapacidad; aproximando una interpretación social para definir la discapacidad.

Entre algunas de ellas encontramos Barnes (1996), Oliver (1990, 1996), que han sostenido que la discapacidad es el resultado de la disposición del material opresivo de la sociedad. Oliver (1990), denominó esta posición desde un *punto de vista creacionista social de la discapacidad*, (Oliver, 1996, p.22) y que las personas en cuestión, pertenecen a un grupo social oprimido.

La opresión social se produce, no por las deficiencias de las personas, es el producto material de las relaciones socioeconómicas desarrolladas dentro de un contexto histórico específico, que genera la discapacidad.⁷⁵

El análisis crítico de la discapacidad, supone pensar desde un escenario en perspectiva contextual, que entre otras cuestiones, no promueva el otorgamiento de derechos a la inclusión, sino que permita el ejercicio de los mismos en la inclusión, en acción colectiva, de asociación, de espacios de articulación sociedad civil/estado.

Pues, como nos decía Malbrán, M. (2000) pensar la Inclusión en perspectiva comunitaria:

⁷⁴ Dell’ Anno, A, Corbacho, M., Serrat, M., (2004) *Alternativas de la Diversidad Social: Las personas con discapacidad*. Editorial Espacio. Buenos Aires. Argentina.

⁷⁵ Sobre este apartado de discapacidad y opresión es interesante recurrir al “análisis ético del concepto de discapacidad” realizado por Simo Vehmas. En Revista siglo 0. Año 2004.

(...) “Compromete la responsabilidad del sistema más que de la persona. Es diferente de los conceptos de integración y normalización .Alude a la transformación. Supone intencionalidad en acción, un esfuerzo sistemático, deliberado, un cambio valorativo, en síntesis, pensar de modo inclusivo, desarrollar una mentalidad, una conciencia inclusiva en una comunidad protagonista (...)”⁷⁶

Comienza a pensarse en las posibilidades del aprovechamiento del entorno, con modificaciones o inclusiones de herramientas necesarias permitiendo establecer diferentes “soportes” técnicos (sonoros, físicos, visuales, corporales, etc.) hacia el sujeto que antes permanecía aislado. Estos “soportes”, se consideran en el ámbito de la discapacidad, como tecnologías de apoyo en acción, adecuadas a las persona para favorecer una mayor inclusión social.

(...)“Por ejemplo: Las dificultades que una persona con parálisis cerebral tiene para comunicarse con los demás, con el uso de un ordenador computacional, le facilita su proceso de aprendizaje, al aumentar el nivel de competencia en la escritura y lectura.(...)”⁷⁷

Otros ejemplos aparecen con las discapacidades, en las sensoriales como en la ceguera, el uso de un bastón para seguridad en el desplazamiento, o del sistema Braille para el aprendizaje de la lecto-escritura, o el uso de cascabeles en una pelota para hacerla sonora y poder escuchar de donde viene cuando es arrojada en una situación de juego, son soportes a tener en cuenta en cada situación de su cotidianeidad.

El uso de los cuerpos, contactos, apoyos, toques, funcionan como sostén y soportes favorecedores de ciertas acciones en los sujetos con movilidad reducida en diferentes situaciones.

El modelo por apoyos, es un movimiento que se basó en la filosofía de la normalización (Schalok, 1997), cambiar las orientaciones comunitarias hacia el crecimiento y el desarrollo personal en la prevención. Requiere conocer los modos que las personas puedan y quieran vivir, poner en marcha proyectos desde la perspectiva comunitaria. Para ello es necesario que las instituciones cambien estructuras organizacionales rígidas, que se comparta la configuración de las normas, en lugar de que surjan de las órdenes jerárquicas.

⁷⁶ Malbrán, María del Carmen (2000).”Inclusión Comunitaria”. En Revista Todos Valen. Fendim. AñoVI- N°1. Bs.As.

⁷⁷ Juan, Rosell, Soro-Camats y López: Papel y Lápiz, ¿para qué? Tecnologías de apoyo en acción. En Necesidades y Apoyos en el contexto de la Parálisis Cerebral. Siglo Cero- Noviembre-Diciembre 2002N°204. confederación Española de Organización a favor de las Personas con retraso Mental. España.

Este modelo de los apoyos, está en relación con el tercer paradigma planteado del movimiento de vida independiente y autodeterminación; apoyos en los ámbitos vitales elegidos por los propios individuos, dónde y cuándo la persona necesita recibir dichos apoyos.

(...)“Y dichos apoyos deben ofrecerse en forma flexible: no todas las personas necesitan apoyos en las mismas áreas o en igual cantidad...Personas que necesitan un apoyo intensivo hasta otras que sólo necesitan un par de horas... así también la necesidad de apoyos pueden variar en diferentes momentos(...)”⁷⁸

Movimiento mundial que tuvo y tiene que ver con la des-institucionalización de las personas, y fundamentalmente con un cambio de perspectiva en el criterio de “cuidados” en la institución. El modelo por apoyos en la inclusión, no de protección sino de posibilidad de elección de los sujetos sobre cómo y dónde quieren vivir, trabajar, educarse, poder concurrir a la escuela del barrio si lo desean, sin trasladarse para ir a una escuela especial.

Es aquí donde las distintas organizaciones, concentran sus esfuerzos en maximizar la inclusión. Cuestiones, que explican el sentido de argumentos educativos sobre la integración-inclusión de los niños y niñas en ámbitos escolares comunes, que se profundizarán en el capítulo sobre educación.

Estas cuestiones dan lugar a la construcción de la cultura de la diversidad que supone una acción del conjunto social, teniendo en cuenta que en el armado de los diferentes contextos, aparece diversidad de culturas, donde el constante intercambio e interacción de las diferencias, instituye espacios de heterogeneidad, como enriquecedora en dicha construcción. Considera las diferencias como un valor no como un defecto; la diversidad no es “el sujeto diferente”, sino todos los sujetos, que en tanto tales, forman parte de un grupo determinado, conformando el entramado social.

Las propuestas de rescatar la diversidad en los contextos sociales desde el área de discapacidad, tiene como punto de partida la consideración de desigualdad en las sociedades, donde existen diferencias significativas entre los distintos grupos sociales en la posibilidad de reconocerse como válidas las perspectivas del mundo, las valoraciones, los modos de expresión.

⁷⁸ Loon, Jas van (2006) “Los apoyos y la autodeterminación de Arduin de Holanda”. Revista Siglo cero. N °220 España

La cultura de la diversidad propone tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y desigualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Supone, la revisión de las prácticas institucionales; el conocimiento de los repertorios culturales, y los vínculos entre los ciudadanos del entramado comunitario, y de los marcos normativos que regulan las prácticas sociales.

Resulta central en el cambio de concepción de la discapacidad, un punto de vista antropológico. Al hablar de interculturalidad en los contextos, más presente aún en el ámbito educativo, que no se limita a los procesos de escolarización formal ni se agota en la escolarización de niñas y niños de grupos étnicos particulares, sino que abarca otras dimensiones, y excede los espacios escolarizados.

“(...) Posiblemente aquí, en lo conceptual, radique una de las grandes dificultades para entender que la cultura de la diversidad es un discurso eminentemente ideológico y, se entienda más como un slogan de moda de la innovación educativa y no como una verdadera transformación en el pensamiento y en la práctica pedagógica que exige otro modo de educación, considerando la diferencia como valor en el ser humano (...)”⁷⁹

Diversidad significa variedad, desemejanza, diferencia. Etimológicamente, el prefijo “di”, alude a dos o más, en tanto “versidad” alude a versar o versación, quiere decir que hay al menos dos versiones sobre las cosas, y que dependen de multiplicidad de factores, individuales, institucionales, sociales, culturales, diferentes interpretaciones sobre el mundo físico y social.

Con esta tendencia culturalista en el área de discapacidad, aparecen distintas perspectivas, según los sentidos de apropiación que los distintos grupos sociales van instituyendo. Por ejemplo, en el caso de las personas con sordera, que se autodefinen una comunidad “aparte” por poseer una lengua diferente, como la lengua de señas, constituyéndose como un grupo cultural con sus trazos singulares, a partir de su condición de vida, de su historia.

⁷⁹ López Meleros, M.(2002))”Ideología, Diversidad y Cultura: una nueva escuela para una nueva civilización”. En: *Equidad y calidad para atender a la diversidad. Actas del 1er. Congreso internacional de Integración de niños con discapacidades a la Escuela común*. Espacio. Buenos Aires. Argentina.

Se destaca el carácter natural de la sordera, dando lugar a un modo de comunicación y significación propio, una característica biológica que ha dado lugar al desarrollo de una cultura particular.

Pero este lazo de unión entre una característica biológica y la afirmación de una cultura que dicho colectivo necesitó conformar, para que se reconozca su lengua como propia, ha tenido relación con su historia de opresión en la ausencia del ejercicio de dicho derecho; corriendo el riesgo de la autoexclusión de las mismas personas del espacio social común que se intenta revertir con el nuevo paradigma. Hay quienes sostienen que la lengua de señas excluye más que incluye, dado que hay pocos oyentes la manejan.

El problema de la desigualdad es la valoración sobre la diferencia en la diversidad, cuando se intenta homogeneizar los sentidos, normas y modos de pensar desde un supuesto de “mayoría” de sujetos, por ser “lo más frecuente”. Se diseñan espacios concretos y simbólicos, para dicha mayoría, normalizando pautas de conducta como prioritarias y se marca una grieta entre “lo normal” y “lo anormal”.

La discapacidad es posible analizarla desde perspectivas históricas, antropológicas, filosófica, sociológicas, pedagógicas, ha excedido el plano médico, sin descuidar como se planteó al comienzo de este capítulo, que si bien el concepto surgió en una época determinada, desde el área de la medicina, también estuvo condicionado por un pensamiento de la época. La discapacidad, no es sólo cuestión de un ámbito disciplinar, sino que compromete a todas las disciplinas con un desarrollo transversal.

Se abren nuevas perspectivas de análisis sobre la discapacidad, que como una red se entrecruzan en el entramado de las distintas prácticas de y con todos los sujetos, que les dan sentido.

Hablar del sentido que los sujetos dan a las prácticas, remite a tomar una perspectiva en principio histórica, donde las subjetividades de las experiencias humanas, se dan en el orden de las significaciones socialmente instituidas. Ese sentido es situacional porque las condiciones varían históricamente. Si las operaciones en el campo del sentido se alteran de situación en situación, será necesario postular la condición situacional de la naturaleza humana.

Esto es, no hay definición universal de humanidad sino situaciones que la instituyen. Situación, que al decir de Deleuze, forman el acontecimiento, singularidades como

acontecimientos, que poseen una dirección, un sentido que les hace circunscribirse en el mundo según una significación.

Dice Deleuze: "(...) Un mundo envuelve ya un sistema infinito de singularidades relacionadas por convergencia⁸⁰ y añade: (...) los individuos constituidos (...) seleccionan y envuelven un número finito de singularidades del sistema que combinan con las que su propio cuerpo encarna, extendiéndolas sobre sus propias líneas ordinarias; e incluso son capaces de reformarlas sobre las membranas que ponen en contacto el interior y el exterior.(...)"⁸¹

Vemos como el individuo para Deleuze, en la medida en que se halla en relación con el mundo, con otros, no es un "ser así", un ser dado, sino que se trata de un cuerpo cuya existencia y vida forja en sí y para sí un mundo.

El mundo puede ser pensado como envolviendo a los individuos que lo llenan, entendidos en este momento como cuerpos que chocan, que existen, pero cuya existencia por sí misma no devela nada, sino que son las formas y modos de cómo se presenta el acontecimiento, como aprehensible y paradójico, lo que da sentido a ese existir.(Deleuze .G.1971)

La propuesta de Skliar (2002), que invita a cambiar los modos de pensar, instalados hasta el momento en toda construcción social sobre la alteridad deficiente anormal, desde la supuesta construcción de la normalidad como hegemónica de lo dado, sugiere Deleuze, no ser tarea sencilla, pues pensar en un mundo es enfrentarse a lo diverso, a un mundo continuamente cambiante, no absoluto, atravesado por líneas de sentidos y paradojas, que coloca a los sujetos en la génesis de la contradicción, que las que se presenta en la actualidad con los paradigmas planteados de integración e inclusión de la discapacidad.

Para Deleuze comprender lo real es partir de la contradicción y no de la identidad entendida desde la racionalidad clásica. El pensamiento es posible a partir de un elemento paradójico, esencialmente contradictorio, que hace resonar la serie de lo dado.

(...)Habría que ser demasiado simple para creer que el pensamiento es un acto simple, claro a sí mismo, que no pone en juego todas las potencias del inconsciente y del sinsentido del inconsciente (...)"⁸²

⁸⁰ Deleuze, Gilles. Lógica del sentido. Barral 1971. Decimosexta Serie "De la Génesis Estática Ontológica"

⁸¹ Ibidem

⁸² ibídem

Capítulo IV: Educación Especial, Educación Física, Educación Corporal

IV. a. Déficit e Identidad: “demasiado órgano” para educar un sujeto...

Y porque... “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).

Introducimos en el análisis de las sendas de creación de una educación especial, indagar las lógicas y sentidos de su constitución como hemos visto, permitió encontrar los fundamentos de la Educación Física en este ámbito. Así también, descubrir las líneas de abordaje que justifican la constitución de una supuesta “Educación Física Especial”, cuya tradición está emparentada con un modo de pensar la Educación, la Educación Especial y la Educación Física en particular.

Los antecedentes de la Educación Física en Educación Especial y en los procesos de integración, parecen haber tenido correlatos de interpretación de la discapacidad, adhiriendo⁸³ en muchos casos con escasa crítica, repitiendo el modelo heredado de la perspectiva segregacionista, con propuestas de prácticas separadas por tipo y grados de discapacidad. Por ejemplo, en personas con movilidad reducida, con discapacidad motriz, el criterio de selección para la participación deportiva, se establece a partir de una categorización sobre el nivel y grado de lesión, la cantidad de miembros afectados con reducción de movimientos o inmovilizados (que explicitaremos en el siguiente apartado).

Si bien la Educación Física comenzó a tener un lugar en la Educación Especial, con las primeras escuelas para personas con discapacidades sensoriales, aparece el libro de J. W. Klein (1847) titulado “Gimnasia para ciegos”. Al mismo tiempo Seguin en 1837 creó la escuela de educación del sistema nervioso, siendo uno de los primeros que habló sobre la relación entre las destrezas básicas y el pensamiento abstracto, propiciando un método fisiológico en el sistema educativo. Los sujetos de esta educación, vienen siendo, como dice Carlos Skliar (2002 – Pág. 118): “homogeneizados, infantilizados y, al mismo tiempo naturalizados, valiéndose de

⁸³ En este caso desde una perspectiva de interpretación de la discapacidad acorde con el modelo médico.

representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes, en su lenguaje.”

Seguín escribió el primer tratado sobre la deficiencia que tituló “La instrucción fisiológica y moral de los idiotas” (1839). Desarrolló un sistema educativo llamado Método Fisiológico, con él formula en teórica y práctica, el principio de “lo humano” en tanto posibilidad educativa, de educabilidad, de “estos enfermos”, admitiendo:

“(…) Que la idiocia es un mal incurable, como dice Esquirol y quienes parecen dudar no han aportado una sola prueba en apoyo de sus dudas”... “Sé que los médicos que se respetan no se enorgullecen de curarla: pero ¿Hay alguien que siga hablando de terapéutica a propósito de la idiocia?..Una regla general cuando es insoluble de un modo hay muchas posibilidades de conseguir resolverlo en sentido inverso...No podemos enorgullecernos de tener esas escuelas que hacen el honor a nuestro país, esperando que la medicina devuelva la vista y el oído. La enseñanza suple ambos sentidos...” En espera que la medicina cure a los idiotas, yo he emprendido la tarea de hacerles partícipes de los beneficios de la educación (...). Seguín, en Pérez de Lara, Núria (2008) p.p29⁸⁴

El objetivo de la Educación Especial fue mostrar que todos podían aprender si se les proporcionaba el “medio adecuado” y revertir la consideración hacia aquellos niños/as y adolescentes diferentes, como “no educables”. La respuesta dio lugar a la segregación, argumentando que serían apartados y alejados del “medio común”, de la población “normal”, en escuelas especiales.

Ahora bien: ¿Si la educación especial, y la educación física especial se entiende como aquello que operó en un tiempo y espacio diferente por sólo diagnosticar las deficiencias, cuáles fueron y son los “argumentos especiales” en tanto contenidos, técnicas, metodologías, de la enseñanza-aprendizaje que las sustentaron?

Remitiéndonos a datos históricos de creación de la educación física, las primeras intervenciones disciplinares consistieron en un conjunto de técnicas y métodos al servicio de una clasificación de habilidades motoras, con fines comparativos de la población normal. Diríamos entonces que hubo una educación física considerada como especial por sus orígenes en la época de las mediciones corporales surgidas del proyecto nacional educativo de 1887, donde el cuerpo del higienismo tomó lugar preponderante, que junto a los tests de inteligencia de Binet-Simon⁸⁵, aparecen los

⁸⁴ Pérez de Lara, Núria (2008). La Capacidad de Ser Sujeto. Más allá de las técnicas de la Educación Especial. Ed. Laertes. Buenos Aires

⁸⁵ Binet había sido comisionado por el primer ministro de Instrucción Pública de Francia para desarrollar un medio que permitiese reconocer a los niños que no estaban en condiciones de beneficiarse con la educación normal. En 1905 crea la primera escala de la inteligencia, encaminada a medir las habilidades

tests en habilidades motrices en “retrasados mentales”, intentando diagnosticar las actitudes y características motoras de los mismos.

Estudios como los de Francis y Rarick(1959); Malpass, 1963; Cratty, 1967, Greenfell, 1965, Sengstock, 1966; Stevens y Hebert, 1964, dan cuenta de estas mediciones indicando diferencias entre los puntajes obtenidos de los niños normales y retardados en parámetros de habilidad motora medidos con la escala de desarrollo motor de Lincoln-Oseretsky y otras pruebas uniformadas.⁸⁶

Estos estudios son reflejo de la estandarización de las evaluaciones, sirvieron a modo de experimentos, a la argumentación de las mismas en dichas habilidades motoras, dejando de lado el análisis del contexto, de la cultura, considerado como factor importante en la construcción del sujeto.

Basadas en la escala de Binet correspondían las categorías de sujetos “educables”, “capacitables”, “entrenables” y “adiestrables”. Según los grados de deficiencia intelectual en leve, moderados, grave-severos y profundos respectivamente.

El problema es que se han planteado estas mediciones con un criterio de universalización del déficit, considerando una posible “adaptabilidad” de los contenidos, objetivos y métodos generales de la educación, y trasladarlos hacia la población “anormal”. Así ha intentado desde la unificación del déficit dar identidad disciplinaria como sub-área a la “Educación Física Especial”.

Este modo de intervenir cuantitativo y clasificador en la discapacidad, no ha hecho otra cosa que desviarnos del eje de pensar en una educación física y cuidado del cuerpo en términos de inclusión.

Al mismo tiempo, parece responder a un modo de pensar e investigar en la educación física, tomando lo orgánico, anatomo- fisiológico a “educar” ¿De qué ha servido a la educación física la elaboración de tantos test, a los fines de qué para entrar en el proceso educativo? Crisorio (1998) afirma al respecto:

“(…) La educación física hizo suyo el postulado sobre “la solidaridad elemental y profunda entre el movimiento y el pensamiento, por intermedio de las escuelas psicomotrices, no ha hecho otra cosa, que intentar escapar de la anatomía, aunque

mentales. Modelo que intentó trasladarse con los años para resolver una clasificación de las habilidades motrices.

⁸⁶ Drowatzky, J.(1973)Ed. Física para niños deficientes mentales.Ed. Panamericana. Bs.As. Argentina.

sólo para caer una y otra vez, de la mano de Dupré, quien observo esta solidaridad entre el movimiento y el pensamiento en los casos de debilidad mental, extendiendo a lo mental una calificación, hasta ahora reservada a lo físico. Concepto que dio cuenta de la correspondencia entre déficit motriz y déficit intelectuales en los términos de la psiquiatría, sosteniendo la ilusión de la medicina de hallar una sede orgánica para todo aquello que se alejara de lo “normal” (...).⁸⁷

Este paradigma de las Ciencias Naturales, señalado como modelo médico, físico y biológico, ha gobernado la Educación, la Educación Especial y la Educación Física desde el S. XVIII hasta finales del S. XIX aproximadamente. En este período, los objetivos de las prácticas fueron cambiando pero se mantuvieron siempre dentro de la misma tendencia, con fines higienistas y de eugenización.

Los elementos de análisis sobre las concepciones de cuerpos y movimiento han inscripto marcas identitarias sobre los sujetos. Citamos a Mónica, alumna de una de las escuelas que dice:

“Yo que soy una P.C (refiriéndose a haber tenido una parálisis cerebral al nacer) ¿puedo llegar a elongar...?” Vemos que se autodefine como un ser patológico, diferente al tener o haber tenido una parálisis cerebral en el momento del nacimiento y como consecuencia un desarrollo muscular y motriz diferente al de la mayoría.

Cuestiones que son producto de instalar:

“(...) 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: 89)⁸⁸.

La Educación Física llega a los sujetos que han sido considerados en relación con la enfermedad y discapacidad en el área pedagógica, tomando en un comienzo, un sentido terapéutico, las líneas presentes de la educación física considerada “especial”, en las escuelas especiales, estaban centradas en intervenciones “terapéuticas”, la recreación terapéutica, la gimnasia médica, o la psicomotricidad, se convertían en técnicas prestas a “rehabilitar”⁸⁹.

⁸⁷ Crisorio, R. 1998. "Constructivismo, cuerpo y lenguaje". *En revista de Educación Física Ciencias*. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. La Plata. Argentina.

⁸⁸ 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.

⁸⁹ Podemos recurrir a los estudios de Martín, V y Martín, S. (1988) sobre la progresión en supuestos tres niveles, en las personas con minusvalía psíquica para un desarrollo psicológico y motriz adecuado, en el progreso social. Una fase educativa-terapéutica, una de actividad física adaptada y una tercera y última de integración. Pp.37.

Esta “terapéutica”, parece haber partido de la primera ortopedia de una medicina en la infancia, aquella que mencionáramos en antecedentes. Durante los S.XVI y XVII, los médicos influían en la relación de los cuidados que los padres debían tener, en guiar sus posturas y rectitudes a los niños/as, en un sentido de asistir sus vidas.

Con la ortopedia de Andy en 1741, inicia una “pedagogía de la postura”, orientadas a la corrección corporal centrada en la infancia,⁹⁰ con referencias a la rectitud del cuerpo anatómico en su aspecto funcional, en su “pureza” geométrica, con un análisis morfológico que da cuenta de una estructuración de la postura “correcta”.⁹¹ Con ello la ortopedia gana en terreno de las normas del cuerpo y en situar los límites entre lo normal y anormal de los cuerpos.

En el S.XVIII aparece una pedagogía destinada a lo corporal, con poder corrector a su vez coercitiva, como un sistema anatómico preciso. La Educación Física hace su entrada para desarrollar las destacadas formas, posturas y estéticas del cuerpo a lograr, dando lugar al mismo tiempo, a la degeneración, lo débil, lo frágil o tullido de cuerpos que no logran alcanzar la norma.

El estudio reciente de Sharadroski, P.(2011), refiere a la invención del “homo gymnasticus”, un fenómeno del ideal histórico del cuerpo a alcanzar, con características que se convirtieron en normas y cualidades de acción, plantea:

“(…)Con esta invención de la modernidad...los cuerpos indolentes, perezosos, ineficientes, desobedientes, frágiles, pasivos...irracionales, asimétricos, deformes (cuerpos más o menos altos, más o menos bajos, más o menos gordos, más o menos flacos, antipatriotas, desaseadores y enfermos fueron considerados el límite de lo simbólico y a la vez material de aquello que no podía franquear. Aquellos cuerpos que resistieron al ideal ficcional representado por el “homo gymnasticus” tuvieron que convivir con el padecimiento y fueron automáticamente convertidos en cuerpos estigmatizados, rechazados y considerados como anormales y peligrosos. Como cuerpos enfermos, e inclusive, muchas veces patologizados(…)”.⁹²

⁹⁰ Andy comienza a preguntarse acerca de los criterios de rectitud deseados, pues la medicina no se había interrogado hasta entonces sobre la corrección de las actitudes, ni de las desviaciones cercanas a la “normalidad”

⁹¹ En Vigarello (2005) Corregir el cuerpo, describe este pasaje del “Gesto terapéutico como indicador con el que se inaugura la deformación, al revelar tolerancias variables frente a los avatares de la rectitud. Desde el corsé preventivo, que se aplicaba indiscriminadamente en el S.XVII para imponer sus líneas de ballenas que modelaban los contornos en una pose inmóvil, hasta las prácticas que jugaban con el movimiento para imponer, por el contrario, el fortalecimiento muscular, se encuentra el registro de las representaciones que se atribuyen al ser mismo del cuerpo”

⁹² Scharagrodsky, P. (2011). La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Ed. Prometeo. Buenos Aires. Argentina

No solamente la educación física de entonces sirvió para diagnosticar, corregir, disciplinar, sino que surgieron otras disciplinas creadas *ad hoc* de la supuesta normalidad de los cuerpos, en la modernidad, con un sentido también de medicalización, sirviéndose más del movimiento que del cuerpo, o para intervenir sobre los cuerpos desde un modelo médico.

La fisioterapia, kinesiología, terapia ocupacional, fonoaudiología, psicoterapia, disciplinas que intervienen en centros y hospitales de rehabilitación y en algunas escuelas especiales⁹³, han centrado el análisis del movimiento, para determinar “lo fallido” de los cuerpos. El caso más detallado se encuentra en la técnica de Bobath⁹⁴, utilizada por la fisioterapia para medir el desarrollo anormal en la infancia, armando jalones (patrones) comparados con el desarrollo motor normal, para diagnosticar parálisis cerebral en la infancia.

Ahora bien, nos referíamos anteriormente que las escuelas especiales buscaban homogeneizar y trabajar con grupos pequeños de aquellos alumnos con dificultades, para aprender a “su ritmo”. En el área de Educación Física encontramos una gran heterogeneidad de sujetos-alumnos dentro de un mismo grupo pedagógico.

Las designaciones que aparecen con los tests de habilidades motoras: exuberancia motriz, inhibición motora, discapacidades físicas, diferentes grados de problemas en la atención y de comunicación, problemas sociales y de relación. Habitan las clases y se traducen en una “diversidad” de cuerpos y movimientos. Los grupos pedagógicos en la escuela especial son organizados por nivel de lecto-escritura y cálculo, sin tener en cuenta otros elementos como el cuerpo y el movimiento.

Esta diversidad en las escuelas especiales, también se encuentra en las escuelas comunes, que retorna a una repetición de la mirada, y del modo de pensar, sostenida por la ilusión de homogeneización.

Cita del decir de un profesor de una de las escuelas especiales de irregulares motrices correspondiente al estudio de campo:

Porque un chico que está aprendiendo a gatear, las miradas del equipo técnico, son fisiátricas, el chico va al consultorio y lo van hacer trabajar, desde la óptica del equipo

⁹³ Profesionales con kinesiólogos, fisiatras y terapistas se encuentran en particular en las escuelas de irregulares motores.

⁹⁴ Bobath, B., Bobath, K. (1992), *Desarrollo motor en distintos tipos de parálisis cerebral*. Madrid. Panamericana

técnico, de la óptica médica, fisiátrica, kinesiológica, en cambio, nosotros lo hacemos jugar, y en ese jugar, el chico gatea jugando, y acá no se limita a una colchoneta, gatea todo el gimnasio, entonces es probable que la semana próxima el chico este intentando pararse, entonces, nuestra actividad tiene olor a rehabilitación, porque como prima el placer del juego pone entusiasmo, y hace que el chico supere esa limitación, desde ahí, ya hay una recompensa invaluable...

La población de las escuelas especiales, está conformada por “alumnos con problemas”. En muchos casos se derivan de las escuelas comunes, que por decisiones de profesionales en los gabinetes psicopedagógicos, dicen “alumnos con problemas sociales que dificultan su aprendizaje” (los hijos de la pobreza de la Argentina)⁹⁵, que se mezclan en la escuela con niños con discapacidad intelectual (por ejemplo niños/as con Síndrome de Down). Sumado a esto, en una misma clase de Educación física se trabaja con niños de diferentes sexos y edades (de hasta cuatro años de diferencia). Observando a niñas de 10 años con síndrome de Down junto a varones de 14 años, con déficit intelectual leve.

Dice un profesor de la escuela especial:

Ves ése que se va? no tiene problemas motrices! En gabinete, las psicólogas, me plantean que está acá porque es un irregular social, me queréis decir que es eso? y lo siguen dejando acá... Por favor! yo puedo decir que un irregular social es uno que está en la calle, todo trajeadito, y que se lleva la guita de todos nosotros que estamos laburando! que ponemos el cuerpo todos los días mientras ellos se rascan!!!...

⁹⁵ La categoría de deficiente mental leve, son los niños/as de la pobreza, para esto puede leerse a María Angélica Lus en su libro de la escuela especial a la escuela integradora, quien ha propuesto el camino de integración de la población con diagnóstico leve...Se ha pensado si esta acción de derivación a una escuela especial, no sería “especializar la pobreza”.

IV.b. La diversidad de las prácticas corporales: Cuerpos sujetos al déficit.

La configuración de las prácticas corporales, en distintos contextos y campos en la historia hacia la atención de sujetos con discapacidad, han ido tomando protagonismo en sentido de una "rehabilitación social", "re-inserción en la sociedad", Una de las prácticas consideradas como plausible a cumplir con este objetivo, impregnada aún del modelo médico y rehabilitador, es el deporte, "como medio" de integración, de inclusión, de socialización.

Deporte que se ha instalado como recorte de una supuesta especificidad del campo de la Educación Física, donde vemos repetir la misma lógica medicalizada, determinando los primeros visos de un gran campo de las prácticas deportivas, "adaptadas". Ahora bien:

"(...) El campo de las prácticas deportivas es sede de luchas, donde está en juego, entre otras cosas, el monopolio para imponer la definición legítima de la actividad deportiva y de su función legítima: amateurismo contra profesionalismo, deporte - práctica contra deporte - espectáculo, deporte distinguido - de élite - y deporte popular - de masas -, etc. Asimismo el campo en sí está inserto en el campo de las luchas por la definición del cuerpo legítimo y el uso legítimo del cuerpo, y en estas luchas se oponen, además de los entrenadores, dirigentes, profesores, y demás comerciantes de bienes y servicios deportivos, etc. (...)"⁹⁶

Esta mención de Bourdieu sobre la legitimidad de los cuerpos, ha instalado, legitimado la práctica deportiva como sub-campo para las personas con discapacidad, aunados por un cuerpo diferente, considerado deforme, lisiado, deficiente, e improductivo en las prácticas comunes.

Estas consideraciones han conformado dichas prácticas, con el surgimiento del deporte para minusválidos que la 2da. Guerra mundial, dio a los países del mundo, veteranos con discapacidades, llamados "lisiados de guerra".

En Inglaterra, pasan las horas en un hospital, al ver a través de un lanzamiento de pelota , como forma de recreación en sus extensos ratos de ocio, a manera de juego, comienza un despliegue en torno a la creación del deporte, un deporte diferente al convencional.(Adams, R. , Daniel, A. y Rullman, L. 1978).

Uno de los primeros fue el básquet en silla de ruedas; el conjunto de jugadores fueron adaptando las reglas y normas del básquet corriente a sus necesidades específicas, hasta que se fueron organizando en forma oficial varios equipos completos. En esta

⁹⁶ Bourdieu, P. (1990). "Sociología y Cultura". Ed. Grijalbo. México. Pag.193.

época, entre 1945-1946, por problemas de transporte y lo costoso que resultaba encontrarse con otros discapacitados, se formaban equipos con jugadores "sanos", donde los partidos resultaban tan emocionantes como el básquetbol corriente.

Lo curioso de este dato en la tradición de engranaje de la educación especial y las prácticas corporales apartadas, es que aparece en las prácticas deportivas, un primer rasgo de integración entre sujetos con y sin discapacidades.

"A medida que fue creciendo el interés por el deporte, se sumaban a los heridos de guerra: gente con paraplejía por poliomielitis, con amputaciones, hasta que llegaron los primeros juegos paraolímpicos, en 1948 en el Centro Nacional de Lesiones de Columna del Hospital Stoke Mandeville en Inglaterra, donde Ludwig Guttman implantó el primer programa europeo de deportes en silla de ruedas. Participaron 26 pacientes británicos.

Utilizaban formas de clasificación de los participantes conforme al nivel de impedimento, nivel y grado de lesión en la médula. Hoy este sistema de clasificación está uniformado y una junta de especialistas determinan la clasificación de los atletas."⁹⁷

Guttman amplió la gama de deporte en silla de ruedas, introdujo juegos tales como bolos sobre césped, ping pong, lanzamiento de bala, de jabalina y de clava. En 1960 agregó esgrima, snooker, natación y levantamiento de pesas.

Variada es la bibliografía que habla de un deporte para discapacitados, donde claramente aparece la clasificación por patología. Un ejemplo de ello es la siguiente descripción:(me detendré en la clasificación de personas con parálisis cerebral)⁹⁸.

La parálisis cerebral es una lesión del cerebro de carácter no progresivo, que causa un deterioro variable de la capacidad de coordinación muscular, lo que ocasiona una limitación para mantener posturas y realizar los movimientos "con normalidad".

⁹⁷ Adams, R.Daniel, A. y Rullman, L."Juegos, Deportes y ejercicios para personas en desventaja Física" Editorial Paidós.1978. Bs.As.Pags.24 a 26.

⁹⁸ Surgen las diferentes federaciones deportivas para discapacitados que explicitaré posteriormente. cada una de las cuales nuclea a las diferentes discapacidades, con su sistema de clasificación de acuerdo al grado de lesión motriz, mental y sensorial.

La variabilidad de las manifestaciones de la motricidad involuntaria, efecto de la lesión cerebral, puede causar grandes dificultades a la hora de elaborar la clasificación y de encuadrar los deportes en uno de los grupos.

La CP-ISRA (Cerebral Palsy International Sport and Recreation Association), Asociación Internacional de Deportes y Recreación para Parálisis Cerebral, elaboró una clasificación de las minusvalías en función de los deportes, con la finalidad de participar en los juegos deportivos internacionales.

Consta de 8 clases:

De la clase 1 a la 4 usan silla de ruedas y de la 5 a la 8 se desplazan con y sin apoyo.⁹⁹

Con la necesidad de rehabilitación es que se vieron las "bondades" del deporte como actividad que le permitía integrarse socialmente (volveré sobre el tema de integración) intentando desarrollar el "remanente" (parte que queda de una cosa o que se reserva de ella, lo sobrante, resto) de la lesión, cuestiones que hacen a la legitimidad de un cuerpo, considerado como la falta, legitimándose el uso de aquellas clasificaciones internacionales de la federaciones, con un cuerpo quebrado, partido o borrado.

Al decir de un sujeto que ha tenido parálisis cerebral : *Cito a E: "Parecíamos ranas disecadas cuando medían nuestra funcionalidad en los miembros antes de participar en alguna categoría deportiva"*.

Con los años llega a la Argentina este modelo, creándose las federaciones para personas con discapacidad, Fadesir (Federación Argentina de Deportes en sillas de ruedas), Fadepac (Federación Argentina para parálisis cerebral), Fadec (Federación Argentina para ciegos), Cades (Confederación Argentina de sordos) y Olimpíadas especiales (Deficiencia mental).

La educación física tomó este "modelo deportivista", adjudicándole el nombre de Educación "Especial", que se ha difundido en varios países. Este modelo es excluyente en cuanto a la consideración de la Educación Física misma, porque por un lado, recorta la mirada hacia el deporte como único agente, una actividad donde prima el rendimiento. Por otro recorta las posibilidades de inserción en otras prácticas

⁹⁹ Más detalles, revisar la clasificación de funcionalidad para la participación en el deporte de sujetos con parálisis cerebral en libro de Toro Bueno, S; Zarco Resa, J. (1995) Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Aljibe. Málaga. España

corporales significativas para las personas con discapacidad que no sean a través del deporte.

Bajo el nombre de rehabilitación social a través del deporte, se incluye a la persona con discapacidad, como imágenes en los medios de comunicación, exaltándolo como un "héroe deportivo discapacitado". Ante la limitación, ese "otro normal", se asombraba de lo que podían realizar.

Esta imagen ausentó las necesidades reales de las personas que viven una discapacidad, ante la falta de opciones y el peso de las consideraciones sociales, poco lugar han tenido como sujetos que pudieran dar cuenta de sus gustos, podían ser mostrados interactuando con sus pares discapacitados, debiendo encontrar allí la manera de insertarse socialmente.

Algunos con apoyo familiar, han podido reubicarse en lugares, no a manera de "guetos" como en el caso de las participaciones deportivas, sino interactuando con otros en espacios comunes. Paulina, una joven de 26 años que tiene ceguera, atravesó a lo largo de su vida desde escuelas especiales a comunes y relata su experiencia como alumna de la escuela especial:

"A mí no me gustaba el deporte, querían que saltara en alto, que lanzara la pelotita de softball. Como no quería realizarlo, me dijeron que yo servía para lo intelectual; luego hice un recorrido desde lo corporal, pero de otra manera, estudié eutonía con Glenda Alexander, hoy ejerzo como docente. Nada más que por el hecho de no ver, debemos tener características todos los que tenemos una ceguera, iguales?. Pareciera que en la vida tenéis que compensar, como no ves, tenéis que demostrar lo bárbaro que sos, demostrar, convencer a la gente que igual uno puede, es una exigencia, para qué?, yo deseo que exista una mutua aceptación, que me acepten con lo que tengo y con lo que voy siendo".

Este relato de Paulina, podríamos ubicarlo como "saberes sujetos" que en Foucault¹⁰⁰ aparecen como aquellos "contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales, saberes que habían sido no calificados o hasta descalificados (los del psiquiátrico, del enfermo, del delincuente, de las personas con discapacidad) de estos saberes, que yo llamaría el saber de la gente(y que no es propiamente un saber común, sino un saber particular, local, regional, un saber incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda); es la aparición de estos

¹⁰⁰ Foucault, M. (1976). *Genealogía del Racismo*. Traducción de Alfredo Tzveibel. Editorial Altamira. Argentina.

contenidos históricos que permite hacer la crítica efectiva de los mecanismos funcionales. De hecho sólo los contenidos históricos permiten encontrar la eclosión de los enfrentamientos y las luchas que los arreglos funcionales o las organizaciones sistemáticas se han propuesto enmascarar".

Hay otros sujetos, como Verónica, que han hecho uso de este deporte "especial" a gusto y que participaron representando a federaciones deportivas para personas con discapacidad, pero al introducirse en una práctica con personas "convencionales", por ejemplo en una maratón organizada desde el municipio para todos, vio cómo incrementaba un sentimiento de auto estima superando sus marcas.

Estas particularidades que surgen de los sujetos que viven, transitoria o permanentemente una discapacidad, dieron lugar a la posibilidad de hablar del tercer paradigma histórico citado que es el de la integración, inclusión basada en la autonomía del sujeto, donde se piensa en organizaciones para todos.

IV.c. Educación física inclusiva: Enmascaramientos versus realidades de “cuerpos discapacitados”

Los procesos de integración/inclusión han dado surgimiento no sólo a prácticas diversas, sino también a plantear y considerarlo que se entiende por diversidad y cómo es posible abordarla en los diferentes ámbitos.

Variedad de términos aparecen ante este proceso: Integrar. Asimilar. Incluir, excluir, adentro- afuera, especial o común, normal, deficiente, de zona vulnerable, niños ricos con o sin tristeza, Siglas, clasificaciones, denominaciones que muestran la presencia de territorios delimitados de bordes, de fronteras, límites entre unos y otros, zonas de intersección (ni aquí, ni allí o de aquí y de allí). Fronteras en litigio permanente y en constante movimiento. Así un niño puede ser, según algunos parámetros “Leve”, para otros “Fronterizo”. Límites que no son naturales.

Prácticas deportivas exclusivas para personas con discapacidad (por ejemplo, el Torbol para personas con ceguera, básquet en silla de ruedas, Rugby en silla de ruedas) no son necesariamente excluyentes. Se mencionan casos donde sujetos con una lesión momentánea de rodilla, hernia de disco, utiliza la silla de ruedas y juegan al básquet con otros, que disminuye las barreras entre sujetos con y sin discapacidad. Por ejemplo en Canadá, donde existen sólo escuelas inclusivas, en el deporte, sujetos sin discapacidad se incluyen en una práctica deportiva que tradicionalmente fue exclusiva para personas con discapacidades.

Como movimiento que ha superado las barreras para la inclusión, que marca un hito en la historia del deporte mundial es el de Noruega. La meta de la Federación Noruega de Deportes para Minusválidos Físicos (NHIF), es integrar la actividad de los deportistas con deficiencia física dentro del deporte ordinario.

La decisión tomada en el año 1996 por la Asamblea Noruega de Deportes fue que cada federación deportiva por separado y a través de sus equipos, se hiciese cargo poco a poco de canalizar la oferta para sujetos con discapacidad. Noruega se convierte en la primera nación del mundo en la cual se brindan a todos, discapacitados o no, las mismas posibilidades de hacer deporte, independientemente de la situación personal y del lugar de residencia.

"(...) La Federación de Deportes para minusválidos de Noruega, se fundó en 1971, a sus 25 años de intensa actividad de un deporte con su campo específico, hoy es homenajeadada con la espera de su disolución tras aportar una resolución histórica a

*favor de la integración, que seguirá siendo necesaria su experiencia y conocimientos acumulados a favor de las personas con discapacidad física (...)"*¹⁰¹

*"(...) Esta resolución marca el final de un largo proceso, conforme al proceso de integración que se ha llevado a cabo en el sistema escolar ordinario. Donde hoy ya es natural que los niños minusválidos se unan a sus compañeros válidos en las actividades de la agrupación local (...)"*¹⁰²

Este proceso de integración llevado a cabo en Noruega, ha sido construido, se ha ido configurando una práctica deportiva diferente y diversa, donde el peso de una clasificación no depende de la valoración del déficit, de la deficiencia, sino de la participación en igualdad de oportunidades.

En Argentina, se siguen utilizando espacios de participación deportiva para personas con discapacidad, separados del sector considerado válido, siendo utilizado como recurso propagandístico de ciertos grupos, que pretenden sostener un espacio de poder sobre aquellos sujetos considerados con "menor valor", sin permitirles el ejercicio de la capacidad como sujetos de tomar sus propias decisiones.

La última convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por las Naciones Unidas en 2006; sancionada y promulgada en Argentina en el año 2008, plantea en:

Artículo 30: Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte¹⁰³

El peso de las tradiciones vistas en la formación, de los modos de compartir, de las relaciones, y en los tratamientos apartados, disgregados, sostendrán la ilusión de un orden único, homogéneo, controlado y regulable.

El discurso por la integración e inclusión, encuentra un terreno fértil en las discusiones pedagógicas, ya que por un lado la escuela debe recibir a los niños y jóvenes con discapacidad en la enseñanza regular beneficiando la socialización y el aprendizaje.

¹⁰¹ Bruun Karin. (1996). *Hacia la integración absoluta del deporte para minusválidos*. En periódico de Nyttfra. Noruega de Noruega.

¹⁰² Ibidem

¹⁰³ *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007). Disponible en: <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>

Convivencia que se presenta como benéfica también para los niños/as “no-deficientes”, quienes se enriquecerían con la variedad de las relaciones y tendrían una “especie de espejo de sus propias limitaciones”.

Al mismo tiempo parecería ser un movimiento mediado por condiciones objetivas, edilicias, soportes, mediadores, recursos, que facilitarían el aprendizaje para los diferentes tipos de deficiencia (por ej. intérpretes de lengua de señas para sordos, material pedagógico en Braille para ciegos, adecuaciones arquitectónicas, rampas, ascensores, para los que se movilizan en silla de ruedas)

Demanda la revisión de la formación de los profesores en el sentido de adecuarla a la inclusión y no al esfuerzo de normalización.

La práctica cotidiana en las escuelas muestra un sinnúmero de dificultades para hacer efectiva la educación inclusiva.

Traduciéndose en muchos casos en dificultades personales de los sujetos con discapacidad categorizadas como

Los cuerpos de los peros.¹⁰⁴ (Una “mirada” del contexto),

Nota de campo de los días...

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).

¹⁰⁴ Este trabajo fue presentado en conferencia por la autora en el año 2007. Expomotricidad .Medellín. Colombia Y publicado Los “cuerpos discapacitados”. Construcciones en prácticas de integración en Educación Física. En revista *Educación Física y Discapacidad: prácticas corporales inclusivas*. Medellín. Colombia. Funámbulo Editores.

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 las 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 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 cuadriplejía).

Pero él no está haciendo educación física, si la misma pasa por el hacer, aquí la práctica la realiza la maestra integradora. (Alumno con cuadriplejía).

Pero si no puede batear, ni patear, no puede realizar este deporte, entonces no hace deporte. (Alumno con cuadriplejía). “

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 cuadriplejía).

“Pero él está incluido en el lenguaje, todos lo nombran en el juego”...

Estos “peros” no tienen la misma connotación ni 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 el mismo ámbito escolar de las escuelas estudiadas.

En las escuelas involucradas en el proceso de inclusión, se plantearon como problemáticas:

Primer problemática, es importante revisar hasta dónde estamos frente a una reproducción del modelo médico-terapéutico en la misma escuela común, o reproducciones de un sentido asistencialista de las prácticas, ¿sería suficiente entonces, que los niños /as con discapacidad compartan en la escuela común los fines de socialización y no necesariamente su educación?, en este sentido estaríamos negando el derecho a la educación si no garantizamos el proceso de aprendizaje, los discursos de los docentes:

En Tomas, que es ciego, no creo que él pueda hacer todas, bah!!! Adaptándole el sistema de como mostrárselas, como enseñárselas, pero por ejemplo es como al principio Tomás saltaba, y luego de practicarlas, practicarlas, él corre como todos los neños, así que en habilidades motoras, yo creo que puede llegar a hacer todo, con otros tiempos, con otras estrategias, pero puede hacer todo.

En el momento que jugaban al huevo podrido, todo el grupo, se veía la clara participación de Santiago, como un miembro más dentro del grupo, cuando le ponían la pelota a él, otros lo llevaban de la silla. Todos quieren trasladar a Santiago...Se termina la Clase...Nos vamos caminando hasta la escuela: Y sí... AMOR es lo que sobra...

Jacqueline viene de la escuela especial, plantea que necesita tener asesoramiento, es el primer año de experiencia, habría que preguntar a un médico, si hubiera sabido que tiene...Soy sincera que bajé los brazos!...No hay pérdida de la riqueza motriz del grupo por esta nena?...Creo que sólo la contuve afectivamente.

Prof.; Sergio: Cuatro años que he estado con integración sólo..." Los compañeros de Nacho me enseñaron como tratarlo"... Y de Santiago, que te puedo decir, se socializa,, los chicos intentan integrarlo,, pero motrizmente yo no puedo hacer nada.. A él se lo ve feliz, se divierte, por ahí dice: "He profe, a mí no me tocaron, en alguna mancha de persecución."

Carrero y Vas en Brasil (2009) citando Hannah Arendt (2003), quien realiza un análisis crítico de la reproducción de los modelos educativos cuyos orígenes burgueses dieron lugar a la misma idea de igualdad, equidad, sugiere:

"(...) Mejor ser segregado por la ley que ser discriminado políticamente, en especial en esta institución, la escuela, que justamente debe presentar el mundo y formar para la vida pública. Es en esa perspectiva del "favor", en el cual la garantía de frecuentar tal institución no está en la esfera del derecho, como ocurre con las escuelas públicas, pero sí en la esfera del asistencialismo, lo que anula el ejercicio de la ciudadanía en función de la caridad. Se trata de concebir a tales sujetos en una condición de inferioridad, por tanto no es una oferta de derecho, son más bien como una concesión. (...)"¹⁰⁵

La **segunda problemática**, es las barreras arquitectónicas, edilicias, obstáculos en la participación de los sujetos con discapacidad por inadecuada o ausencia de soportes necesarios para la inclusión en un espacio común, La accesibilidad en los espacios públicos es una problemática no resuelta ni en las escuelas, ni en la comunidad. Requiere un marco institucional y políticas educativas sostenidas en el tiempo y de clara concepción, la cantidad de alumnos por docente y los parámetros que regulan la responsabilidad civil.

¹⁰⁵ Carriero Goncalves, G. Fenández Vaz, A (2009) "Notas sobre la Educación de personas con histórico de deficiencias en Brasil: del modelo "especial" a los "procesos inclusivos" En revista *Ágora para la EF y el Deporte*, n.º 9, Pp. 15-30. Universidad de Valladolid. España

La **tercera problemática**, disciplinar, como hemos visto en algunas entrevistas a los profesores, aparece la mirada de un cuerpo orgánico- de la “Fisis” en Educación Física”, educación que pareciera siempre se ocupó más del movimiento que del cuerpo. Es importante poder pensar la cuestión disciplinar, no ya a la discapacidad, sino desde cada disciplina, que transformaciones conceptuales considerar, a fines de no producir la conformación de una sociología de la discapacidad, una psicología de la discapacidad, una Educación Física de la discapacidad, ¿Estaríamos reproduciendo un modo de pensar "apartado" para un supuesto grupo “homogéneo” desde el análisis del déficit?

La actitud y forma de accionar que el profesor de Educación Física tiene cuando recibe a un alumno con discapacidad (motora) en su clase generalmente es de lástima, compasión, de sobreprotección, de exagerado cuidado, de segregación.

La **cuarta problemática**, en relación con la tercera, la formación, capacitación docente, profesional. La historia del campo del conocimiento en la formación de la educación física, ha influido en las representaciones sociales que los profesores tienen de los alumnos con discapacidad, no permitiendo la participación activa en las clases. Si hay un sujeto que carece de movimiento, o con movilidad reducida, la Educación Física ¿ llega a este colectivo?.

Como hemos visto, el cuerpo” discapacitado” se construyó desde un modelo médico, se lo analizó, se estudió en detalles, incompletos, con intentos de” reparación” en sentido de su resto orgánico-funcional, es decir pensando en qué le queda al sujeto de la falla orgánica como “potencial”. Con ello, cual mecánica especializada, se constituyó todo un andamiaje disciplinar, generando un efecto en el modo de organización social, apartando a los sujetos, subsumidos al poder de un supuesto “saber especial”, de un supuesto “conocimiento disgregado”.

IV.d. Educación Corporal. Del objeto de la Educación Física al de la Educación Corporal.

Este apartado pretende formular algunas reflexiones en torno a las diferenciaciones entre la Educación Física y la Educación Corporal, tomando como eje el lugar del cuerpo. Supone un acercamiento a una posición respecto de la noción del cuerpo.

Se analizará el recorrido conceptual enmarcado en las líneas teóricas de Crisorio y Giles para diferenciar la Educación Física de la Educación Corporal. Acentuando luego un recorrido analítico de las perspectivas de cuerpo y sujeto en Foucault y Bourdieu, para el análisis del campo.

Según estudios recientes (15 años aproximadamente)¹⁰⁶, la Educación Física tradicionalmente ha tomado como objeto de estudio un cuerpo sujeto al orden de lo biológico; nuevas líneas de pensamiento se abren, lo podemos ver en avances teóricos de Crisorio y Giles (2009) al decir:

*“(...) La Educación Física adhiere en todas sus formas a considerar el cuerpo como un organismo. De hecho, el cuerpo no es sólo nuestro organismo; no es sólo huesos, músculos, articulaciones, órganos y un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos. (...)”*¹⁰⁷

No obstante, la Educación Física sostenida en una práctica que sistematiza la adquisición del saber de un cuerpo, cuando sólo trata lo orgánico, lo biológico, con organizaciones de contenidos desde una perspectiva fisiológica, deja afuera algo de esa práctica, el sujeto.

La Educación corporal se funda en concepciones de orden simbólico, particular, no natural, sino cultural, que cambia con las distintas significaciones y representaciones construidas en la historia. El concepto de Otro, con mayúsculas (Crisorio-2003)¹⁰⁸ elaborado por Lacan para el psicoanálisis, resulta más adecuado para referir al análisis de las prácticas, donde está incluido el sujeto.

¹⁰⁶ Me refiero a estudios recientes en Argentina respecto a lo promovido por El Geec(grupo de estudios en educación corporal, de la U.N.L.P), aunque es válido aclarar que otros países también vienen desarrollando estas perspectiva, como por ejemplo en Brasil

¹⁰⁷ Crisorio, R., Giles, M., 1999, "Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB", Buenos Aires, Inédito.

¹⁰⁸ Crisorio, R. En La Educación Física en Argentina y Brasil. Ed. Al Margen, 2003,pg.21

Con este estudio al referirnos al contexto de las prácticas de inclusión en la educación física escolar; ¿el sujeto donde está? que en sentido foucaultiano es:

“(...) “sujeto sujetado”: no un sujeto que se produce a sí mismo desde la libertad de su autodeterminación, sino “producido” por las tecnologías de poder, a partir, en especial de dos formas de dominación: panoptismo y sociedad disciplinaria, y poder pastoral. (...)”¹⁰⁹.

La Educación Física ha dejado afuera al cuerpo y al sujeto, pues se ocupó del organismo, y lo sigue haciendo en muchos casos. Con esa sociedad disciplinaria que plantea Foucault, el poder ejercido ha sido el de establecer las normas para disciplinar cuerpos, abordando la adquisición de la fuerza, de la velocidad, de la potencia, etc. que son productos de un entrenamiento de los órganos (sistema muscular, circulatorio, etc.).

Es preciso entonces ubicar cuáles y cómo son los mecanismos de poder que atraviesan a un sujeto en las diferentes prácticas, determinando su cuerpo como constructo del mismo entramado de dominación. Al decir de Giles:

“(...) Hablar de cuerpo sin considerar a la cultura puede ser peligroso. Es la cultura y más precisamente el lenguaje lo que sostiene el cuerpo, sin ella o sin él no habría la posibilidad de un cuerpo, es más no habría nada. Pero como hay lenguaje y por ello hay cultura, podemos hablar de cuerpo. (...)”¹¹⁰

Es crucial diferenciar cuándo hablamos de Educación Física y cuándo de Educación Corporal; de acuerdo a la posición que tomemos estaremos dando lugar al sujeto como protagonista de su historia en la construcción de saberes, la práctica supone una actitud crítica de lo que se está haciendo y sobre el contexto que se está practicando, y esto le pertenece al sujeto y al cuerpo que significa.

Se trata de pensar un cuerpo en términos de historia que entrecruza las cuestiones de trayectorias individuales y colectivas; remitiendo al concepto de habitus bourdieuiano,

¹⁰⁹ Foucault, M., *Microfísica del poder*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1998, pg. 144

¹¹⁰ Giles, M., “Educación Corporal. Tres Problemas”. Ponencia presentada en jornadas de cuerpo y cultura. Universidad de La Plata. Dpto. de Educación Física. Facultad de Humanidades y Cs.de la Educación. Argentina; 2008.

que puede dar elementos para reflexionar, Habitus¹¹¹ entendido como la historia hecha cuerpo.

En este sentido, podemos acercarnos a entender al cuerpo en términos políticos, en tanto es atravesado por la cultura. Lo que los sujetos realizan con sus acciones constituyendo prácticas sistematizadas, racionalizadas, deja de ser una práctica biológica, orgánica, funcional, para adentrarse en el análisis de materialización de normas contextuales, institucionales, que condicionan al sujeto y al cuerpo.

Si la Educación Física se preocupó de reproducir técnicas, con una lógica de mecanicismo-tecnocrático; ¿qué modos y lógicas de sentidos darían paso a la Educación Corporal?

Analizar que la Educación Física ha dejado de lado consideraciones y conceptualizaciones sobre el cuerpo, advertimos que es difícil acordar una definición por estar atravesado por distintas epistemes. ¿Cómo pensar un cuerpo, o cuál es el cuerpo de la Educación Corporal? Recurrimos a la historia de dicha disciplina, la tesis de Crisorio (2010) es clarificadora de estas líneas de pensamiento; en su rastreo bibliográfico de las prácticas ha encontrado una ausencia del cuerpo desde la misma génesis disciplinar, con algunas excepciones, tales como;

“(...)André Rauch, que ha permitido formalizar la idea de un cuerpo “usina” que se distingue, precisamente a fines del siglo XIX, del concepto de cuerpo “máquina”; y Alejandro Amavet, impulsor de la creación primero de la sección Educación Física del Departamento de Ciencias de la Educación y después del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades en la Universidad de La Plata, Argentina, quien desde una perspectiva fenomenológica procuró indagar si somos o tenemos un cuerpo(...)”¹¹²

En su estudio diferencia la ausencia del cuerpo, en la Educación Física que ha creído tomar al cuerpo como objeto cuando tomaba al organismo, y más aún, al movimiento.

“(...)La Educación Física ha pensado la vida de los seres humanos y a los seres humanos en conexión inmediata con la naturaleza, tendiendo a estudiarlos a través de la psicofisiología o de una naciente sociobiología, atribuyendo los

¹¹¹ El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178) Bourdieu, Pierre y Lote Wacquant: Respuestas. Por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México, 1995, p 64.

¹¹² Crisorio, R. (2010) Tesis Doctoral: HOMERO Y PLATÓN: DOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN CORPORAL. U.N.L.P. Inédita

*comportamientos humanos, individuales y sociales, a dinámicas ligadas en última instancia a las necesidades evolutivas de una especie(...)(...)El objeto que parece haber desvelado a la Educación Física a lo largo de sus casi ciento treinta años de vida es el movimiento(...)(...). Conviven con expresiones como Fisiografía, homocinética, Kinantropología, Psicocinética, Praxiología Motriz, Semiótica Motriz (...)*¹¹³

Ahora bien: ¿cómo concretar una Educación Corporal en la práctica, como se piensa? Estas cuestiones, plantean el desafío de posicionarnos con actitud crítica, responsable de un proceso formativo, y sobre lo que entendemos por formación, y por educación del cuerpo.

El lugar de la enseñanza es un eje importante en las prácticas de inclusión educativa. Con ella se habilitan condiciones de posibilidad en el sujeto, en el entramado contextual de la clase. Si naturalizamos las prácticas que ya están instaladas sin volver a pensarlas, corremos el riesgo de repetirlas como tradiciones que no aportan a una educación del cuerpo y del sujeto, y a éste en mutua relación con los otros, que arman una práctica cultural, social y política.

Por ejemplo: De las entrevistas a dos profesoras de una escuela común que tienen alumnos en integración:

P.1 *“Es el primer año de experiencia con una alumna con discapacidad...Soy sincera que bajé los brazos!....Creo que sólo la está para socializarse...profesionalmente exijo que la escuela me prepare. Quiero que me forme en este tema”*

P.2 *“Yo mucha experiencia con ellos no tengo, pero la que he tenido con estos dos, sé que hay que sentarse y buscarle la vuelta, y equivocarse y volver a hacerlo, creo que siempre hay una vuelta que le podemos dar para que ellos puedan participar y aprender. Algo podemos enseñarle”.*

Vemos con estas dos entrevistas, como se repite, por un lado la categoría de los “cuerpos de los peros” detallado anteriormente. Al mismo tiempo aparecen diferentes posiciones de dos docentes frente al alumno que tiene alguna discapacidad, posición política del cuerpo, de sujeto; el lugar de la formación y de la enseñanza. Cuestiones a considerar para la creación de posibilidades para inclusión.

Consideramos que las intervenciones del docente podrían favorecer una reformulación de prácticas que se organicen en un sentido de construcción de la educación corporal de la diversidad en la clase, entendiéndola desde la perspectiva del sujeto como productor y constructor de su práctica y de su vida.

¹¹³ Ibidem

Si la Educación Física ha tomado como objeto de estudio al movimiento, ¿qué modos y sentidos de análisis e intervenciones se gestan en aquellos sujetos, que carentes de movimiento o con movilidad reducida, queden incluidos en las clases? Podemos decir que estos sujetos “hacen” Educación física si carecen de movimiento o no es el esperado por la mayoría?

Consideramos que por lo dicho sobre la historia, la educación física parece no ser inclusiva, podría haber inclusión de los sujetos desde la perspectiva de la educación corporal. Ése ó aquél “cuerpo orgánico del déficit” ha sido interpretado e interpelado por un discurso regulador y control social en la discapacidad desde una educación física que midió la funcionalidad, el rendimiento, en cuerpos ideales en su imagen, en la exuberancia del detalle muscular y armónico, indudablemente están condenados y consumidos en su apariencia, o sea, en su imagen.

Los niños se diferencian de otro no por sus órganos, sino por la escenas e imágenes que pueda producir, y al hacerlo, sin darse cuenta, ellas lo representan a él, siempre y cuando el niño, tenga o no un problema en el desarrollo, sea mirado no como un objeto, sino como un sujeto que preexiste, subsiste y existe más allá de su corporalidad y su discapacidad.

En este sentido, presentamos el caso de una clase de Educación Física de una de las escuelas estudiadas: La práctica del día es la enseñanza y juego del Softbol:

(Síntesis de nota de campo del día...): Al llegar a la puerta de la escuela, la maestra del grado traslada al grupo de 6to. Año, hacia el campito donde se realizan las prácticas de Educación Física a dos cuerdas. En este grupo, se encuentra Juan (un niño con cuadriplejía, se traslada, no en forma autónoma, en silla de ruedas. No habla. Tiene un comunicador con el abecedario, sobre el tablero de la silla de ruedas.

Los chicos van hablando en ese traslado, Juan realiza sonidos, la maestra integradora, quien lo traslada, dice: *No grites Pablo!*

Maestra de grado dice: *no está gritando, está contento!*

Profesor: *Vamos con esto, si a Uds. les molesta que yo hable cuando me interrumpen, me callo. Quiero hacerles un comentario antes de empezar, hoy me traje 3 guantes blanditos que pueden andar bien (hablando de los guantes de softbol), y un bate muy duro, si alguno quiere usarlo? Aquí tiene.(todos los alumnos sentados en ronda, hablan entre ellos...). Bueno!! Uds. hacen con sus 50' lo que les parece...*

Intercambian sobre algunas reglas de Juego. Comienza el partido.

Profesor: *Bueno ahora uno al lado del otro! el equipo de Pablo va al campo, y el tuyo (señalando a uno de los chicos) va al bateo, Vamos 7 por equipo!!* (La maestra integradora traslada a Pablo donde está el equipo de campo).

Pro: *Lorena, trajiste tu guante?* (le pregunta a la maestra integradora)

La maestra integradora se acerca y lo traslada a Pablo a la defensa de la 2da base. El Profesor mira a Lorena (M. I) y pregunta: *quien va con guante, vos Pablo?*. (El guante se lo pone la maestra integradora, Pablo observa la dinámica de juego en segunda base y la M.I detrás de él.)

Maestra integradora: *Vamos Pablo , si viene la pelota avísame eh!!*.(Pablo en su silla de ruedas observa todo el partido, cuando la M.I agarra una pelota, le dice: *buena Pablo!, la agarramos*)

El grupo que estaba en el campo pasa a batear y a la inversa, Pablo va a la zona de bateo y se coloca en la hilera junto con los compañeros de su equipo, siendo trasladado siempre por su M.I, mientras el va realizando sonidos con su boca.

La M.I batea por 2da vez, le pega a la pelota, agarra la silla, corre con Juan hasta 1era. Base) *Pará Mauro, para!!*(le dice la maestra int. A su compañero de equipo que se le había parado adelante).

Alumnos: *vamos seguí Lorena, seguí!!*(A la M.I. con Pablo que llegan a 2da. Base). (Sigue el partido).

Cuando un compañero del otro equipo quiere tocar a Lorena...otro le dice: *No!!! A Pablo tenes que tocar...!!*

Als: *vamos Pablo!!Vamos!* (Mientras corrían la M.I con Juan trasladándose en la silla, quienes llegan a home, y son festejados).

P: *Los de 5to quieren jugar con Uds. Bueno nos vemos el jueves!* (y le dice a Pablo) *Vos atorrante, me traes el trabajo para el próximo jueves, dentro de 15 días...*

(El Prof. Le pide a Pablo trabajos en la computadora, que a su tiempo escribe sobre cuestiones de juego, reglas, estrategias, situaciones que se presentaron, con un sistema de adaptación técnica comunicacional. (Ver algunas reproducciones en anexos).

Desde el grupo de discusión entre estudiantes de la carrera de Educación Física (2004) se analizaron los siguientes ejes:

Eje de análisis sobre integración e inclusión de Pablo. Inclusión-Exclusión?

Eje del cuerpo y los otros: No hay movimiento, ¿sí inscripción simbólica de su cuerpo?

Eje de la práctica de educación física: ¿Quién realiza educación física, Pablo o la M.I?

El fundamento de una nueva perspectiva hacia una educación corporal, es la de acercar al niño y niña a su cultura por medio del movimiento transmitiéndole el saber sobre el cuerpo, explorar y desarrollar toda su potencia.

En el caso presentado, primero consideramos que es un sujeto en situación de aprendizaje en relación con la enseñanza de contenidos, que en este caso, un sujeto con movilidad reducida, tiene derecho a la educación y que se le acerque a la cultura, si no es con el movimiento (de él) habrá otro posible para realizarlo, en función de que el primero realice inscripción cultural...

La Educación Corporal no tiene como objetivo modelar cuerpos, sino contribuir a que cada uno construya, maneje, aprenda, asuma su propio cuerpo.

Cuerpo que en sentido foucaultiano podemos decir, desde antes de su constitución hubo un orden del concepto, de estructura, de pre concepción, de que se entiende por discapacidad, de cuerpo, que puede ser reconocido en sus regularidades, pero no apela a un sujeto fundante. Pues no es el sujeto el que funda el sentido, sino el orden del sentido el que constituye al sujeto.

Con esto, es el sentido de las prácticas educativas, sociales, culturales lo que constituye a los diferentes sujetos, y las decisiones que se tomen sobre las mismas, es lo que constituirá a un sujeto, como "cuerpo discapacitado", o no.

Adelantando en el 2007 que en tanto se identifique al cuerpo como único, con rasgos particulares inamovibles, prescribiendo supuestos efectos de imposibilidades en su construcción, limitando un contexto de participación, se ejerce así un acto de discriminación y minimización, que si bien puede ser denunciado dentro de los marcos legales instituidos, es un acto de violencia simbólica hacia el sujeto, y esto se enmarca en cuestiones éticas, no legales.

No podemos eludir entonces aquí, una posición política al respecto del cuerpo, de la discapacidad y de lo disciplinar, pues los modos de pensar, de organización social, que han llevado a dichos sujetos hacia los márgenes de una cultura considerada hegemónica con la homogeneización de cuerpos en apariencia iguales, eficientes, productivos, merece una reconstrucción.

Capítulo V: Concepciones de Cuerpo/ Sujeto/ Déficit.

V.a. Cuerpo e identidad. Lo normal y anormal. El Estigma.

Lo que podemos ser y poder como cuerpo es un territorio a descubrir, ensanchar, cultivar y conquistar cada día. El cuerpo, todo él, es un constructo concebido, interpretado y producido desde unas normas culturales, ni las únicas posibles, ni las únicas deseables. (Deleuze y Guattari, 1980; Pp.261).

Aproximarnos a un concepto de cuerpo, resulta complejo por estar atravesado en los distintos discursos de cada episteme, de disciplinas que han intentado e intentan precisar una noción en relación a las manifestaciones sociales y culturales a las que sirve el cuerpo, y los discursos producen cuerpos que responden a las necesidades sociales en diferentes momentos de la historia.

Del latín, corpus designa al conjunto de funciones orgánicas materiales, a las cuales está unida “el alma” y de la cual dependían sus funcionamientos. La noción escolástica de *corpore organici*, lo concibe dotado de cierta unidad, la cual no procede de principios de funcionamiento, sino de las potencias del alma a las cuales se subordina. La episteme escolástica postulaba un cuerpo sacralizado, donde lo orgánico conformaba una unidad con lo inmaterial según una relación recíproca, y a la vez excluyente, bajo la cual, se genera una serie de figuras del cuerpo vinculado al alma.

Figuras de poderosos, reyes y santos, guerreros y señores, en muchos casos tendían a ser magnificados, mitificados, sacralizados, de acuerdo a las necesidades del momento. La categoría cuerpo-mente, postulada en el pensamiento griego, y que alcanza su expresión paradigmática en la doctrina platónica del alma, y en la ética aristotélica, se reinscribe en el pensamiento escolástico bajo la categoría alma-cuerpo.

Esta categoría podía asumir una forma dicotómica, según el cuerpo viniera a “agravar” el alma imponiéndole sus urgencias, o bien podía asumir una forma recíproca, en virtud de la cual el cuerpo asistía con perfección en las operaciones propias del alma. En el primer caso el “cuerpo” es un obstáculo para el desarrollo de las potencias del alma, y en el segundo, se comportaba como vehículo o intermediario eficaz para la consecución de las operaciones propias del alma.

En Le Goff, N (2005), es posible encontrar sobre la historia del cuerpo, ciertas tensiones entre Dios y el hombre, hombre y mujer, ciudad y campo, riqueza y pobreza,

lo alto y lo bajo, entre la razón y la fe, entre paz y violencia. El eje pasa de un cuerpo despreciado, condenado, humillado, que la cristiandad vendrá a salvar luego con una penitencia corporal.

Atravesado por péndulos que oscilan entre el rechazo y la exaltación, la humillación a la veneración, el cuerpo es calificado como *“abominable vestimenta del alma”*¹¹⁴(Goffman 1993), la materia, el cuerpo, resulta obstáculo para la trascendencia del ser en la cosmovisión griega, y como encarnación del mal, en la filosofía cristiano medieval.

“(…)Se le otorga al cuerpo el carácter de instrumento de la razón, ocupando de este modo el lugar de la no razón; la materia resulta obstáculo para la trascendencia del ser, en la cosmovisión griega, y como obstáculo insalvable, y de la encarnación del mal, en las consideraciones de cuerpo para la filosofía cristiano medieval(…)”.¹¹⁵

El proceso de sacralización del cuerpo, comienza a producirse a partir del s XVI como resultado de las primeras investigaciones fisiológicas y anatómicas, dará origen a la dicotomía cuerpo-psyche, la cual veremos aparecer como una concomitancia de la categoría escolástica cuerpo-alma.

En el dominio del psicoanálisis, la noción de cuerpo, se separa etimológicamente de la noción médico- clínica y aparecerá como un lugar de inscripción significativa. Referimos aquí al significante, que en términos de Lacan (1956), hace a la estructura psíquica, sostiene que el inconsciente se estructura al igual que el lenguaje.

Utilizado también en lingüística, significante es un adjetivo que refiere a algo que significa. Se trata de un fonema o secuencia de fonemas que constituyen un signo lingüístico, que es la unidad de la oración. El significado se establece a partir de su vínculo con el significado en el signo lingüístico.

“(…) Las cosas son simples. Pero aún es necesario que el sujeto adquiera el orden del significante, lo conquiste, sea colocado respecto a él en una relación de implicación que lo afecte en su ser, lo cual culmina en la formación de lo que llamamos en nuestro lenguaje el superyó. No hace falta buscar demasiado en la literatura analítica para ver que el uso que se le da a este concepto se adecua bien a la definición del significante, que es la de no significar nada, gracias a lo cual es capaz de dar en cualquier momento significaciones diversas. El superyó plantea la cuestión de saber cual es el orden de entrada, de introducción, de instancia presente del significante que es indispensable para que un organismo humano

¹¹⁴ Goffman, E., (1993), *Estigma, la identidad deteriorada*, Argentina, Bs.As., Amorrortu editores, pág.13.

¹¹⁵ Carballo, C. y Crespo, B. (2001) En "Aproximaciones al concepto de cuerpo "ponencia presentada en el 5to.Congreso argentino de Educación Física y Cs. U.N.L.P.La Plata.

funcione, organismo que no sólo debe vérselas con un medio natural, sino también con un universo significativo(...).¹¹⁶

El cuerpo puede funcionar de acuerdo a la determinación significativa, cuya legalidad le es impuesta por el hecho mismo del atravesamiento cuerpo-lenguaje. Los funcionamientos del cuerpo se regulan a sí mismos por la ley del significante, y conforme a los diversos modos de atravesamiento. (Albano, Levit y Gardner-2005)¹¹⁷

El cuerpo será objeto de significaciones diversas conforme a los modos bajo los cuales el significante ejerce su impacto. El sujeto al ser atravesado por el lenguaje, en la fórmula lacaniana, supone una relación con el cuerpo, en tanto lugar de significación que recibe el impacto de los efectos que el inconsciente ejerce sobre éste.

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 ese 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.

Acordando con Lacan¹¹⁸, el animal no tiene cuerpo, es un organismo. El hombre tiene un cuerpo pues está sujeto al significante que se logra a través del lenguaje, y que lo sujeta a la posibilidad de trascender como individuo para convertirse en sujeto.

Por lo tanto un sujeto se construye, desde que nace, y aún antes (inscripción del lenguaje) en la relación de y con los otros. Hay una identidad que se forja a partir de un organismo que toma cuerpo y hace al cuerpo con esas primeras consideraciones que “rodean”, “envuelven” al sujeto; la presencia del otro es inherente a su organización y está inscripto en nosotros. Está en la palabra antes de tener un cuerpo y puede permanecer después de la muerte, la duración del sujeto, al estar sostenido por el significante, excede a la temporalidad del cuerpo.

(...)El cuerpo no es primario sino secundario (no se nace con un cuerpo sino que se construye), que el cuerpo verdadero, el primer cuerpo es lo que se denomina cuerpo simbólico: el lenguaje (es un cuerpo que da cuerpo a las cosas que existen), que el cuerpo es una realidad, que se construye con la realidad, o sea que es una

¹¹⁶ Lacan, seminario 3, clase 14, la psicosis. 11 de Abril de 1956 “El significante, en cuanto tal, no significa nada” extraído de la página: www.Elortiba.org/Lacan 7. html-Argentina

¹¹⁷ S.Albano, A.levit y H. Gardner (2005) Glosario de términos lacanianos. Buenos Aires. Quadrata

¹¹⁸ Lacan Jacques. citado por Soler, Colette. “El Cuerpo en la Enseñanza de Jacques”. En *Estudios de Psicossomática*.

construcción social y que es diferente a organismo (éste es del mundo real, es lo viviente)(...)"¹¹⁹.

El cuerpo trasciende lo orgánico, para situarse en modos de simbolización, de representación.

Desde una perspectiva filosófica, según Foucault¹²⁰(1989) *el cuerpo es una realidad construida por el poder, un espacio donde el poder se materializa. El poder moldea al cuerpo produciendo sujetos.*

Sostiene que "(...) el poder circula, no se posee sino que se ejerce, funciona a través del cuerpo social. El ejercicio del poder es una línea de pensamiento propia del ser humano, una fuerza que se despliega, no le pertenece a nadie, no entiende de personas, de instituciones y su objetivo es el dominio de los unos sobre los otros. El poder no es lo que obtura, lo que niega, sino lo que produce (...)"

Foucault trabaja con el concepto positivo, no represivo del poder. Podemos encontrar dos significados de la palabra sujeto: sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto.

Podemos pensar al cuerpo, ya no como organismo, sino como una "obra cultural", que se produce de manera constante en una red simbólica y material, en una serie de condiciones que aún antes de nacer, entrelazan una dinámica en la construcción de identidades particulares.

Desde esta perspectiva, tomamos otros autores en el análisis de la categoría *cuerpo*. Castro, E. (2004) toma la perspectiva del *cuerpo* desde un análisis político basándose en el estudio de Foucault, sobre el disciplinamiento de *los cuerpos*; la argumentación que realiza al respecto del término disciplina se da en dos órdenes que luego repercutirán en la construcción del *cuerpo*. Estos órdenes dan sentidos al *cuerpo*, uno es en el orden del poder y otro en el orden del saber, considera que no son conceptos distintos, sino que estos interactúan en el orden discursivo del término disciplina e influye en el sentido de construcción del *cuerpo*.

Castro analiza a Foucault en las repercusiones que tendrá sobre el *cuerpo*, y designa lo que llama: *una Anatomía política del cuerpo*, que en cierto modo, se articula con el análisis que realiza Vicente Pedríguez(2004) al referirse sobre la *neutralidad del cuerpo*,

¹¹⁹ Soler, C. (1993) "El Cuerpo en la Enseñanza de Jacques". En *Estudios de Psicosomática*.

¹²⁰ Foucault, M., (1989) Los Cuerpos Dóciles, en *Vigilar y Castigar*.

pues plantea que no existe un solo sentido sobre el *cuerpo*, hay un *cuerpo* que es el que identifica al sujeto, y un *contra cuerpo* que es el que está por fuera del legitimado socialmente. *Cuerpo y contra cuerpo* son los dos sentidos que toma Pedr az en su análisis y que tiene relación con la idea de Foucault, tomado en Castro, sobre la normalización.

Pedr az toma a la Ed. Física como tecnología y re construcción de las identidades y de las subjetividades somáticas, su idea, junto a la línea de Castro, confluyen sobre el poder disciplinario. El "*contra cuerpo*" de Pedr az, es lo que la disciplina armó en los márgenes, lo que quedo fuera, excluido de la no normalización, de Castro.

 Qu  identidades de qué sujetos y qué cuerpos?

Las identidades, no están dadas de antemano, se construyen sobre los ejes conceptuales de cuerpo y sujeto, entre lo real y tangible de un cuerpo, y un sujeto que lo tiene y sostiene a partir de su subjetivación, con ello se identifica y arma identidad, otorgando sentidos a la historia y al presente, y por el cual también se conoce, se aprehende, se apropia del mundo contextual.

Al mismo tiempo, es el contexto, ese "Otro" (con mayúsculas por referir a la cultura, y no a otro singular) que conforma al cuerpo de acuerdo a las representaciones identitarias sobre los sujetos, estos últimos irán sujetándose para construir su subjetividad, en la interacción con los otros/as, encuentro que no se realiza en un espacio indeterminado, sino en un territorio social determinado por normas que los sostienen, los sujetan.

*Entonces, así "(...) el cuerpo como realidad construida desdibuja sus contornos individuales para parecer como un cuerpo literalmente social, del cual cada cuerpo singular es un ejemplo particularmente construido en la confluencia de significados privados y sociales, familiares y culturales, sencillos y complejos, presentes y pasados. Quien construye no puede ser otro que el sujeto humano, que construye lo real en acción e interacción con el medio natural y social. Se estar a incorporando aquí un carácter social (...)"*¹²¹

Ese carácter social es lo que hace que exista un cuerpo, y un sujeto, pues no hay existencia sin cuerpo, como tampoco hay corporalidad sin significación, que no se construye alrededor de un elemento, sino que está dada por una serie de prácticas históricas, sociales del sujeto.

¹²¹ Crisorio, R. (1998) Constructivismo, Cuerpo y Lenguaje. Revista *Educación Física y Ciencia*. Octubre,

Cada sujeto queda inscripto en las relaciones sociales. Aún cuando el cuerpo ya no existiera, puede trascender por aquellas redes de significaciones (el lenguaje) pensadas por otros.

"(...) La muerte no oculta misterio alguno. No abre ninguna puerta. Es el fin de un ser humano. Lo que sobrevive después de él es lo que ha dado a los demás seres humanos, lo que permanece en la memoria de éstos (...)"¹²²

Los cuerpos como lugar de las subjetividades en permanente construcción, pueden ser pensados como en un continuo devenir, con posibilidades de cambio y condicionados por confluencia de significados sociales.

La discapacidad en los sujetos, se presenta como imágenes "clonadas" de cuerpo, la organicidad se transforma en un "ideal" anti-modelo, anti-estético, como contrapunto dramático de la imagen hedonista vigorosa, corpulenta y muscular del ideal moderno del cuerpo. La imagen no es un "clon" del cuerpo, por el contrario, configura su presentación, su marco y la posibilidad de su representación corporal, que como tal, llegará a representarlo.

Si a partir del lenguaje el sujeto se constituye como tal, aún antes de su nacimiento está presente en el deseo de un otro, signado por las palabras que circulan. Un niño que nace con una "deficiencia" (*"pérdida o anormalidad de una estructura ó función fisiológica, psicológica ó anatómica"*) es designado y signado por otro que lo va sujetando para construirse en sujeto, por su patología, el déficit adquiere lugar del ser en su totalidad, en su identidad.

Niños y niñas que son nombrados como "El Down" (por tener Síndrome de Down), es un "PC" (por tener parálisis cerebral), es sordo, es un ciego, etc. designándolo así por su déficit, diferencias de términos que se ubican en diferentes construcciones desde lo simbólico. (No es lo mismo *ser* a que *estar* o *tener* una discapacidad) darle existencia al déficit, no al sujeto, es substantivizar situaciones que son adjetivas de las personas.

Los niños y niñas "(...) va construyendo su identidad como sujeto de acuerdo a la acción que realice por un lado y en otro sentido como va siendo sujetado, esta última invita a preguntarse por quien?, variando la respuesta según el ámbito y la teoría.(...)"¹²³

¹²² Norbert Elías (1992). En prefacio de Michel Foucault de Didier Eribon. Ed. Anagrama. Barcelona.

¹²³ Caruso, M.y Dussel, L. (1997) " Yo, tú, él: ¿Quién es el sujeto? en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapeluz. Bs.As

En estos casos van siendo sujetados por su patología, por un diagnóstico inicial, recorriendo desde su nacimiento ámbitos específicos para su atención (centros de rehabilitación, centros de día, de estimulación temprana, escuelas especiales, centros de recreación especial, etc.) creando así un “mundo apartado y paralelo”.

Si el cuerpo es en función del Otro social, la discapacidad será una marca que construye identidad a través de ese Otro, en el sujeto. Silberkasten, M.(2006) propone:

“(...) Trabajar en un reposicionamiento subjetivo en un sujeto que porta un cuerpo con dificultades e imposibilidades particulares se vuelve un camino no sólo posible, sino ineludible...alude a ubicarse en otro espacio, desde otra mirada. Los reposicionamientos deben cuestionar al entorno, al Otro social que a su vez se posiciona de una manera que refleje una imagen distinta a la que, imaginario mediante, constituía la red de armado subjetivo. Y en consecuencia hace ineludible un análisis tanto social como político de la problemática. (...)”¹²⁴ (P.p23)

¹²⁴ Silberkasten, M. (2006) *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Ed. Topia. Colección psicoanálisis, Sociedad y Cultura. Buenos Aires

V.b. La legitimación de “la normalidad” y los efectos de estigmatización en la construcción de un “otro anormal”.

Los conceptos de normal y anormal, son un constructo social. Se han instituido a través del tiempo, por las concepciones filosóficas, los modos de pensar en diferentes épocas.

Constituyen un par antagónico que ha tenido repercusiones en la construcción y reconstrucción del cuerpo.

Hemos visto que, en personas que nacían y nacen con algún déficit orgánico-funcional, aparece éste como lugar de una falta, con una primera mirada puesta en lo “patológico”, “distinto”, por modos de caminar, de hablar, se los ubica en el lugar de desacreditado e inhabilitado en un principio, lo extraño, lo diferente se vuela extranjero, como algo que no entra en las “normativas“, en “lo normal”.

Datos:

Una alumna de una escuela cursa primer año en el polimodal en una escuela de la ciudad de La Plata, en el primer día de clase en educación física, al “hacerse presente”, el impacto que provocó la docente a cargo del grupo, como “ese cuerpo diferente” que se trasladaba con bastones canadienses y su tronco semi-doblado, hizo que se la eximiera de la clase. (Nota de campo día 6 de Abril del año 2007)

La presencia de un cuerpo diferente a lo instituido como habitual, normal, se excluye. Cuerpo que como carta de presentación a la sociedad, se construye en un lenguaje de relaciones donde se carga de atributos de desacreditación:

“(...) El término estigma hace referencia a un atributo profundamente desacreditador, pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y por consiguiente no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo.(...)”¹²⁵

Desde los griegos, un estigma¹²⁶ refería a aquellos signos corporales como algo malo y que salía de lo habitual. Al sujeto portador de estos signos, se la debía evitar, generando juicios de menosprecio sobre otros considerados como normales.

¹²⁵ Goffman, E., 1993, *Estigma, la identidad deteriorada*, Argentina, Bs.As., Amorrortu editores, pág.14

¹²⁶ Consideramos importante aclarar que en el contexto de la discapacidad, varios estudios han utilizado la teoría de la “estigmatización” de Goffman como marco teórico (Kleck y Robert, 1968; Klobas, 1988; Longmore Paul, 1985), mostrando que las personas discapacitadas a causa de su diferencia corporal reciben sentimientos de compasión, pena, aversión, perplejidad, puesto que están vistos y tratados como personas dependientes y frágiles por parte de los “válidos”. No obstante los análisis de Erving Goffman han sido criticados por ser estáticos y fatalistas puesto que dan por supuestas la marginalización, pasividad, fragilidad, y la condición inferior impuestas a los sujetos estigmatizados. En Pappous,

El estigma es un atributo altamente desacreditador construido en relación a determinados estereotipos y marcas de las cuales son supuestamente portadores algunos sujetos y que significan posicionamientos desde quien los construye: pertenecer al grupo de los “normales” (Goffman, E.: 1963).

De los estigmas señalados por Goffman, existen los referidos a la raza, la religión, nacionalidades, los cuerpos, estableciéndose una relación compleja entre diferentes atributos y estereotipos.

Retomado lo planteado en el apartado del marco conceptual, la obra de los anormales de Foucault hace referencia a tres figuras pertenecientes al dominio de la anomalía que funcionara en el S. XIX, perpetúa aún hoy en tanto legitimación de la normalidad, por su *fuerza clasificatoria y productiva de la normalización de la sociedad moderna que se sostuvo en dos estrategias complementarias: la constitución en el plano del discurso, del concepto de “anormal” y la medicalización de la sociedad* detallando el autor sobre la hegemonía del poder sobre los sujetos que son *objeto de una tecnología y un saber de reparación, reinserción, corrección* (Foucault, op.cit.p 139)

La existencia de este hecho natural, biológico, inexorablemente se da pero a la vez exige significación para convertirse en cuerpo, como para trascender lo orgánico. Las marcas biológicas quedan socialmente instituidas por prácticas y discursos que las significan, y a la vez hay significaciones sociales para soportar esas marcas. Las marcas sociales que instituyen los momentos de la vida y las significaciones atribuidas definen a un sujeto.

“(...) No es biología, vida psíquica y decorado cultural: es vida psíquica que intenta significar la biología y los elementos culturales que marcan y significan esa vida psíquica misma (...)”¹²⁷

Por consiguiente, cada sujeto se apropiará de ciertos elementos presentes en la cultura a la que pertenece, gracias a los cuales dispondrá para conformar, su cuerpo.

La noción de norma atraviesa el segundo problema entre lo normal y lo patológico, en Canghilem, G., (1982), se pregunta sobre las relaciones existentes sobre ciencia y

Marcellini, E. de Leseleuc, Schmidt Río-Valle, Francisco Cruz, Quintana, M.P. García Caro, A. Muñoz Vinuesa. *Ágora para la EF y el Deporte*, n.º 9, 2009, 31-42

¹²⁷ Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós

técnica. ¿Qué relación existe entre la historia de la terapéutica y la de la fisiología? Por ejemplo, ¿Cual es el tipo de filiación que existe entre el ser vivo y su propio concepto?

La terapéutica se presenta como intento de restaurar lo "normal", idea positivista, la norma sería un promedio estadístico.

El término normal se popularizó a partir de vocabularios específicos de dos instituciones, la pedagógica y la sanitaria. Es el término mediante el cual el S. XIX designa al prototipo escolar y el estado de salud orgánica. La reforma hospitalaria como la pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece igualmente en la política, como en la economía bajo el efecto del maquinismo industrial naciente, desemboca en lo que se llama "normalización".

La normalidad y la ideología normalizadora son una construcción en un tiempo y un espacio determinado, fruto de relaciones de desigualdad que permiten a un grupo instalar criterios para delimitar qué es y no es, es decir posiciones hegemónicas que aparecen como únicas e incuestionables.

Desde esta línea es que algunos autores consideran que hay que revisar los argumentos que han instituido los criterios, los sentidos de la normalidad. Se realiza una acusación a la normalidad, *notas para un enjuiciamiento voraz de la normalidad* (Skliar, C. 2002) preguntándose *¿si el otro no estuviera allí?* Tomando la perspectiva filosófica de otredad, considera que un sujeto no se puede constituir como tal si hay ausencia de alteridad, de otro que lo constituya.

Plantea que la normalidad se ha inventado a si misma con una hegemonía en función de crear placidamente a sus monstruos para "calmar" la propia mismidad, son antídotos de la mismidad.

"(...)La alteridad deficiente, anormal, como significado que parece referirse a otro, sólo tiene sentido si huye y rehúye de ese otro y se vuelve contra la normalidad, si hiere de muerte a la normalidad, si transfigura la normalidad (...)"¹²⁸

Concepto de "derecho", por geométrico, moral o técnica aquello que se resiste a su aplicación como "torcido", "tortuoso" o "torpe". Esencia de relación de normal-anormal. el campo de la voluntad soberana plasmada en el orden de la jurisprudencia, de los códigos acordados en los instrumentos de la ley, la norma no es la voluntad soberana, sino

¹²⁸ - Skliar, C. (2002): *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

*“(...) Es una cierta “media” en relación con lo que se considera regular de una función (biológica, psicológica, sociológica). Respecto de la norma, más que de transgresión, hay que hablar de desviación. Funciona no en relación a lo permitido y lo prohibido, sino en relación con un campo de comparación y diferenciación (la normalidad) que afecta todos los comportamientos del individuo o del grupo, toda su vida, en orden a su inclusión. (...)”*¹²⁹

Definir la anormalidad por la inadaptación social significa aceptar en mayor o menor medida la idea de que el individuo debe subscribir el hecho de determinada sociedad y acomodarse a ella como una realidad que al mismo tiempo es un bien. El medio ambiente es considerado como un hecho físico y no como un hecho biológico, como un hecho construido y no como un hecho de deber ser construido.

Lo “normal” o “anormal” se ha ligado con “cosa buena” o “cosa mala”, “salud” o “enfermedad”, “deseable” o “indeseable”, conceptos encarnados en una necesidad de clasificar lo que hace y piensa la mayoría, no directamente en relación con la ética o la moral. Herencia del positivismo, donde la medición y cuantificación establecían los parámetros de la “normalidad”. La física, la química, la matemática, son tomadas como modelos de referencia, trasladando este modelo a las ciencias sociales, disfrazando la diversidad de situaciones epistemológicas mediante trucos terminológicos, es decir hablando continuamente de medición, experimento, escala, intentando hacer de la conducta o de la actitud algo medible.¹³⁰

Pinel justifica los ensayos de clasificación nosológica en la existencia de una regularidad en las anomalías al llevar el género a su perfección en su *Nosographie philosophique* (1797). El punto de llegada de esta clasificación evolutiva es la formación de una teoría de las relaciones entre lo normal y lo patológico, de acuerdo con lo cual los fenómenos patológicos son en el organismo vivo variaciones cuantitativas de los fenómenos fisiológicos.

¹²⁹Castro, E. (2004). *“El Poder disciplinario: La normalización de los saberes y de los individuos”*. En Revista Educación Física y Ciencia. Año 7. Dpto. de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.N.L.P. Argentina

¹³⁰ En Marradi, “esta situación se verifica en la expansión de los términos “procesual “de las ciencias físicas: “experimento”(a menudo utilizado en lugar de “investigación”), experimental (regularmente en lugar de “empírico”) “medición”(en lugar de investigación, operativización, recuento, clasificación, asignación de etiquetas numéricas ordinales), escala (utilizado en lugar de indicador, índice, clasificación). El motivo de la expansión semántica de estos términos siempre es el mismo: la epistemología fiscalista del positivismo, es decir, la idea que la física y la química (las de la época de Comte) constituyen el paradigma de todas las ciencias; la aspiración a un prestigio social comparable al de los *ingénieurs* comtianos imponía la imitación a cualquier precio de la física/química del S.XIX.”.Marradi. (1980).*Teoría: Una tipología de sus significados*. Florencia. Italia.

La convicción de restaurar científicamente lo normal termina por anular lo patológico. La enfermedad no es objeto de angustia para el hombre sano, sino objeto de estudio para el teórico de la salud. Canguilhem (1986). *"Una causa puede variar cuantitativamente y de modo continuo y provocar sin embargo efectos cualitativamente diferentes"*.

La historia de Gaby, una joven con un diagnóstico al nacer igual que su compañero de escuela, Fernando, ambos con parálisis cerebral, con descripciones del origen del daño fisiológico común. El pronóstico médico se muestra "desalentador" en tanto posibilidades de desarrollo. La película muestra como Gaby, que parecía tener más limitaciones motrices que Fernando, pues sólo podía comunicarse a través de un abecedario dibujado en un tablero colocado en la base de su pie izquierdo (lo único que podía mover con control), ubicado en la silla de ruedas, y lo que escribía era leído por su nodriza pudo acceder al estudio universitario, con otros apoyos. Fernando, su compañero, podía leer, escribir y hablar tuvo otros impedimentos familiares que limitaron su inserción social, accediendo solamente a la escuela especial en su primer nivel.

En el caso de Comte. Se nota la vaguedad de las nociones de exceso y defecto y su implícito carácter cuantitativo y normativo, disimulando apenas por debajo su pretensión métrica. Existe con respecto a una medida que se considera válida y deseable por lo tanto, con respecto a una norma, carácter normativo del denominado "estado normal".

Minkowsky ya declara que lo normal no es un promedio correlativo de un concepto social, no es un juicio de realidad, sino un juicio de valor, una noción límite que define el máximo de la capacidad psíquica de un ser.

"(...)La normalidad no tiene un límite superior, basta con reemplazar psíquico de físico para obtener una definición bastante correcta de ese concepto de normal que la fisiología y la medicina de las enfermedades orgánicas utilizan corrientemente sin preocuparse lo suficiente por precisar su sentido(...)"¹³¹

La legitimación de la normalidad se da con la naturalización de normas incuestionables, se presentan como obvias; en las ciencias sociales, la normalidad no es problematizada, así se legitima. Con esto volvemos a Skliar, C.(2002) cuando propone hacer un enjuiciamiento voraz a la normalidad y poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad(2004) considerar al "otro" pensado históricamente como deficiente, por ser diferente, herencia de un modo de pensar lo social, construyendo una figura de un deficiente / excluido y controlado desde los conceptos de normalidad /

¹³¹ Minkowsky, Pp. 120 en G. Canguilhem, G. (1986) *Lo Normal Y Lo Patológico*. Madrid. S. XXI Editores S.A.

anormalidad, como poder devolverles, respetarles, un estatuto de sujetos diferente y no deficientes.

Ver los mecanismos que en la historia se construyeron en distintas argumentaciones para seguir controlando al otro deficiente estableciendo, reglas, normas, especulaciones y estableciendo "ortopedias sociales"¹³²

(...)“ La alteridad deficiente, anormal, resulta así en una intervención que parece referirse a otro concreto, pero que hoy sólo tiene sentido si se aleja de ese otro concreto, si es que él existe, y se vuelve furiosa hacia la mismidad...la alteridad deficiente, anormal, como significado que parece referirse a otro, sólo tiene sentido si huye y rehuye de ese otro y se vuelve contra la normalidad, si hiere de muerte a la normalidad, si transfigura la normalidad(...)”¹³³

V.c. Los usos del cuerpo. ¿Cuerpo diferente / deficiente?

Referir al término cultura, implica indagar diferenciaciones entre cultura y sociedad, necesarias desde una perspectiva antropológica al analizar una sociedad cualquiera.

¹³² Skliar (2002). habla de un exceso ortopédico de instituciones, ateneos, seminarios, tertulias, congresos y especialistas, pues sobran los catálogos, las prescripciones, los médicos, las anamnesis. Están de más los manuales, las clasificaciones, los escalpelos, las evaluaciones. Skliar, Carlos. (2002): "¿Y si el Otro no estuviera ahí?". Buenos Aires. Miño y Dávila.

¹³³ Ibidem. Pp. 115.

Cultura se entiende como un conjunto de valores, de sistemas simbólicos, donde se sitúa el lenguaje, las reglas matrimoniales, el arte, las relaciones económicas, la ciencia, religión.

Sin sociedad no se construye cultura. Hablar de cultura, en particular corporal, excede el análisis social al entender los modos, formas y valores de producción cultural de los sujetos, que a través de la corporización de las convenciones culturales instituyen ciertos rasgos, algunos aparecen dominantes en la conformación social, y otros aparecen como subvirtiendo dichos rasgos, presentándose como "otras" culturas.

"(...) El etnólogo en su análisis antropológico lo que primero descubre, en su primera mirada, no son culturas, sino sociedades, es decir un conjunto organizado y jerarquizado en los que las nociones de diferencia y alteridad tiene un sentido (...)"¹³⁴,

En este sentido es posible identificar cuerpos, modelos de cuerpos que no son solo lo que los medios de comunicación intentan controlar con el predominio de imágenes "mostrables", sino como parte de una construcción social, que es cultural por la simbolización que los actores establezcan.

El contexto social al desarrollar modelos, aplican reglas sociales que pretenden dar una identidad social al presentarse como objeto de identificación, pero a quien /es identifican?, "los unos", "los otros", una diversidad cultural que ha sido históricamente textualizada de manera despareja, con la construcción de "categorías básicas" de apoyos ideológicos de lo que "los unos" hacían de / a "los otros" con la expansión del capitalismo, justificando desde la antropología evolucionista y funcionalista, la acción "transformadora", que en muchos casos prevalecía de manera hegemónica de unas culturas sobre las otras (como el caso de occidente).

Desde una perspectiva sociológica estructural - funcionalista, se corre el riesgo de identificar al cuerpo con ciertos rasgos particulares e inamovibles, cada cuerpo tendría un lugar determinado por el contexto en el cual se desenvuelve.

Castoriadis sitúa una perspectiva anti-funcionalista y anti-mecanicista al afirmar que no hay pura relación de exterioridad entre una institución y los que dependen de ella y la utilizan, tiende a poner de relieve el carácter de lo simbólico de toda institución social, se interroga el porqué de la alienación, pero al recurrir a la noción de imaginario social,

¹³⁴ Augé, Marc. (1996) ¿Quién es el otro?, *En el sentido de los otros*. Buenos Aires. Paidós

cambia la pregunta, planteándose porqué tiene que buscar una sociedad en el imaginario el “componente necesario de un orden”.

La cultura, plantea el antropólogo Marc Augé (1996) en definitiva:

“(...) Es el suplemento de lo social, del universo funcional o de la determinación, es lo que hay que invocar cuando se agota la explicación funcional o determinista (...)”¹³⁵

El determinismo social ha configurado, una serie de acciones históricas en tanto concepciones de los cuerpos, eliminando a aquellos que eran considerados como “no aptos”, basada en la idea evolucionista de Darwin, con el concepto de “*selección natural del más apto*”. Concepciones que daban lugar a la toma de decisiones, en algunas sociedades de eliminar a los niño/as que nacía con alguna deficiencia, la selección sería “natural”, no así, la elección de decisiones en determinadas culturas sobre la eliminación, por lo tanto se considera una práctica cultural, por ende política.

En perspectiva antropológica, en el estudio de “los otros” (los etnoi) es que se fundamenta el análisis etnológico, en tanto particularidad de rasgos, costumbres, formas de presentación cultural, así la cultura ha servido como concepto explicativo de las distintas versiones de “los otros”.

La cultura se construye con los objetos producidos por las sociedades, tanto simbólicos como materiales, valores, modos de convivencia, modelos de conocimiento, usos corporales, modos de creación institucionales, sus modos de funcionamiento, etc. todos definidos a través de normas, convenciones, que inscriben cultura bajo la forma de un “orden”.

Bourdieu acerca el análisis sobre las modalidades concretas de la determinación, la autonomía relativa, la pluralidad, e introduce dos conceptos: el de *campo* y el de *habitus*, para alejarse del funcionalismo que concibe a las instituciones como algo estático, y que obligaría a los individuos a actuar en forma programada por las mismas.

Pierre Bourdieu en *Sociedad y Cultura*, en “relación y de sentido”, plantea que no todas las conductas observadas constituyen la realización de prácticas determinadas por “lo social” (Pag.18)

“(...) El principio de la acción histórica, tanto el artista, el científico, o la del gobernante, como la del obrero o el burócrata, no es un objeto que pudiera

¹³⁵ *Ibíd*em

enfrentarse a la sociedad como un objeto constituido con exterioridad. No reside en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, entre la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones y la historia encarnada en los cuerpos, en forma de esas disposiciones duraderas que yo llamo hábitus. El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo.(...)"¹³⁶

En otras épocas, los modelos de cuerpo femeninos que predominaban, entre otros, eran aquellos cuya estructura abdominal era prominente, las mujeres que portaban esas figuras, parecían ser más seductoras que en las “flacas”, hoy el modelo de mujer con caderas expuestas, con una vestimenta que resalta, expone esa parte del cuerpo, se puede ver a las jóvenes mostrar los huesos de la cadera con pantalones de tiro bajo, marcan una forma, una “estética” de lo corporal.

Claro que esta estética femenina marca épocas, así como en el hombre, a través de ciertas vestimentas, pero hay vestimentas simbólicas en los sujetos con déficit que los instala claramente en el extremo, en la periferia de un posible intercambio social, sus descripciones extrañas, distancia la posibilidad de los encuentros.

“Tiene por naturaleza una débil capacidad craneal, una mandíbula pesada y pronunciada, los arcos filiales salientes, un cráneo anormal y asimétrico...orejas prominentes y, con frecuencia, una nariz torcida y chata...Su degeneración moral corresponde con lo físico...es la persistencia...generalizada de un tipo de raza inferior...”¹³⁷

Estas descripciones instala otra “estética” de la antedicha con respecto a la vestimenta femenina y/o masculina; esta enviste la construcción de la subjetividad en dicho sujeto que porta estos rasgos, lo condicionan, lo determinan en un marco de racismo determinista, totalizándolo en su imposibilidad, rasgos que rostrifican (en términos de Delleuze) a un sujeto al sujetarlo desde una mirada de minusvalía, esto construye un cuerpo discapacitado.

Lo estético, en Guattari (1996), es posible entenderlo desde un nuevo paradigma, de ciertas rupturas conceptuales sobre lo bello, lo lindo, etc. como territorios colonizados, hegemonizados por identidades colectivas, que no siempre dan cuenta de individualidades subjetivadas diferentes. Por ser extranjera, distinta, ajena a las concepciones instituidas e instauradas como universo de verdad.

¹³⁶ Bourdieu, P. (1990) " Sociología y Cultura".Ed. Grijalbo. México.pag.70

¹³⁷ Yarza de los Rios, A. y Rodríguez Rave, L(2005)Disciplinamiento y docilización de “corporalidades anormales”. En Colombia 1920-1940. En revista Educación Física y deporte universidad de Antioquia. Colombia. Volumen. 24-2.

"(...)La subjetividad colectiva territorializada es hegemónica: ella vuelca unos sobre otros los Universos de valor en un movimiento general de repliegue sobre sí misma(...)"¹³⁸

Una cultura del cuerpo impregnada por modelos de sociedades capitalistas de consumo, donde aquél tiene lugar en lo mostrable, el hedonismo y narcisismo se encuentran presentes en estas configuraciones corporales, con cuerpos esbeltos y delgados.

Es entonces que la noción de lo corporal alude a una manera de concebir los cuerpos, cuerpo con sus particularidades en formas y ritmos en los movimientos, lo gestual, las maneras de pararse, de trasladarse, las escuchas, las maneras de hablar, la tensión, la relajación, expresión de sentimientos, las miradas, el vestir, son los rasgos que se presentan de lo corporal al construirse en cultura. Sostiene Le Bretón, D (1995):

"(...) Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo, son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y dentro de ésta última, de una definición de persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma (...)"

¿Una Educación especial, separada de una educación común? ¿Escuelas especiales de acuerdo al déficit de los sujetos? Escuelas para Disminuidos físicos, escuelas para alumnos Lesionados Cerebrales, no Videntes y disminuidos visuales, hipoacúsicos, sordos. Escuelas para Irregulares Mentales, Escuelas para Irregulares Sociales, Escuelas Laborales¹³⁹

Centros de días donde los padres dejan a sus hijos con discapacidad, estilo guardería, Talleres protegidos donde el eje está puesto en la producción laboral, colonias de vacaciones para personas con discapacidad (aún siendo adultos de 40 años los que concurren), bailes, matines para los jóvenes y adultos con discapacidad, que concurren a un boliche en día y horario diferente que la población común.

Estas realidades construidas desde el déficit de los sujetos, arman un cuerpo social, donde los usos de los cuerpos se homogenizan en sus prácticas, con supuestas identificaciones en los gustos, en las decisiones, se instituyen rituales que pareciera dar cuenta de "una cultura diferente".

¹³⁸ Felix Guattari: Caosmosis (1996). Ediciones Manantial. Buenos Aires .Argentina

¹³⁹Ver las designaciones en la transformación en la Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Resolución 3972/02 (2002)

Este diagrama cultural, arma un dispositivo que afecta a los sujetos con discapacidad, pensando que lo mejor para ellos será conseguir un espacio diferenciado y adaptado con personal especializado, dando por supuesto que todas las personas con discapacidad que comparten el mismo diagnóstico tienen las mismas necesidades.

El lugar de la persona con discapacidad está dado socialmente en un orden previo que los nombra y condiciona de determinada manera. Orden que afecta no sólo lo discursivo sino también el diseño de espacios, la arquitectura y de objetos, que están pensados para gente que camina, ve y razona sin demasiadas dificultades.

Dichas construcciones tienen un efecto sumamente violento al anticiparse en consideraciones descalificadoras, aminorando a sujetos, que por portar un cuerpo diferente, en este caso desde el déficit, se excluye, no se atiende, no se tiene en cuenta al momento de su participación en los distintos ámbitos de inclusión.

La supuesta “cultura de la diferencia” dio lugar a textos donde se explicitaban características motrices, intelectuales, afectivas de las personas con discapacidad, con el mismo sentido de homogeneizar, “que las personas con deficiencia mental son simpáticas, afectuosas, cariñosas”. Detrás de estos calificativos se esconde una concepción de niños eternos, de infantilización. Las personas con discapacidad motriz son “resentidas”, las que tienen una sordera son “agresivas” (aludiendo a la forma de manifestación), las que tienen una ceguera dan “lástima”, (es el pobre que no ve).

Clasificaciones de las características motrices: laxitud ligamentosa en los niños con síndrome de Down, falta de coordinación en los niños con deficiencia mental, falta de precisión en las personas con parálisis cerebral espástica, problemas posturales en personas con ceguera y de equilibrio personas con sordera.

Referencias como: “(...) *La persona con deficiencia mental moderada no accede a la abstracción de conocimiento...con prescripciones de limitaciones del movimiento: “Ausencia o disminución del freno inhibitorio: no actúa moderando los movimientos impulsivos, tanto en el desplazamiento corporal como en la actividad gestual. Lentitud de reacción frente a los estímulos sensoriomotrices recibidos, tanto en el ejercicio ritmado como en la actividad espontánea (...)*”. (Dalila de Costallat, 1973, 22).

Consideraciones (de corte biologicista) que han instituido ciertos universos simbólicos dando cuerpo a una serie de tratamiento de los cuerpos de los sujetos, centrándose más en las limitaciones que en las posibilidades.

Capítulo VI. Trabajo de Campo

VI. a. Observaciones y notas de campo:

Escuelas con proyecto de integración:

Escuela N° 1

En esta escuela se observaron las clases de las prácticas de integración de un niño con ceguera, dos niñas con movilidad reducida (una se desplaza con bastones canadienses y la otra en un andador) y un niño con discapacidad física en silla de ruedas. Los cuatro alumnos en diferentes grados.

Alumna Luz. 4to. grado de la escuela

Clase del día 4 de Julio del año 2002

Ingreso a la escuela a las 14: 30hs para observar la clase de la profesora Ma. Quien tiene integrada a la alumna Luz, la clase comienza a las 15hs. Estaban hablando Ma. y Be. (Coordinadora del área de Ed. F) con el ayudante, practicante que comenzaba con las observaciones.

Llega la hora de clase, la Prof. Ma. Espera al grupo en el patio de la escuela, se acerca la maestra, dice: *Ma. Vino Luz, ¿qué haces te la llevo?*, al lado de ella había una auxiliar docente, *que haces la llevas vos?* Le dice la maestra. *A no, no,...no sé! Yo no la puedo alcanzar chicas* (le dice la auxiliar tanto a la Prof. Como a la docente), *bueno la llevo yo, dice la maestra. Llévela al gimnasio* (dice la Prof.) y se va con el grupo al gimnasio del campo de deportes de la escuela como para comenzar la clase.

Luz no aparecía, viene luego de 10' de comenzada la clase, alzada en brazos de la maestra. Estamos en la clase y la practicante nueva observando. El prof. Ma. Comienza su clase, dice que trabajará las capacidades motoras, la fuerza, la coordinación, potencia e implementa un trabajo de dinámica en parejas.

La prof. dice: *Bueno chicas, haber, vamos a jugar a mamá pollito, lo que hicimos la semana pasada. Se acuerdan que la mamá deberá tocar a la última de la cola*

Que adecuación realiza con Luz? Toca con su bastón al pollito que está último, para dar posibilidad de alcance en el desplazamiento.

Luego realizan un juego en ronda, todas con las piernas separadas, dos alumnas corren alrededor de la ronda, al toque del silbato, pasan por debajo de las piernas de las compañeras que les hayan quedado en ese momento, y salen las otras dos que estaban paradas en la ronda con las piernas separadas, gana la que más vueltas realice en el tiempo que dispone la profesora hasta tocar el silbato.

La profesora realiza una adecuación de la actividad para Luz, diciéndome: “ *Cuando le toca correr a ella, que no corre, se desplaza un poco más rápido que habitualmente con los bastones canadienses, no toco el silbato hasta que por lo menos realice una vuelta entera. También muchas veces tengo que decirles a las compañeras que pasen por debajo de Luz, porque siempre intentan pasarla...las chicas a esta edad son bravas! La dejan de lado.* (Refiriéndose al no trato de las compañeras, con Luz)

La mayoría del tiempo la profesora da consigna generales, luego particularizaba algunas cuestiones con Luz., se observan adecuaciones como por ejemplo, tocar con el bastón a las compañeras en un juego de persecución, reduce los espacios de juego en donde Luz tiene que desplazarse.

Clase del día 11 de Julio del 2002.

14.30 comienza la clase. Este día, Luz fue transportada en silla de ruedas, para que pueda llegar junto con el grupo al gimnasio del campo de deportes. (El traslado en silla de ruedas de Luz, fue discutido institucionalmente)

Profe: *Buen día chicas! Vamos a seguir trabajando algunas cuestiones en pareja, se ponen de a dos!*

Luz se queda parada a un costado, no busca ni es buscada por alguna compañera para armar la pareja para la actividad...La actitud de Luz es expectante con respecto a su participación. Espera que la elijan.

La profe. Muestra el ejercicio y explica: *“Una se deja caer de espalda sobre la compañera que tiene que agarrarla bien fuerte de las axilas, y desplazamos el cuerpo de mi compañera...Haber!...Al ver que Luz se quedó apartada, la profe la colocó con otra alumna que tampoco sabía con quien realizar la actividad, el caso con esta compañera que era muy alta en relación con Luz.*

Profe. *Chicas ahora cambiamos, la que era transportada ahora llave a su compañera, es importante que sientan el peso del cuerpo de mi compañera al caer en los brazos he!*

Alumna: *Pero profe con ella no puedo porque es repesada, es gorda!*(Refiriéndose a soledad,

Paraaaaaaaaa nena! Vos sos una boludita!!!(Contesta Soledad con enojo, por el adjetivo utilizado hacia ella).

Prof. *Bueno, no se preocupen que en estos casos las sostengo yo, haber, hacedlo conmigo Sole...Dale, tirate con confianza que te llevo...Luego la profesora se acerca a la pareja donde estaba Luz con la otra compañera más alta (Viviana no podía ser trasladada por Luz) quien es llevada por la profe.*

Prof. Ahora chicas nos ponemos en grupo de 6, una estará en el centro de la ronda, y como un muñeco, de esos inflables que tienen peso en la base, se pone en posición con los pies bien pegaditos al piso y se deja caer para un lado y para el otro y las chicas de la ronda van sosteniéndola y empujando, así... (La profe. muestra el ejercicio con un grupo), suave chicas nada de empujones, es atracción y rechazo del cuerpo de la que está en el centro...Vamos!

El momento que le toca arrojarse a Luz, se le baja el pantalón, se observa el uso de pañales, y queda al descubierto una cicatriz en la zona lumbar...Dos alumnas salen de la ronda para avisar a otras compañeras, señalan: *Mirá lo que tiene!...Extrañadas, entre asombro y sonrisa, la Profe. Interviene rápidamente a subirle el pantalón para cubrirla nuevamente. En ese momento Luz, deja de participar y se sienta a un costado.*

En el cierre de la clase, quedamos hablando la profe. Dos practicantes y la coordinadora. La Prof. manifiesta que le gustó la clase, que Luz participó en todas, la futura practicante manifiesta temor en las posibles actividades, que pueda realizar, temor a que la perjudiquen, y la profesora plantea que antes de la clase, y aun el tema de las ejercitaciones, si puede ser pertinente. La practicante manifiesta que observó cosas distintas que la profe. Y dice: *en general no veo que se integre, que las compañeras no la buscan, que realiza actividades con otras por intervención de la profesora. Si la profe no la integra, entonces las chicas tampoco...”*

La profesora interviene en un momento de la clase donde estaban realizando el tirarse en brazos de la compañera, no solo con L. También con una compañera que decían que había sobrepeso, había risas en el grupo por la niña en la realización de las actividades.

Luz, al comienzo de juegos de correr en parejas, no era elegida, le pregunta a la profe. Con quien trabajaba. Una que quedaba allí suelta se coloca con ella (no había un gesto de satisfacción en la compañera de Luz.). La actividad era que una hiciera de espejo de la otra: corriendo, con diferentes movimientos de brazos, luego era perseguir a la otra (en esta la compañera de Luz, no muestra interés por el tema de imprimir velocidad) aquí interviene la Prof. haciendo una reducción del espacio en el desplazamiento

Otras actividades: Cinchada, salto en rango. Puentecito en V invertida (en estas propuestas Luz es tomada como ayudante de la Profe. Se ubica en el extremo opuesto.

Se acercaba una mujer, se y se presenta: *Hola L. soy Dé., te acordáis de mí, como estas?, trabajas acá?* No (le contesto y le cuento lo que hago en la escuela) *Y vos?(le pregunto), estás como maestra de plástica?, tenes chicos integrados en tu clase?* Me responde: *sí, pero no me avisaron nada, cuando tomé el grupo y vi que tenía a Luis, ciego, no sabía que podía hacer al principio...Además desde la plástica no sé...yo estaba muy encima de él tratando de que haga cosas y quizás descuidaba al grupo...a parte me lo decía el grupo...*

Prof. Ma. Me plantea al finalizar: *“Luz viene de una escuela especial de dipregep, necesita tener asesoramiento, es el primer año de experiencia, habría que preguntar a un médico, si hubiera sabido que tiene...Soy sincera que bajé los brazos!...No hay perdida de la riqueza motriz del grupo por esta nena?...Creo que solo la contengo afectivamente, socialmente...profesionalmente exijo que la escuela me prepare. Quiero que me forme en este tema...”*

Observación de la Clase del profesor S., año 2003, lunes 5 de Mayo alumno integrado: Joaquín, 1er.ciclo de EGB. 5to grado. tiene una parálisis cerebral, anda en silla de rueda, le cuesta tomar objetos con sus manos, debilidad coordinativa.

Prof. S. *Que haces Laura tanto tiempo?*

Le contesto, L: *Bien, venía a ver tu clase con este grupo!*

Prof. *Si, sabía que estás por hacer la tesis y venís a ver...Me contó Ma. El año pasado, viniste con Luz!*

Prof.: *Y de Joaquín, que te puedo decir, se socializa, los chicos intentan integrarlo, pero motrizmente yo no puedo hacer nada... A él se lo va feliz, se divierte, por ahí dice: “He profe, a mí no me tocaron, en alguna mancha de persecución.”*

En ese momento, viene un alumnos y le dice al Prof.: *“ Profe hoy puedo llevar yo a Joaquín?...Y el profesor contesta: “ ah! no sé, pónganse de acuerdo con Uds.”..*

Comienza la clase:

Prof.: *Bueno, hagan una ronda que vamos a jugar al reloj,*

El Prof. Primero pasa la soga por sobre la cabeza de los alumnos, y luego por debajo, por la zona de los pies, Joaquín esta en silla de ruedas, forma parte de la ronda, pero al no poder saltar no participa activamente, allí solo observa el trabajo de los compañeros.

Profe: *Bueno, el que quiere hacer el segundo juego, se toman de las manso, el que tira la pelota afuera de la ronda, sale de la misma..., en ronda, de la mano, no tenemos que dejar pasar la pelota, si pasa por arriba, perdió el que la patio...si pasa por abajo, perdió los dos que la dejaron pasar...*

Cuando le toca a Joaquín, la tira, la empuja con las manos (hace una adecuación para que participe), les parece? : Vamos Joaquín! (un compañero se la da en las manos y el la tira, aquí se observa como el grupo le da el tiempo necesario), al rato sale la pelota, el Prof. Exclama: Uy!!! Que patada...fuera!! Joaquín se ríe, sigue el juego, todos se toman de la mano, le dan las manos para Joaquín, hay una actitud de incluirlo.

Nuevamente le toca a Joaquín que la tira con las manos...

En un momento de la clase...*se ponen de a tres!!* Dice el Prof. Joaquín se ubica enseguida con otros dos compañeros, y arman propuestas de lanzamiento, a Joaquín, los compañeros se la acercan a las manos.

El Prof. Sale de la clase y se pone a charlar conmigo... Todo el grupo se rearma solo y se ponen a jugar al huevo podrido, sin ninguna intervención del profesor.

El profe. Me comenta: *estoy trabajando todo lo que sea habilidades manipulativas, pero centrando las habilidades motrices con otros contenidos, de valores, contenidos éticos, etc.*

Prof.: *A lo que me refiero cuando trabajo con lo manipulativo, es lanzar y recibir pases, etc. estoy trabajando con el constructivismo(a partir de un curso que hice sobre tutorías en la prov.), con este grupo comencé con comando, pero ahora intento trabajar con la autorregulación del grupo, en cuanto a propuestas...*

Le pregunto si había pensado en la posibilidad de trabajarlo a Joaquín, bajándolo de la silla de ruedas.

Prof.: *Sí, el padre me planteó la posibilidad, pero eso lo hace el en la casa, pero acá en la clase, no lo hago, por el tema de tantas demandas de los otros chicos...Ahí sería como atenderlo particularmente, y el resto viene y me dice...S?...dame una pelota, dame esto, dame lo otro, etc...*

En el momento que jugaban al huevo podrido con todo el grupo, se veía la clara participación de Joaquín, como un miembro más dentro del grupo, cuando le ponían la pelota a él, otros lo llevaban de la silla. Todos quieren trasladar a Joaquín.

Se termina la Clase..., nos vamos caminando hasta la escuela, y el profe. Dice: *amor es lo que sobra con este chico... Lo bueno que ahora la escuela puso una auxiliar docente, que lleva y trae a los alumnos con discapacidad al campo de deporte, viste como está la vereda!! Ya hubo un pedido a la dirección para que hagan una rampa y arreglen el camino...*

Clase del miércoles 7 de Mayo del 2003:

En un gimnasio grande (tipo tinglado) el Profe.los junta a todos los alumnos en la pared que se encuentra frente a la entrada. En ese momento todos quieren empujar la silla de ruedas con Joaquín.

Profe. *“ahora vamos a trotar todos por el espacio, en distintas direcciones, las que Uds. quieran, no hay que correr ¿Se acuerdan la diferencia entre el trote y correr no?”*. Todos los alumnos responden: *“Siiiiii”*. Y el profe dice: *Vamos!!! Empezamos*

A Joaquín lo lleva un compañero, él muchas veces intenta frenar la silla para que no lo empujen pues quiere remarla (acción de hacer girar las ruedas con sus manos) él, pero no puede con la fuerza que imprimen los compañeros. (En este caso, aclaro que Joaquín tiene reducida la movilidad en sus brazos, con debilidad en sostén de tronco, por una afección de parálisis cerebral en el nacimiento).

Profe: *“cuando digo alto todos se quedan parados como estatuas en el lugar”*. Mientras tanto a J. Lo lleva el mismo compañero y lo frena cuando el profesor dice.

Profe: *Buenos, seguimos corriendo pero cuando digo alto, hay que frenarse en posición puente...*Joaquín en este caso, solo es frenado por su compañero y éste realiza el puente con piernas separadas.

Prof.: Mientras siguen trotando...*Bueno, ahora nos frenamos como un bicho bolita*, (En esta última posición, J. Flexiona el cuello tratando de hacer el gesto de bolita desde su silla, manifiesta hacer el movimiento con vergüenza).

Prof. *bueno chicos...vengan aquí...hay que hacer un puente sobre cualquier pared que encuentre en el gimnasio apoyando las manos extendidas hacia atrás, así estiramos...* (Joaquín va y apoya su silla contra la pared, este ejercicio lo hizo solo.

El profe. Entrega a cada alumno un aro, luego llama a J. a un costado del gimnasio, le pone un aro de basquetbol bajito frente a él y le entrega una pelota de plástico. El profe. Se va con los demás alumnos, los pone en parejas cada uno con su respectivo aro. Luego camina hasta donde está J. y le indica cómo debe lanzar al aro, luego se retira. Con la pelota en la mano J. mira a los compañeros como juegan con sus aros; Quienes ahora lo giran, lo levantan y luego lo lanzan rodando. El profe S. le indica a J. que también ruede el aro que le entrega. Al mismo tiempo le pregunta: *“¿Podéis o no?”* El niño realiza un movimiento horizontal con su cabeza, con el gesto de no.

El Prof. se va con el grupo a dar una nueva indicación a los alumnos (menos Joaquín) *“Bueno chicos ahora van a saltar adentro y afuera del aro, y cuando digo PIQUEN se quedan adentro del aro, saltando lo más rápido posible, pasitos cortos, así... (Y muestra el ejercicio). Joaquín mientras tanto levanta el aro por encima de su cabeza y luego lo baja, entrando la cabeza y el cuerpo en el mismo.*

El profe reúne al grupo en el momento final de la clase. Y dice: *Bueno chicos, vamos a haber, acérquense...jugamos a driblear...hacemos dos grupos de 15, un grupo hace una ronda con una pelota de básquet en mano, el otro grupo viene acá conmigo...Se dirige detrás de una línea, mientras el grupo que está en ronda, se pasa la pelota contando los pases de pecho de básquet, el que está detrás de la línea, salen de a uno, driblando alrededor de la ronda, y llega al punto de partida tocando la mano del segundo de la fila para que salga. Una vez que los de la fila terminan de pasar todos, cambian, y gana el equipo que hizo más pases mientras los otros driblean alrededor. Se entendió??*

Un alumno: *Que hacemos con Joaquín? Quien lo lleva?*

Prof.: *Va conmigo, yo lo llevo con la pelota en sus piernas, el no driblea...*

Comienza el juego, ambos grupos pasan por la situación de pases y dribles en básquet. A los 15 minutos, termina la clase. El Prof. despide a los chicos, y se acerca a mí para hablar de las situaciones presentes en la clase.

Prof. *Fíjate que es muy poco lo que puede hacer este chico, hay cosas que puedo adaptar de la actividad en él, pero depende de los contenidos que trabaje, de las propuestas de actividad, se integra...Es lo que te decía la vez pasada, onda hay, pero hay cosas que no las puede hacer...*

Antes de que termine la clase, llega la auxiliar docente a buscar a Joaquín...quedaban 10 minutos para finalizar. El profe. Como cierre propone jugar al básquet. En ese momento me acerqué a Joaquín para meterme con él en el juego, ya que se quedaba afuera, al instante...la maestra auxiliar con guardapolvo blanco, entra efusivamente y me dice:

Déjame a mí que tengo ganas de jugar, yo juego con Joaquín! Ella lo trasladaba, le colocó la pelota en las piernas y cuando llegaba al aro, la maestra arrojaba. *Qué jugadora!!!*, Comenta el profe. *Gente así necesitamos*, agrega, refiriéndose la actitud de involucrarse en la situación de juego, pues *no embocaba una...!* (este comentario

final fue realizado por el grupo de alumnos cuando regresaban a sus aulas, iban riéndose de la A. (auxiliar docente).

Clase de Educación Física del nivel inicial. Sala de 4 años. Profesora. E. día 10/ 6 del 2003

Alumna en integración se llama Pilar, nació con parálisis cerebral, quedando una secuela de reducción del movimiento en sus miembros inferiores, se desplaza apoyada en un andador con cierta inclinación del tronco hacia el frente.

Comienza la clase, la Prof. propone un trabajo de cuatro estaciones, para que los niños /as vayan rotando en diferentes grupos. Explica:

Estación Nº1: Rol adelante, en pequeños grupos, esperan el turno, en hilera.

Estación 02: Realizan un conejito de costado, lateral, así: Y Muestra

Estación Nº3: Hacemos conejito también, las piernas ahora deben caer adentro del aro. Y muestra el ejercicio.

Estación Nº 4: Hacen cangrejito, pasando con la panza bien arriba hasta el techo, y en cuatro patas al revés. Y muestra.

En el momento que pasa Pilar, la profe. Apoya el pasaje (más lento, y ayudada en el sostén de la pelvis hacia arriba, en el caso de “cangrejo”), en la estación 1, Pilar hace movimiento de “barquito” (no realiza el rol); la Prof. dice: *Ahora quiero que lo hagas solita...*”lo realiza tres veces y cambia.

La profe. Saca a una alumna de la clase porque empujó a un compañero. “Se acerca y me dice: *Y bueno, viste Pilar?, quizás hace una cosa solamente por estación, pero que va a ser...el tiempo acá no alcanza con 20 minutos...*”.

En la estación 2, apoya a Pilar, tomándola desde las caderas, para que pueda saltar, la Prof., interviene en dos oportunidades, la deja sola, para que realice la actividad en un tiempo distinto...

Cambio de estación 3ra., Pilar se lanzó sola a la prueba de pasar por adentro del aro, luego de hacer el gesto de conejito agarrada de su andador. La Prof. interviene en el mejoramiento de apoyo de manos.

Termina la clase y la profe. E. Se acerca para comentar: *No sé qué le pasa a Pilar, hoy estaba bien, pero la clase pasada hicimos unos juegos con bote de pelota, viene a la clase y llora, llora...No podemos con la coordinadora sacarle su malestar! Qué le molestará? en un momento pensé que se asustaba con el ruido de las pelotas! pero no sé, hoy estaba bien...*

Clase de Educación Física del nivel inicial. Sala de 4 años. Profesora. E. día 17/ 6 del 2003

Alumna en integración: Pilar

La profesora E. espera en el patio interior del jardín a que salga el grupo de su aula...

Cuando salen todos corriendo por el espacio, la Prof. los convoca para que se sienten frente a ella y comenzar a organizar la actividad:

Prof.: *Hola hola!!! Buenos día...Hay traje algunas cosas para jugar, y saca de una bolsa pompones confeccionados con lana de colores, reparte uno a cada uno de los alumnos.*

Alums: *Yo, yo quiero, no ese es para mí!* (Algunos se arrebatan los pompones que les gusta más...).

Prof.: *Vamos chicos, cada uno lleva el pompon a pasear por todo el espacio, se lo ponen en una parte del cuerpo, haber con que parte del cuerpo lo podemos llevar??.*

Una alumna propone: *en la cabeza!!*

Prof. *Bien, tratamos de llevarlo en la cabeza sin que se caiga...No vale agarrarlo con la mano eh!...*

En ese momento Pilar se deslaza con sus manos colocadas en el andador, la Prof. se acerca y le coloca el pompon en la cabeza...

Prof. *Vamos Pili, trata de llevarlo en la cabeza sin que se caiga...no muevas la cabeza...*Pilar lo intenta, al primer paso se cae, la prof. Opta por sostener el pompon en la cabeza, y ella se desplaza con dificultad, en el tercer intento lo realiza sola pudiendo dar dos pasos sostenidos...

En ese momento se observan a los chicos, que varios les cuesta trasladarlo sin que se le caiga más de tres, o cuatro pasas...Luego de un tiempo de práctica lo logran sostener por mas tiempo.

Prof. : *Bueno, ahora lo llevamos en...*

Un alumno: *en el hombro!!!*

Van pasando por diferentes parte del cuerpo, una alumna propone con los dientes, muchos se ríen ya que era algo accesible sostener el pompon con los dientes apretados, a nadie se le caí...

Prof.: *Bueno!!! Por último, donde lo llevamos...*

Una alumna, en la espalda, así, y se coloca en cuadrupedia, colocándose el pomón en la parte superior de la espalda...

Pilar, se quedaba parada apoyada en el andador, era una posición que le costaba realizar, necesitaba ayuda para colocarse en "cuatro patas". Al tiempo, la prof. Se acercó y ayudó a bajar a la posición requerida, le coloca el pompón en su espalda. Pilar intenta desplazarse...se cae quedando acostada de cubito ventral, e intenta reptar...En ese momento se acerca un compañero y le coloca el pompón en la espalda que se le había caído...Pilar se da vuelta y sonrío...

Prof. *Bueno chicos vengan acá...*quienes van rápidamente a sentarse frente a la prof. Pilar aún está en el piso, sus movimientos para llegar a pararse nuevamente, apoyarse en el andador, y desplazarse hasta el centro de la sala, los realiza en un tiempo diferente que el de sus compañeros, mientras ellos están sentados, esperan a Pilar que se pare...La Prof. dice: *Agustina, anda a ayudar a pilar, sostenedle el andador ,*

que no se le corra así se puede agarrar...Mientras la profe. Explica el juego final de la clase.

Prof.: *Bueno chicos, vamos a jugar al juego de sacarle la cola al zorro, se acuerdan!!Yo les voy a dar una cintita, y se la ponen en la cola, sostenida del pantalón, así (y muestra), corren por el lugar y cuando digo Alto!! Gana el que pudo sacar más colitas de los compañeros. Si!!!...Bueno...Arriba!!!...Haber Pilar, deja que yo te la ponga...*

A los 2 minutos de colocada la cintita en Pilar, vino un compañero y se la saca, se desplaza en el andador por el costado de la sala, mientras los compañeros corren por el lugar...Termina el juego. La prof. Convoca a los alumnos para saludarlos y se retiran con su maestra al salón. Mientras ordena los materiales, la prof. Me comenta:

Viste Laura, en esta actividad fíjate que obviamente le cuesta a Pili, todo lo que sea cambios de posiciones necesita un apoyo permanente para que yo no descuide al resto del grupo, a veces me da para acercarme y ayudarla en el movimiento, pero otras no...Decir que este grupo es divino, y están atentos a Pilar, si necesita ayuda siempre alguno está dispuesto...

Sin quitarle más tiempo, ya que entraba el otro grupo de inicial a la clase, me retiro quedando en un horario posible para realizar una entrevista...

Clase de Educación Física del 1er. Ciclo de EGB. 6to.grado. Día 19 de Mayo 2004

Observaciones de la clase en integración de Alejandro, niño con ceguera.Prof. G.

El profesor se acerca a los chicos en el patio de la escuela, toma a Ale poniéndole la mano en el hombro, le avisa de los obstáculos existentes mientras se trasladan al campo de deportes. Llegan a la cancha de hándbol, se sientan. El profe. Pasa lista mientras, Ale conversa con los compañeros.

Prof. *Ale, ven conmigo, vas a estar a mi lado que te la pasas hablando!*. Lo lleva al centro de la cancha. Vamos chicos, entrada en calor, piernas separadas.

Un alumno: *"Vamos Ale, abrí mas las piernas estira una y luego la otra, así..!*. Se acerca a Ale y lo toca, moviéndolo para realizar el estiramiento.

El Prof. da indicaciones generales y se acerca a Ale que lo guía tocándolo. Hay 4 compañeros que muestran interés de apoyo a Ale para que realice la actividad.

Prof. G. *Bueno muchachos ahora cruzando un pie sobre el otro, estiro una y luego la otra...Vamos!...* Ale le pregunta *¿cómo, así?* El Prof. va por detrás y le hace llegar la mano hacia su talón.

Prof. *Bueno chicos ahora 20' de trote alrededor de la cancha:* Ale es guiado por un compañero. Hace caminata ligera, muestra inseguridad en el desplazamiento colocando una mano por delante para evitar golpearse. Luego se toma con las dos manos del compañero que lo guía, una en el hombro y la otra en el codo.

Prof. *vamos ahora abdominales, 20. Ahora, 10 flexiones de brazos.*

Un gran número de alumnos quiebran caderas dejando caer al piso, pocos flexionan los brazos. El profesor da indicaciones

Prof: Vamos ahora, boca abajo, 15 espinales, Ale más rápido (hay algunos chicos que realizan con cierta lentitud) Bueno che!, todos más rápido, vamos!!!

Prof. Ahora...piernas separadas, estirar hacia delante. Uno de los chicos, Lucas dice: Eh! mira como lo hace Ale, flexiona las piernas! Lucas se ríe le tira unas piedritas a Ale.

Comienzan a organizarse para el partido de Hándbol, se hace división de equipos por elección de los compañeros, Ale no es elegido, sino puesto por el profesor.

Se ve mucho contacto corporal por parte de Ale, cuando camina va con las manos adelante.

En un momento Ale le pone la mano en el hombro a un compañero, éste le dice: “Salí che no me toques...” (Actitud molesta).

Luego de un tiempo que comienza el partido, Ale está frenado en el centro de la cancha...El Prof. lo toma del hombro, lo saca de la cancha, se acerca y me dice: “ves Laura, ese es el problema”, “no se la pasan” (por la pelota) y lo sientan al lado mío, y le dice.

Prof. Ella es Laura, está para ver cómo están los chicos que vienen de la escuela especial integrándose...

Ale: no me gustan mucho los deportes...y me cuenta de su máquina de Braille, que es la 1era. Que tiene, y me la muestra.

Termina la clase, el profe. Convoca a todos: Bueno muchachos, volvamos al cole, una cosa, la próxima clase seguimos con hándbol, lo único que tenemos que ver quién se va a ocupar de Ale, alguien tiene que hacerle de guía, sino van rotando, si?..

Un alumno: Sí, yo puedo, pero me pesa un poco, me tira para atrás con la mano, tiene que correr más...!!

Prof. Escuchaste Ale! vos ponete las pilas también!!!...Bueno chicos...Nos vemos la próxima. El profe. Toma a Ale del hombro y los lleva mientras vamos dialogando. Me comenta que Ale es un poco fiaca, no le gusta moverse mucho, este cómodo! El se ríe. El prof. me cuenta que Ale sigue yendo a la escuela especial de ciegos para tener apoyo en el aprendizaje del Braille.

Observación de una clase e Educación física de nivel inicial, sala de tres, donde hay un niño con Síndrome de Down. Miércoles 8 de Octubre 2003

Se acercan a la sala de ed. F. el grupo con su maestra, y los chicos se sientan en semicírculo, la profesora les entrega un caramelo a cada uno, el primero que llega corriendo es Juan.(el niño con Síndrome de Down)...*Hola Juan!* Cuando están todos ubicados, J. No se queda sentado, se levanta y se va...La maestra que se queda en la clase le dice: *J, hacele caso a la Sta. o sino te vas a la sala!!.*

Bueno que les parece si jugamos como la semana pasada a hacer como animales?, todos van como el animal que digo y luego al nombrar a uno de Uds. Vienen todos hacia donde está el compañerito que nombro, sí?.

A ver: todos como un gato, gateando...muy bien! Dale Juan! Dale gateando como un gatito...(Juan se dispersa, se sienta fuera de la clase apoyándose en una pared), digo Abril!!!, a ver todos rapidito aquí donde está Abril...muy bien!!!.

A ver todos saltando como si fuéramos patitos ahora...Dale Juan!! Salta como un patito!!, (en ese momento interviene la Prof. Viendo que no entendía, lo toma de las axilas, y lo hace saltar), *muy bien así...salto como un patito, a ver digo Juan! Todos donde está Juan...*

Ahora nos arrastramos como si fuéramos viboritas...muy bien todos arrastrados por el suelo, como viboritas, y digo Juan Manuel!!!...(el grupo corre donde está Juan Manuel).

Ahora como si fuéramos monitos, a ver como hacen los monos? Dale Juan hacé como tus compañeros!! (la prof. yuda a Juan a acercarse al centro de la clase con el resto de sus compañeros, en ese momento se había ido donde estaban los materiales)., *Ahora todos corriendo donde está Mariano, muy bien!!!*.

Este momento de la clase duró 15', ya Juan se retiraba constantemente, la profesora no intervino ya particularmente, y siguió con sus consignas, *A ver como si fuéramos cocodrilos....y digo Tomás, todos vienen hasta donde está Tomás...* (dos alumnos mas se retiran del grupo y se van a sentar a un banco que estaba en un lateral). *Juan vení con los nenes* (dice la prof. quien había convocado al grupo a sentarse para realizar otra propuesta), Juan corre hacia la sala lateral, la profesora lo va a buscar, y Juan entra por otra puerta riéndose...*No te vayas mas, tenes que estar aquí con el grupo!!!*(Mientras lo tiene en sus brazos, le hace cosquillitas en la panza, y lo besa).

Una vez todos sentados, la Prof. Saca una soga, la extiende en el piso a manera de círculo... la profesora pregunta: *Saben que es esto? A ver, a ver...*Una nena dice: *si un globo!...*(para este momento, Juan ya estaba metido dentro del círculo), La profe: *tiene agua adentro, que puede ser?...Una pileta* (un nene), mientras se metían en tema Juan agarraba la soga y la quería sacar, *No Juan , basta!!! No saques la soga del suelo.*

Todos se sientan alrededor de la soga, con la cola afuera, a ver 1, 2, 3 colas para atrás, como si estuvieran en el borde de una pileta, y pataleamos en el agua... (En ese momento Juan comenzó a correr alrededor del círculo). No Juan no vamos a jugar al Pato ñato, ahora vamos a patalear como si fuera una pileta! (*y ayuda a Juan a sentarse, toma sus piernas y mueve las mismas a manera circular, luego lo deja a Juan para que lo realice solo quien sigue con la acción al igual que sus compañeros*).

La profesora sigue dando propuestas: -pataleo con las piernas arriba! , ahora corremos alrededor de la pileta, Dale Juan, Dale!(*en ese momento Juan se queda sentado mirando a sus compañeros*). Ahora todos como si fuéramos gusanitos, adentro del círculo de agua, pataleo a sacar agua de la pileta! (*en ese momento la Prof., vuelve a Juan a explicarle nuevamente el pataleo*) Correr todos alrededor del agua y cuando toca el silbato, meterse adentro de la pileta, (*allí Juan se había acostado en el piso*) vamos Juan no es hora de descansar...!

Momento final de la clase: nos tomamos de las manitos, hacemos una ronda, (y comienza a cantar)hacemos una ronda, tomados de la mano.....! Se termina con el juego del pato ñato, donde allí Juan no respeta el orden de comenzar a correr cuando es tocado por un compañero, sino que lo hace paralelo a otros.

Escuela N° 2.

Esta segunda escuela es de provincia de Buenos Aires.

Primer grado, alumno integrado: Agustín (6 años)- Síndrome de Down-

Clase del 6 de Octubre del año 2006-

Agustín, viene de una institución de educación especial, recibe tratamiento privado, una maestra integradora asiste dos días de la semana a la escuela común, dos horas aproximadamente para acordar con la maestra del curso estrategias de integración, además de ver como se desempeña.

Clase de Educación Física, día 11 hs, Profesora M.

La clase se lleva a cabo en el patio central de la escuela, el mismo se encuentra rodeado de paredes con ventanas, el suelo es de baldosas, en uno de los costados esta el mástil, dos puertas grandes.

La profesora reúne al grupo en un costado, deja los materiales y saca la lista para tomar asistencia, pide que ante cada presente se levanten y se sienten en el suelo... así con cada alumno... algunos le agregan a la consigna un giro con el cuerpo. Es el turno de Agustín, la profesora lo ve y antes de ponerle presente le pregunta “¿qué hacemos Agus?”. Se levanta apoyando las palmas en el suelo, flexiona las rodillas para elevar la cola, luego desprende sus manos del suelo, realiza un giro con su cuerpo, apoya las manos y luego baja la cola hasta el suelo, cruza las piernas y continúa sigilosamente mirando a la profesora.

Mientras la profesora continúa tomando asistencia a las mujeres del grupo, un compañero se recuesta sobre las piernas de Agustín, quien coloca una mano en el hombro de su compañero. Al mismo tiempo se acomoda los anteojos.

La profesora propone: *Bueno, vamos a jugar a la mancha tiburón para comenzar la clase*, los alumnos se ofrecen para participar, la profesora dice: *quién será tiburón con un toque mancha a sus compañeros que se quedan inmóviles con las palmas sobre la cabeza simulando ser tiburones, y quién será delfín salva a los compañeros tocándolos...* repentinamente una niña exclama ¿“y yooo”? al haber quedado afuera de la designación de tareas.

La profesora se acerca y me dice: *Agustín es el chico integrado aunque varios tendrían que estar integrados, por lo problemas que presentan!!*

Los chicos comienzan a correr por el patio, Agustín corre con la boca entreabierta, sus labios esbozan una sonrisa... se detiene y mira hacia abajo tocándose las manos, alza la mirada y continúa corriendo...

Un compañero lo mancha a A., pero no se inmoviliza, y dice, *he!!! Agus sigue corriendo, seño!! Tiene que quedarse quieto* los compañeros que están a su alrededor le dicen que se quede quieto pero prosigue... un delfín lo toca y le sugiere que corra que lo ha salvado... Agus. Corre y se frena ante una compañera que se ata los cordones, la toma del brazo e intenta levantarla, la compañera intenta continuar con el atado de cordones... Agustín insiste hasta que la levanta y la abraza, la niña se encuentra de espaldas a él. La profesora interviene, se acerca y le dice: *déjala que se va a caer María, se está atando los cordones!!! Seguí corriendo...* Agus. Corre por el patío.

La profesora reúne a los chicos y dice que otros serán tiburón o delfín... en medio de los reclamos la profesora toma a Agustín de la mano y dice: “yo le había prometido a

Agustín que después iba ser mancha, y vos Tomás, serás el encargado de salvar a tus compañeros.

Comienza el juego, Agustín corre con las manos en la cabeza, las baja... se las vuelve a poner arriba.

Prof.: *Bajá las manos Agus, así puedes correr mejor, y además tenés que tocar a un amigo, vamos Agus!* .Logra manchar a una compañera... todos se amontonan a su alrededor y le dicen a Agus: *Oleé!! Mira que cerca que estoy, mánchame!*

Agustín se queda quieto en su lugar, la profesora le dice que los toque, arranca con sus pies un nuevo intento de carrera, los demás se alejan. Mientras tanto la profesora llama a un chico para decirle algo... Agus se acerca y lo toca.

La profesora toca el silbato y propone una nueva temática para la mancha, "la mancha piernas largas"... explica en que consiste mientras elige a dos manchas. Cuando alguien es manchado por otro se debe sentar en el suelo con las piernas estiradas, para ser salvado otro compañero deberá saltar sobre sus piernas.

El juego comienza... Agus. al ver a su compañera en el piso, se sienta y cruza una pierna, sonrío y se pone una mano debajo del mentón... tres compañeros en forma sucesiva pasan sobre sus piernas... se sorprende y las corre... pero no se levanta... la profesora le dice que se levante y que corra que lo salvaron.

Ante la situación la profesora se acerca y me dice: *"todos acuden asistirlo, siempre... son solidarios"*

Termina la clase, los alumnos se retiran con su profesora al aula.

Observación en una escuela de provincia. Primer grado, alumno integrado: Agustín (6 años)- Síndrome de Down-

Clase del 8 de Octubre del año 2006

Comienza la clase en el patio de la escuela.

Profe: *colóquense en parejas sobre la línea azul que esta marcada en el piso del patio, un compañero toma a Agustín de la mano y le dice "seño ya está". En transe a ubicarse sobre la línea Agus. Exclama mirando a la profe "seño ya está" (sus palabras logran ser interpretadas, su fonética es confusa).*

Los alumnos se ubican sobre la línea y la profesora reparte aros para cada pareja, la consigna consiste en hacer rodar el aro con las manos...después de haber pasado una vez el compañero de Agus. Le entrega el aro... quien lo toma y apoya las palmas sobre el borde superior del aro, lo aplasta... luego cierra los dedos y trata de avanzar pero el aro no gira... agarra el aro mientras su compañero se acerca y le dice: *que así no es...* luego de varios intentos explicativos el compañero se dirige a la profesora ya que Agus. no hace rodar el aro... la profesora lo ayuda a colocar las manos, el aro finalmente lo logra rodar.

Prof: *Ahora tomamos el aro con las dos manos y lo tiramos al ras del piso, intentando que llegue lo más lejos posible...* Agus. toma el aro, el aro a diferencia de los otros

dibuja una parábola en el aire... el compañero le explica y le muestra el modo en que la profesora solicitó el ejercicio.

Prof: *Ahora inventen una manera de trasladar el aro con el pie...* un niño se levanta y muestra una forma posible: con la punta del pie lo hace rodar... todos imitan el gesto. Agus. Toma el aro y lo coloca entre las piernas y avanza caminando sin despegar los ojos del aro.

Prof: *Bueno ahora chicos, uno de ustedes hace el mismo movimiento que hasta hacía unos segundos realizaba Agustín*

“Y con el brazo quién lo puede llevar”, “a ver quién puede”... un niño sale con el aro girando en su brazo... Agus. Extiende el brazo y se coloca el aro mueve la mano de arriba abajo... y corre la cabeza hacia un costado

“y con la cabeza como lo puedo llevar?”, dice la profesora... luego de varios intentos se colocan un bode del aro sobre el vertex de la cabeza, Agus va y viene con el aro sin que se le caiga.

“y con que otra parte lo puedo llevar?”... con la nariz, muy bien!!!... mientras señala al niño que lo estaba haciendo...

“y con la oreja?”... una vez que los niños estaban haciendo la actividad... Agus camina solo alejándose del grupo... la profesora se le acerca y le dice *“¿dónde está la oreja Agustín?”...* se toca la oreja... *“bien, con eso hay que llevar el aro”...* Agus. Busca al compañero que siempre practica con él, y lo intenta...

La profesora espera q que el grupo haga silencio e indica:

Prof. *Ahora cada pareja tiene que buscar un lugar en el patio e inventar algo con el aro... no pueden tirarlo para arriba, ya se pueden golpear.*

Agus. y su compañero Luis se disponen a realizar la tarea, el compañero comienza a embocar el aro en su cuerpo... cuando es el turno de Agus. el compañero Luis, se muestra tenso y a la expectativa de salir corriendo, le dice, *para Agus, me apretás mucho!!!Así Nooooo!!*.

Luego intentan hacerlo rodar, a Agus no le sale... toma el aro y lo hace pasar por su cuerpo moviéndose... así varias veces... su compañero Luis, va a buscar a la profesora y dice: *seño, agus no me da el aro, podemos hacer otra cosa*. La profesora se acerca y le dice a Agus: *“ya jugaste... ahora él quiere hacer otra cosa”*, mientras señala al niño cuya cara evidenciaba absoluta seriedad.

Nuevamente vuelven a hacer rodar el aro... cuando Agus no puede, su compañero Luis se impacienta, nuevamente intentan embocar el aro en sus cuerpos... de repente Agus. Toma el aro después de haber fallado todas las veces y comienza a correr a su compañero Luis con el aro sobre su cabeza... risas

Toca el timbre, todos le entregan los aros a la profesora y se dirigen a los salones

Hacia el final la profesora comenta: *“en los primeros años no hay diferencias, de hecho mi intervención es como con cualquiera... a medida que van creciendo y aparece lo competitivo, no les conviene jugar con ese chico”*, aclara, *“la diferenciación que hacen los chicos se acentúa... ahí es cuando tenemos que intervenir más”*

Observación de una clase de Educación física de una escuela privada de Citty Bell. Alumno en integración, Pablo, un niño con una cuadriplejía.

Se desplaza en silla de ruedas, no de forma autónoma.

Al llegar a la puerta de la escuela, la maestra del grado traslada al grupo de 6to. Año, hacia el campito donde se realizan las prácticas de Ed. a dos cuerdas. En este grupo, se encuentra Pablo.

Los chicos van hablando en ese traslado, Pablo realiza sonidos, la maestra integradora, quien lo traslada, dice: *No grites Pablo!*

Maestra de grado: *no está gritando, está contento.*

Profesor: *Vamos con esto, si a Uds. les molesta que yo hable cuando me interrumpen, me callo. Quiero hacerles un comentario antes de empezar, hoy me traje 3 guantes blanditos que pueden andar bien (hablando de los guantes de softbol), y un bate muy duro, si alguno quiere usarlo? Aquí tiene.(todos los alumnos sentados en ronda, mientras hablan entre sí...). Bueno! Uds. hacen con sus 50' lo que les parece...*

Alumno: *Bueno Prof. No nos damos cuenta!!.*

P: *Voy a hacer algo que me dijo Aldana (por una Al.), que quería participar mas que competir...bueno hacemos una entrada en calor y comenzamos a jugar. Hablé con los chicos de 5to.que quieren jugar un partido con Uds. Bueno vamos al juego. Los tortugas que están puestos en las bases al lado del aro, son para pisar supliendo a los mismos...*

Fede, *agarra la pelota que está allá (señalando la zona de la 1era. Base)! La chica de softbol, sin el bate, y vos párate en home!...*

(Mientras los chicos hablan) *Cállate!*(le dice el Prof. A uno de los chicos).

Yo mato pisando en esta (le dice a uno de los chicos), si yo hago esto (gesto de pisada) y piso la mía, está aut o no?

Als: *No!!*

Prof.: *Cambia en algo que yo haya pisado en esta o en la otra, si el que viene...*

Als: *No!!*(Discuten sobre las reglas de juego).

Prof.: *Córrelo para atrás!!*(le dice a la maestra de Pablo).

Si pisa y sigue derecho aunque no esté en la base está seguro?

Als: *No porque puede seguir corriendo.*

Prof.: *Si él barre, que pasa?*(señalando a un chico).

Als: *se raspa toda la pierna.* (Pablo en su silla de ruedas, escucha).

Prof.: *Esto, se entendió?*

Als: *sí...*

Prof.: *Entonces?... (Los chicos se ubican en la cancha).*

Prof.: *Perdón, yo no terminé...Si uno pisa acá (señala una base) tu base queda libre (explica lo sucedido en el último torneo de softbol)...*

(Mientras explica dos compañeras detrás de la silla de Pablo, se apoyan en la misma...)

Prof.: *Franqui, te compraste un bate me dijeron?*

F: *Si, está buenísimo...*

P: *Entonces que dicen que les cobró mal el árbitro, que me estuvieron discutiendo, les cobró bien... (El Prof. Se acerca a 4 chicas...)Esto por si no ven...esta cosa redonda, llamada pelota, en los partidos, Uds. me dicen que yo no les expliqué! Miren donde están??Charlando!...*

Prof.: *A la entrada en calor tute le monde!!!...y vos atorrante!!!(Le dice a Pablo).*

A este se le puede sacar el pulóver? (le pregunta a la maestra I.)(El grupo realiza movimientos circulares de brazos).

Prof.: *perdón... (A las cinco chicas que hablan) Siguen ?...*

Pablo!! Vení! (se acerca con la M.I.) No trajo ninguna novedad (le dice a la M el profe.)

M.I: *NO. no...*

Prof.: *Vamos, vamos, estiren tríceps ahora!!*

Als: *Vení, compañera de pectorales (le dice a una de ellas). Todos realizan trabajos en pareja, Pablo queda solo en el centro de la ronda...pasa una chica y le agarra un "cachete" de la cara, con gesto de cariño).*

P: *Vamos! Cintura, vamos que en 5' arrancamos!!*

Als: *Pareces un robot haciendo esto! (Pablo mira desde su silla...se ríe).*

Als: *Esto parece para bailar un tango...! (por movimientos de cintura)*

P: *Bueno ahora uno al lado del otro! el equipo de Pablo va al campo, y el tuyo(señalando a uno de los chicos) va al bateo, Vamos 7 por equipo!!*

(La maestra In.traslada a Pablo donde está el equipo de campo).

Pro: *Lorena, trajiste tu guante? (le pregunta a la maestra int.)*

Quien va a ordenar el equipo este?

(La maestra integradora se acerca y lo traslada a Juan a la defensa de la 2ra. Y 3ra. Base...).

Prof.: Mira a Lorena (M.I) *quien va con guante, vos Pablo?*. (El guante se lo pone la maestra integradora, el observa la dinámica de juego...)

M.I: *Vamos Pablo , si viene la pelota avísame eh!*

Comienza en la posición de campo...

Prof.: *vení Agus, tráeme el guante...*

AL: *No te hagas la canchera que te vamos a ganar*(le dicen a la M.I).

Empieza el partido...

P: *Vos te le acercas, y haces corte ahí en la base...*

Ahí la tenéis...quedó, quedó, quedó...

Vamos!!, vos queréis el guante? (le dice a un alumno). *Juego!!*.

(Pablo en su silla de ruedas observa todo el partido, cuando la M.I, agarra una pelota...le dice: buena Pablo! la agarramos!...)

P:(le dice a una niña que le pasa la pelota por al lado) *Vamos, estás mirando el partido o qué?, sácate las manos de los bolsillos y juga...!*

Als: *Alam pásamela!*

Prof.: *Fede, llégate a primera, ahora salís a segunda, y no te cruces de brazos, salvo que tengas la habilidad de agarrar la pelota con las orejas...*

(Lorena, la M.I. corre por Pablo a agarrar la pelota!!...)

M.I: Pablo, *no me quieren más!!*(Porque la tiró muy lejos)

Prof.: *Si, la tiró al medio de los caños...*

Al: Pablo, *estás dormido?*, (allí mira y se ríe.)

Prof.: *Si se pasa la mitad, no puede volver? Quien dice que yo dije eso?*

Al: (levantando la mano) vos *me dijiste los otros días eso...*

Prof.: *son una manga de mentirosos..Bueno, 4 carreras, cambio!!!*

(El grupo que estaba en el campo pasa a batear y a la inversa, Juan va a la zona de bateo y se coloca en la hilera junto con los compañeros de su equipo, siendo trasladado siempre por su M.I, mientras el va realizando sonidos con su boca).

(La M.I batea una vez, le pifia a la pelota...)

M. de grado: *haber si dejamos de tomar ginebra a la tarde!!...*

(la M.I, batea por 2da vez, le pega a la pelota, agarra la silla, y lo traslada a Juan hasta 1era. Base) *Pará Mauro, para!!*(le dice la maestra int. A su compañero de equipo que se le había parado adelante).

AL: *vamos seguí Lorena, seguí!!*(a la M.I. con Pablo que llegan a 2da. Base).

(Sigue el partido).

Prof.: *Juego!!*

Cuando un compañero del otro equipo quiere tocar a Lorena...otro le dice: *No!!! A Pablo tenes que tocar...!!*

P: *Fíjate si te conviene batear, hacer un toque...* (Al 4to. Bateador)

Juego!!

(Una vez que batea un alumno, el Prof. Dice): *Muy Bicho!!*(Refiriéndose al lugar que la tiró, estratégico).

Als: *vamos Pablo!!Vamos!* (Mientras corrían la M.I con Pablo trasladándose en la silla, quienes llegan a home, y son festejados).

Prof.: *quien falta batear?...cómo matas en 1era?, y como en 3era?*

Als: *de aire..*

P: *le conviene hacer un toque...*

Als: *Se va a morir!!*(Refiriéndose a un compañero que se cae al batear)

(Una compañera se le acerca a Pablo y le hace cosquillas en la panza...)

Prof.: *Juego!!.....Out!..La mató!no está obligado.*

Als: (a Pablo) *a vos te gusta Inés no?*

M.I: *Ves Inés que cuando quieres poner onda a la vida se la pones?*

P: *Los de 5to quieren jugar con Uds. Bueno nos vemos el jueves!* (y le dice a Pablo)*Vos atorrante, me traes el trabajo para el próximo jueves, dentro de 15 días...*

(El Prof. Le pide a Pablo trabajos en la computadora, que en un tiempo muy lento, el escribe, cuestiones de juego...ver algunas reproducciones al dorso).

En anexos se encuentra documentación de las adecuaciones que se realizaron de la clase inclusiva. También un modelo de figuras representativas de la práctica de educación física para que Pablo maneje su comunicador, y explicitar los conocimientos adquiridos durante, en y fuera de la clase.

Grupo de discusión sobre la clase del 21 DE Octubre del 2004, niño con cuadruplejía integrado en una clase de educación física.

Realizada por alumnos de 5to año de la carrera de Educación física, en el marco de la cátedra didáctica para la integración en Ed. Física. Día 8 de Noviembre del 2004.

- Manera sutil de excluirlo, porque en realidad el alumno no se hace cargo de su subjetividad.
- Mejor esto que no tenga nunca la experiencia de jugar con los compañeros. Quizás ellos se confunden si el que juega es Pablo o la maestra integradora.
- O que es importante que a el se lo ve contento.
- Antes de dejarlo encerrado en la casa, me parece re valioso que este allí.
- Está incluido, porque los compañeros lo nombran en el juego
- Para mí está incluido y no integrado.
- Yo pensaría al revés, está integrado pero no incluido...
- En cuanto a lo social, esta re bueno que este participando como puede.
- Es importante como lo miren los otros chicos que ya lo conocen...
- Para mi debería estar en algo que el pueda hacer, quizás de arbitro!!!...porque si el no puede correr, lo hace la M.I por él...
- Si pero para mí la M.I termina de completar su cuerpo, lo completa con su accionar.
- El ed. físico la está ejerciendo la integradora, que es la que corre.
- Pero el área social también esta dentro de la educación física...
- Pero aquí la educación física interviene desde lo psíquico y no desde lo físico.
- Ojalá que la educación física no intervenga solo desde lo físico...
- Pero aquí no interesa lo físico o lo psíquico, sino la experiencia que el sujeto atraviese..
- Si y que los chicos lo acepten.
- El Prof. Hace mucho hincapié en situaciones de juego, y lo que se ve que el aprende de otra manera..
- Estaría bueno saber el deseo de Pablo, porque no sabemos si le gusta que la otra lo empuje...al inicio aparecen interpretaciones mas desde la mirada de otros que desde lo que realmente le pasa a Pablo...
- Yo creo que el la educación física la vive de una manera más teórica...porque no se mueve el, después la escribe como puede...
- Yo creo que de esta forma se lo está tratando como diferente y se siente mal..
- Pero no tiene que hacer igual que los demás, justamente el concepto de diversidad es que puede haber dos versiones sobre una misma cosa...y no hay prioridad de una sobre la otra.
- No, no estoy en total desacuerdo con lo que están diciendo, pues cree que estamos todos hablando por él, y acá no estamos rescatando su subjetividad, estamos interpretando, porque si el no puede realmente hacer, encima es al que más se lo exige!!va a la clase con todas sus limitaciones, participa, mirando, siendo empujado por otro, como sea, y encima es al único que se le pide que realice un trabajo de computación en su casa....
- Pero si él no quiere no lo va a hacer...si la cabeza le da!!!
- Para mí no hay que obligarlo hacer educación física con el problema que tiene, si quiere que este, pero yo lo eximiría...
- NO, porque el es un alumno mas en la clase, además puede haber otros que por otros motivos no quieran hacer ed. física, de hecho en cualquier escuela sucede esto con varios chicos...
- Pero a el le cuesta mucho, no puede hacer....
- Para el quizás la educación física es un juego de azar con sujetos reales...
- A la escuela tiene que ir como cualquiera...

Otro grupo de discusión sobre el mismo caso, del día 7 de Noviembre del 2004 , con 70 alumnos de un Instituto de Ed. Física de Bs. AS, distribuidos en grupos de 20 .

- Es una tomada de pelo para el chico que tiene una discapacidad.
- Es exponerlo al no poder del, enfrentarlo constantemente con sus limitaciones...
- Pero si él está contento, además puede vivir cosas como cualquier chico, si veíamos como que antiguamente pasaba con chicos que nacían con deficiencias de estas características, me parece que esto habla de una total integración, acaso no hay cargadas, Eh!! Te gusta Inés!! Otro que le hace un gesto cariñoso con las manos en el cachete...
- Si pero hay otros que se apoyan en la silla de ruedas como si fuera un perchero.
- Y acaso a vos a veces no se te apoyan en el hombro!!
- Bueno pero no me gusta!!
- Yo una vez fui a escuchar una charla de atletas que estaban todos en silla de ruedas, en Ramsey... y dichos por ellos, no quieren que se coloquen detrás de la silla como si fuera un descanso, porque se sienten como un objeto donde los ponen como barras de descanso, bueno además ellos tienen unas sillas especiales de competición que las andan cuidando como si fueran oro...
- Pero hay una línea que plantea que la silla es parte de su cuerpo, que el trabajo que hay que poder realizar con ellos es que se incorpore, que puedan tomar a la misma como parte de su cuerpo, así como nosotros llevamos zapatos.
- Si pero no siempre los zapatos nos quedan cómodos, y cuando tenéis un zapato que te aprieta que encima te estén pisando!!
- Bueno pisar no le gusta que lo pisen a nadie, pero con esa teoría, el bastón para las personas ciegas sería lo mismo, lo tomas como prolongación de su mano???
- Habrá que ver cada caso en particular, no creo que porque todos sean no videntes, van a incorporar algún objeto de la misma manera sino estaríamos repitiendo la construcción globalizadora de categorizaciones de acuerdo a su déficit.
- Pero volviendo al caso de Pablo, en la escuela, creo que eso no es deporte, porque allí el no realiza ninguna marca...
- Bueno bastantes marcas ya trae en su cuerpo como para instalar más marcas.
- Pero habría que ver entonces su subjetividad construida, si él lo vive como una marca más, o algo que lo alivia que este en ese grupo...
- Ahora de todas maneras, estas son cuestiones subjetivas que nosotros no podemos estar detectando en las clases...porque los contenidos en ed., física, tiene que ver con el cuerpo y el movimiento, si acá no hay movimiento, entonces...solo por estar bien socialmente, no necesariamente tiene que participar en la clase de ed. física...
- Si pero tampoco quitarle el derecho a que participe como pueda, aunque desde la supuesta parálisis, porque si el puede desarrollar su inteligencia, cuantos alumnos hay "dotados motrizmente en apariencias", pero después lo menos significativo en su vida ha sido la educación física, si es que hablamos de ed. f...
- Pero que es educación física, si es la educación del cuerpo y del movimiento.
- Si pero depende el contexto donde este, porque aquí vive el deporte escolar, no estamos hablando del deporte de alta competencia.
- Si pero alta o baja, en el deporte siempre hay competencia...
- pero en el escolar se puede si uno quiere, adecuar reglas, flexibilizar cuestiones...
- Si pero a mí que me las haga otro, porque tantas adaptaciones no puedes con cada caso particular.
- Preo si es en esta situación no hay tanto que el Prof. Tuvo que hacer, estando la M.I ya está...
- Lo bueno que con una maestra integradora, si bien apoya a Pablo sólo, termina siendo una ayuda para toda la clase...

En esta instancia es importante recordar que en el mes de Setiembre del año 2004, luego de un año de participación de Pablo con el mismo grupo, en la misma escuela, con el mismo Prof. Y la misma M.I...Esta ultima forma parte de una clase paralela, el Prof. Propone dos, momentos de participación, en un grupo estaban jugando al vóley, mientras el Prof. Apoyaba en pase de arriba con un grupo que necesitaba realizar más practica sobre el mismo, en ese momento Juan, formaba parte de un equipo, con la M.I detrás del mismo, oficiando al mismo tiempo de arbitro...

Esto lo bueno que le permite a Pablo como a todos los niños introducirse en el campo de saberes culturales construidos, acaso el deporte no es eso, y mas allá de como el lo este haciendo, el estando allí participando, conoce lo que es el softbol de una manera mas vivida, estando en contacto, "codo a codo con el grupo"...

Observación de una práctica corporal en una institución de deporte y recreación para personas con discapacidad

Miércoles 4 de Agosto del 2004. Horario: de 17 a 18hs.

Al llegar al lugar, siendo las 17 hs. Me encuentro con un grupo de jóvenes y adultos en su mayoría con una discapacidad intelectual, algunos con síndrome de Down, entre edades de 27 a 50 años. El grupo estaba conformado por 30 personas, se encontraban charlando entre ellos, compartiendo abrazos, risas, mientras algunos charlaban de futbol, otros, del último baile que habían tenido, etc....todo esto, con música de fondo.

Los profesores que están a cargo (F.Y M) vienen trabajando en esta institución hace 13 años, el primero, y 5 años el segundo.

El espacio donde realizan esta práctica, todos los días a la misma hora (otras dos veces por semana realizan bailes folklórico y teatro, los martes y jueves respectivamente), es un tinglado de aproximadamente 15 por 10 mts., encontrándose en una pared lateral un pizarrón, y en la del fondo, dos puertas que dan a dos cuartos de depósito de materiales deportivos, y otros.

Mi presencia en este lugar, no resultó imparcial, ya que trabajé con parte de este grupo hace 20 años, conociendo a las personas que allí asisten. Al llegar, también fui recibida con mucho afecto, abrazos, y muchas preguntas, en particular con G. un adulto que lo conozco desde aquella época, y siempre que nos encontramos, comenzamos a intercambiar diálogos en distintos idiomas, un código que tenemos en común, y sus pregunta: *vos me queréis a mí?, soy lindo yo?*.

Realizamos comentarios de fotos que había llevado.

Intercambio horarios de observaciones de prácticas de la cátedra con los profesores...Y A las 17: 20hs. El Prof. F.dice: *Bueno chicos! Empezamos?* (Se van al cuarto del fondo a buscar materiales colocando en el suelo a manera de circuito, en un lateral conos naranjas con atravesamiento de palos de hockey sobre ellos, al otro lateral palos de escoba colocados en hilera a una distancia aproximada de 80cmts., y en el otro, aros, todos los elementos dispuestos en hilera sobre el suelo, formando una U en el espacio.

Profesor: *Bueno! Guardemos las pelotas chicas!.*(Se acerca a F., uno de los jóvenes).
F. Qué hacéis ahí en el suelo? Vamos empezamos??

(El grupo comienza a manera de circuito a saltar los palos de Hockey, apoyados sobre los conos a 50cms. de altura, luego saltan dentro de los aros y por último los palos de escoba, y en el espacio donde no hay elementos, trotan).

Prof. F: *Acuérdense, en los aros es primero con un pie, luego el otro!!, en los palos de escoba, alarguen el paso , amplio el movimiento!!!.Vamos!!Vamos!!..*

El grupo luego de 5' va disminuyendo el ritmo, comienzan a caminar en vez de trotar en la zona de recuperación. A los 8' de la clase, el profesor marca con un palo una diagonal que cruza desde un vértice del cuadrado hacia donde termina la línea de aros...

Prof.F: *Bueno chicos!! Ahora cortan por la diagonal, y desvío hacia los aros...*

(El grupo se queda parado. El profesor va en busca de una tiza, y marca en el suelo la diagonal exacta). *Sigue el trote!!(Dice el Prof.)*.

En ese momento, el profesor sale de la clase, y pone una música tipo de la década del 60. Alberto se acerca al equipo y baila delante de él. Un compañero se acerca y le dice: *vamos! vamos ! seguí corriendo!!* Y se lo lleva de la mano.

El profesor pasa al lado de G., le pega en la cola con una soguita

(Afectivamente!?), el otro Prof., M. Se acerca y me dice: *ves Laura: anota, anota que hay maltrato (risas)*

Prof. F.: *Cambio! corremos para el otro lado!*

El Prof. M. acompaña corriendo al lado a Gastón y a Cebollita.

Gastón: *He! Cebo: tenéis la remera al revés...*

Che! Este es de river!!(Me dice por Salvador por Cebollita)...

Prof. F.: (Implementa el silbato): *vamos chicos: cuando toco el silbato cambio de dirección!, vamos otra vuelta!!*

Así han estado 20', el Prof. M. centrado en el circuito, comienza a pasar la pelota a medida que van girando.Hay tres que siguen en el circuito, se toman del brazo, van charlando.

Prof. *Bueno! Vamos caminando, levanten los brazos, tomamos aire, caminen!!*

El Prof. Marcelo sale del circuito, se acerca al pizarrón y anota 4 de Agosto del 2004. Cumple 99 años estudiantes de La Plata. El único campeón de la ciudad...

Luego de 30' El Prof. F. dice: *Bueno chicos colchonetas, a buscarlas!* (El acompaña a buscarlas, cada uno se trae una) *Vamos DR. García* (dirigiéndose a uno de los chicos que lleva ese apellido) *a traer la colchoneta!!*.

Prof. F.: *Vamos chicos empezamos balanceándonos!(se toman del borde de las colchonetas, entre las piernas, y se balancean como barquito arrojándose para atrás).*

Un participante : (al Prof.): *que sos, defensor de pobres y ausentes?.*

Prof.: *Sí! Te defiende a vos nada mas! Empezamos con 10 balanceos, vamos!(le explica al otro Prof. Que las telas de las colchonetas pueden sacarse para mandar a limpiarlas...).*

Mientras se balancean...G. se dirige a mi: *Laura! Mi amor!!*, y me tira un beso...

Prof. F.: *Qué pasa Beto? Te pareces a Beethoven con el pelo así!!(Se acerca a Martín y le dice) estás descompuesto?*

M: *Si me duele la panza.*

Prof.: *Quédate tranquilo, sentado.*

Otro: *que quieres, si toma coca-cola!!*

Prof.: *Que? Vos no las vendéis acaso??.*

(El Prof. Se acerca a uno de ellos, ayuda a hacer el ejercicio de estiramiento de piernas), *apoyen la cabeza atrás y estiren las gambas!!* (Le entrega a cada uno una soguita para que sirva de apoyo de las piernas hacia atrás),

Prof. M.: *Mira f. lo que está mejorando Toto!! Estira mucho mas ahora!!Buenísimo!!...*

Prof. F.: *Vamos! Apoyen la cabeza atrás!!Aflojen la nuca!!, estiren... ahora la otra pierna!!...Sentados chicos..Vamos....*

A otro de los chicos: *que hacéis Oscarcito querido con la soguita? , no ves que están haciendo otra cosa!!.*

Mientras hacen estiramiento, uno (Hugo) habla con el grupo de compañeros sobre información periodística, en posición de costado, con apoyo de mano en la cabeza. Como si estuviera tomando sol.

Prof. M.*Hugo! guarda que Laura anota todo!*

H: *Qué, si estoy hablando de lo de Paraguay, qué hijo de puta ese, como los prendió fuego!*

Prof. M.: (a un alumno) , *qué no tomas mas ese micro?*

H. *El no toma micro, como lo va a tomar? Que es agua? (risas).*

Prof. M: *Ah!! Te hacéis el piola!!*

Prof. F: *Vamos chicos, ahora hacemos tijera con las piernas!. Bueno Hugo, después habláis...Ahora hacé la tijera...Apoyen la cabeza! Dale!*

Un grupo se sienta, charlan, luego cuando se acerca el Prof. Se acuestan...

Prof. F: *Bueno ahora hagan bicicleta con las piernas!!...*

Che!, eso mas que bici es patineta!!...

H.(se sienta y le dice al Prof. F.): *acá en el cuartito había una patineta!!*

Prof.F: *Bueno, ahora acostados, apoyan las manos bien abiertas, y flexiones de brazos.*

H.le pega en la cola a cebollita, mientras realiza el ejercicio.

C: *Miá! M., me moleta!!*

Prof. M pasa y le pega en la cola a H..*Basta!*

Prof. F: *terminan eso y hacen abdominales!!Levantan las piernas, flexionan y se acuestan...Vamos! Vamos!!Levanten las piernas!!....Bueno!!!(Prof. Baja la luz), pónganse en una posición cómoda*

Mientras se ubican el Prof. F.se acerca a G. y charlan riéndose, G. le dice: *Che! Que le hacéis a los chicos!!*

Prof. F: *Bueno gordo!! El dedito NO!! Ya te dije, guarda el dedito* (G.habla constantemente señalándole en la cara con el dedo índice).

Luego de pasados 10' de relajación, todos comienzan a aplaudir (como si estuvieran cansados de reposar).

El Prof. F va hacia el equipo de música y pone el tema: "de boliche, en boliche, me gusta la noche, me gusta el bochinche, soy feliz como vivo...".

El Prof. M va a buscar al cuartito pecheras de 2 colores diferentes, para comenzar a jugar al hándbol. Se arman dos equipos...

G.se acerca, y me pregunta: *Soy lindo yo??...Aquí continúan con hándbol, mi observación finaliza...*

Observación en la escuela especial de irregulares motores .

Dependiente del sistema de educación especial de la Provincia de Bs. As.

Siendo las 13: 45hs. ligo a la institución, recorro la escuela hasta llegar al gimnasio donde los chicos realizan la clase de educación física.

Durante el mismo voy pasando por los distintos salones, justo en ese momento había varios de los niños que estaban siendo entrados en sus sillas de ruedas a las salas, luego del almuerzo, maestras, auxiliares, etc. trasladan a los niños, mientras lo realizan, las maestras les van hablando, respondiendo algunos de ellos con sonidos onomatopéyicos y expresiones con revoleos de brazos, con sus cabezas sostenidas por aparatos ortopédicos, etc....

Al llegar al gimnasio, estaban los alumnos sentados, otros acostados (en sus sillas de ruedas y colchonetas respectivamente) en semicírculo frente al profesor.

El mismo estaba explicando la ficha médica que deberían completar, para ser llevada al campamento que realizarían a fin de mes.

Prof. : *Alguno de Uds. ha tenido en el transcurso del año algún problema muy serio que no haya tenido el año pasado??*

Alumno G:*Prof. Yo quiero ir!!!*

Prof.: Vos fuiste una vez ya... (Al grupo en gral.le pregunta): Gabriel vino ya con nosotros no?...

Alumno: Si! cuando lo del viento fuerte.

Prof.: Vos no te acordás G.??

G: (con dificultad en el habla contesta) Si!!! YoOO teEEngo aAlgunas fotos...

(Una alumna, L., se mueve constantemente, se sienta del lado del Prof.)

La maestra le dice: Anda a sentarte a tu lugar L., quédate quieta!

Prof.: A ver..Cómo se está portando Fran ahora con 12 años desde que era chiquitito???

Alumnos: Maaaaaall!!!!

Fran: Ehhhh!!!!!!

Prof.: (Me mira y señalando a un alumno me dice en vos baja): Laura, te acordáis, Gero, el del año pasado??, él es el primo, fíjate!! ... el mismo problema....O sea que este año va él... porque Ger ya no está...

Ger tenía una distrofia muscular progresiva, y falleció a principio de este año. En la selección de participantes al campamento, tienen prioridad los chicos con distrofia, por su corto tiempo de vida...

El preceptor mientras tanto comienza a contar una anécdota de uno de los chicos en el baño, durante el campamento del año pasado...

Prof.: “ Bueno, la dinámica este año sería, salir el jueves 25 de Noviembre, depende como estemos allá nos quedamos hasta el final de la semana próxima!!!. Recuerden que el festival es este sábado, convoquen a sus amigos, parientes, familiares, porque de acuerdo a lo que recaudemos vamos a comer asado o polenta todos los días...

(Risas....)

Alumno: Prof. no podemos llevar cañas de pescar?? Así pescamos y lo vendemos...

(Risas...Comienzan diálogos superpuestos con el Prof., los alumnos y el precepto con respecto a donde están las cañas que tenían hace 5 años...que si bien están viejas, algo se puede rescatar...)

Prof.: La reunión de papás la haremos el jueves que viene. Si quieren pueden ir informándoles lo que hablamos hoy....Recuerden que se confirma por nota...Se llevarán todas las autorizaciones..y me las entregan a mí, así ya estas autorizaciones quedan aquí, vamos haciendo un fichero, no quiero que desaparezcan como las del año pasado, así sabemos quien fue año a año.!!

Las guardo porque es un archivo...Y si necesito un dato de medicación, actualizarla, etc. ya lo tengo registrado..

Bueno Con respecto a la ropa, daré un listado a sus padres, pero ya saben, abrigo, maya, cosas de higiene y fundamental, protector solar...

Por favor..de ahora en mas , todos los días cuando llegan a las 16hs a sus casas, se sacan la ropa un poco todos los días, así se van curtiendo con el sol..., se ponen pantalón corto, hablan con mamá y le dicen que tienen que tomar sol, no se queden quietos, caminen, corten el pasto, etc. Así que ya saben eh!!!si van blancos no es porque no les avisamos!!....

Vamos a salir a las 6 de la mañana

Alumno: *Y si salimos de Noche??*

Prof.: *Si quieren salir de noche, tengo que hablar con la inspectora, que es la que da la autorización. Por ahí la podemos convencer, porque en el viaje anterior, me dijo que era muy peligroso viajar de noche....Recuerden que este es el viaje N°12.*

Preceptor: *Pero a la mañana temprano, tipo 5, no hay nadie en la ruta!!*

Prof.: *Pero no te olvides que el micro es una catramina, va a 90km/h.Bueno yo ya llevo una red, así que vemos a pescar cornalitos, peces, etc. y Uds.Fíjense que quieren llevar para hacer actividades....*

Alumno: *Po00dEEemos lleeva peEEyotas paAA uUUgar en la pAAaya!!!*

Prof.: *Bueno, recuerden que en la arena, todos abajo de la silla eh! Y a portarse bien porque sino la seño después me dice y....se suspende el Campamento... Chau!!!!Cuando todos se van yendo, una alumna se acerca al lado del profesor, y con onomatopeyas, gestos le va diciendo cosas, que con solo mirarlo se comunica.*

Alumna: *eao aiar, airar...*

Prof: *Bueno, ya sé, trataré que este sábado vaya Fernando al baile, y que puedas bailar con él, en el festival, pero nada de hacerte la loca eh!!, tranquila!!! (Refiriéndose al chico que le gusta, la alumna se ríe y manifiesta gestos de alegría ante lo que el Prof. Le plantea)En ese momento el grupo se retira, y mientras viene otro grupo de chicos de 8 a 10 años de edad con su maestra de grado, el profesor se acerca y me dice señalando a uno de los chicos...*

Prof.: *Ves ese que se va? no tiene problemas motrices!! en gabinete, las psicólogas, me plantean que está acá porque es un irregular social, me queréis decir que es eso? y lo siguen dejando acá... Por favor! yo puedo decir que un irregular social es uno que está en la calle, todo trajeadito, y que se lleva la guita de todos nosotros que estamos laburando! que ponemos el cuerpo todos los días mientras ellos se rascan!!!...*

VI.b. Entrevistas en profundidad.

Prof. N. de la escuela dependiente de Nación. Año 2003 / Octubre.

L: Desde que año estas trabajando en la escuela?

N: desde el año 98.

L: Tenéis chicos integrados en tu clase?

N: sí tengo dos, uno de cuatro años, que es T, que es ciego, y en sala de tres, a J, que tiene síndrome de Down.

L: desde cuando empezaste a tener chicos integrados.

N: empecé el año pasado con T. en sala de tres, ahí fue la primera experiencia, y este año tengo a los dos.

L: Y que pasó cuando recibiste por primera vez a los niños?.

N: Y cuando me lo dijeron medio como que me asusté, dije no , que no voy a poder, que qué tengo que hacer, pero no , luego lo tomé con mas calma y empecé a ver que es lo que tenía que hacer, como me tenía que manejar, lo consultaba con las maestras de apoyo de él , que venían a la escuela, porque no había otra profe, que tuviera experiencia, así que le preguntaba a la maestra en sala de tres , que era una maestra re piola, si estaba bien como lo trabajaba, que tenía que hacer, a veces venía ella a las clases y me ayudaba, y buen fui aprendiendo, y dándome cuenta con el ensayo y error , que es lo que hacía bien y que es lo que hacía mal., Pero básicamente así, por ensayo y eros.

L: Y vos podrías describir que cosas hacías bien y que mal desde tu concepción?

N: Mal, por ahí planificaba la clase, y no me daba cuenta, que había contenidos, objetivos o propósitos, que los tenía que adaptar para él, incluso que tenía que cambiar algunas cosas, porque lo mas importante era integrarlo a él al grupo, y no tanto que trabaje motrizmente, y eso no me daba cuenta al principio, y lo otro que yo me ponía a explicar mostrando, sin hablar demasiado, y claro, T.se quedaba ahí, medio como colgado, después, me empecé a dar cuenta, que tenía que hablar más, que mostrar. Que hacíamos un circuito, si trabajábamos con elementos, más que nada en sala de tres, primero dárselo a él, mientras a los demás los entretenía explicando o comentando con él, como era el elemento, que había de varios colores, que teníamos, o que estábamos armando para trabajar, y bueno ahí me fui dando cuenta que tenía que cambiar.

L: N. vos tenes un chico en sala de 4, T., con ceguera, y otro en sala de 3 con S. De Down, que es Juan, Has hecho adaptaciones particulares, en cada uno, cuales son las particularidades que tuviste en cuenta para hacerlas, en una y en otra clase.

N: depende del grupo que lo acompañe, porque si a veces el grupo es más tranquilo, por ahí lo podes ayudar un poco más, con respecto a las adaptaciones que tuvimos que hacer, con Tomas, lo que tuvimos que hacer es hablar un poco más.

Tener en cuenta que con el hay que hablar mucho, como para que el se pueda situar en lo que los demás están viendo, que el no lo ve, entonces, tenéis que explicar, que redactar, creo que es lo fundamental, después con respecto al material, que el primero, trabajar, buen como todos, el lo tiene que explorar, tiene que ver que tamaño tiene, si pesa, si no pesa, como es, le tenes que dar un tiempo antes de que el pueda trabajar, y después bueno que siempre tenes que tener en cuenta que en la clase, el tiene que tener una guía, tiene que estar con sonidos, , tiene que tener, una maraca, un cascabel, el silbato, o las palmas o la voz , el sonido tiene que estar presente en todas las clases para que el se pueda ubicar con respecto a los demás, incluso logramos , por ejemplo , las manchas, trabajarlo poniendo un cascabel al que es

mancha o una maraca, o algo, siempre tratamos de hacer una mancha con eso, para que él sepa, que está el que tiene que manchar, y para que pueda correr siempre con ellos.

Y con J., siempre utilizamos miles de estrategias, y él tiene una concentración muy livianita, y lo que mas tratamos es que el pueda jugar con los demás, y este..tratamos de hablarle, de explicarle, lo que mas hace el es por imitación, por imitación, entonces lo que mas hace él, es que todos empiezan a correr, y después con los demás corriendo, sale a correr, o uno con el propio cuerpo lo ayuda a como es lo que tiene que hacer, si es saltar, lo alzamos para que salte y pruebe y después lo haga solo, cosas de esas, pero todo es por imitación, el ve, si hay que ponerse en cuatro patas, lo ponemos en cuatro patas, lo mostramos más o menos como es, y después le sale solo, pero bueno...

L: N., viste vos que en integración, se habla de necesidades educativas especiales, cuál crees vos que son esas necesidades educativas especiales.

N: Y en J. creo que la n.e.e

que el tiene , es que no tiene la atención y la posibilidad de entender como los demás, y tarda mas, que hay cosas que el directamente no las entiende, y que él las hace por los demás, el no las alcanza a entender, creo que la n. Especial de Juan es esa..El No puede entender como los demás, entonces necesitamos darle más tiempo, mas explicación, mas repetición, de lo mismo, y esperarlo, hay que tardar más en el tiempo con respecto a la clase, hay que tener una clase de 40´ para él

L: Y en T.?

N: y en T., la necesidad especial es que como el justamente no ve, necesita otros elementos porque intelectualmente entiende perfectamente, cuando uno le habla, le explica, en tomas la necesidad es espacial, con elementos y sonidos, y ahí tenemos que modificar el trabajo, porque al no ver hay cosas que no las puede hacer, por más que quiéranos, creo que la n.especial, es , si uno tiene que pensar en alguna estrategias, es con elementos que a el pueda hacer todo lo que hacen los demás, porque hace todo, te digo que Tomas hace todo, el hace rol adelante, salta, rola, camina, corre, puede jugar con la pelota, puede jugar una mancha, tiene nada más que la limitación de la vista, que eso te hace trabajar con otros elementos y con otras metodologías.

L: vos crees que hay limitaciones en adquirir ciertas habilidades motrices?

N: En T.?, no yo creo que el puede hacer todas, adaptándole el sistema de como mostrárselas, como enseñárselas, pero por ejemplo en como al principio T.saltaba, y luego de practicarlas, practicarlas, el corre como todos los nenes, así que en habilidades motoras, yo creo que puede llegar a hacer todo, todo, con otros tiempos, con otras estrategias, pero puede hacer todo. T. acá hace todo.

L: Vos sabías que estaba el proyecto de integración en la escuela desde el 95´?

N: No, me enteré cuando tuve por primera vez a mi nene integrado en mi sala, no lo conocía de antes.

L: Vos crees que es posible la integración, más allá que haya una inclusión física?

N: si totalmente, que es posible y totalmente beneficiosa para los mismos chicos

L: Que cosas son beneficiosas para los chicos.

N: Porque los chicos, no son tan pre juiciosos como somos los adultos, y ellos se acostumbran a ser mas solidarios, a acompañar, un poco ver la necesidad del otro, porque por ejemplo los compañeros de T., de J., reconocen que ellos son diferentes, no saben el porqué, pero se dan cuenta que son diferentes, y los ayudan muchísimo, entonces se hace un grupo, que es mucho mas solidarios, que es mas cooperativos, se acostumbran a ayudar, yo creo que eso para cualquier chico es positivo.

L: N. vos como ves la intervención de la educación física en los chicos?

N: Lo que hablábamos era eso, que en tomas por ejemplo el único estímulo que recibe es acá , en esta escuela, en la otra escuela no hacen actividad física, le dedican mucho tiempo al taller, a la lectura, eso no lo beneficia, el debería tener mas actividad física, para que lo ayude a adquirir más seguridad al caminar, al correr, lo que sea, no solo por la clase de ed., sino que le va a servir en la vida cotidiana, por ejemplo, manejarse caminando, eso es la clave de él sabes que hay distintas necesidades educativas, vos crees que la ed. f. Es posible integrar a cualquier chico que tenga cualquier n.e.

N; si yo creo que si , a cualquiera de los chicos, porque siempre tenemos alguna estrategia, algún cambio para realizar, para que ellos puedan llegar a lograr, por ahí no van a lograr lo mismo que los otros, pero si van a poder jugar, van a poder moverse, van a poder divertirse, hay que encontrar alguna cosa beneficiosa que a ellos los ayude, lo que es caminar camina todo el mundo, con necesidades especiales, o no, pero hay que ayudarlos a que caminen.

L: que pasa con los chiquitos que tienen una discapacidad física?.

N: bueno, yo mucha experiencia con ellos no tengo, pero la que he tenido con estos dos, sé que hay que sentarse y buscarle la vuelta, y equivocarse y volver a hacerlo, creo que siempre hay una vuelta que le podemos dar para que ellos puedan participar.

L: las adecuaciones las planificas previamente.

N; A veces si. Pero hay cosas que las pienso de una manera, y hago adecuaciones en el currículo, pero otras surgen en el momento, pero generalmente cuando hago planifico las clases hago adaptaciones del currículo teniendo en cuenta las necesidades de ellos también. Creo que para nosotros es más difícil, los que trabajamos en integración, que los profes que trabajan con chicos con necesidades especiales juntos, porque nosotros tenemos 30 que pueden en general hacer, y uno que hay que integrar esas necesidades especiales, entonces pienso que es más difícil porque tenemos que encontrar el equilibrio entre los que tienen todas las capacidades, digamos, no pierdan el desarrollo ese, y el que tiene necesidades especiales, puede ir avanzando en la medida de sus posibilidades.

L: porque crees que van a perder el desarrollo.

N: No , no es que van a perder, digo que tenemos que buscar el equilibrio, porque si nosotros nos dedicamos solamente al nene que tiene necesidades educativas especiales y trasladamos toda la clase adaptada a él, los demás estarían perdiendo, siempre lo que tenemos que tener en cuenta es eso, es el buscar el equilibrio , en que

todos puedan seguir adelante, no que el que tiene n.e.e haga lo mismo que los demás, sino que el tenga sus adaptaciones, y valla logrando de a poco las cosas como el mejor pueda, individualizándolo, que el tiene que ir adaptando lo que el va logrando, por eso, digo que es difícil nomás.

L: te gusta esto, no veo un malestar.

N: no para nada , me gusta, y me resultó todo un desafío cuando empecé a trabajar con ellos, y lo tomé así, como un desafío dentro de mi profesión, era la primera vez que trabajaba con chicos con discapacidad y encima los tenía integrados, así que era todo un desafío...

L: Bueno, gracias N.

N: No de nada Laura

Entrevista a la coordinadora del nivel inicial de la escuela. Día 15 de Octubre 2003

L: Tuviste algún contacto previo con niños /as con necesidades educativas especiales?

M: Antes de esta experiencia?

L: Sí

M: Sí tuve en el jardín 1 , que estuve 11 años allá, tuve una chiquita Down y otros chiquitos que venían por inscripción, que venía con n.e.e. relacionadas a., no entraron por integración, lo que yo te digo es que aparecen , como en esta escuela, otras n.e.e relacionadas o con la cuestión afectiva que también hacen retrasos importantes en lo pedagógico, y otro aparentemente, eso en el otro jardín, un problema neuronal, pero nada, la misma experiencia que tengo acá no.

L: Y acá , desde que año , abre las puertas..

M: 95

L: Y porqué?

M: Fue un proyecto presentado por el gabinete en le año 95, como coordinadora Ma. R. Y allí empezamos a integrar al primer nene que fue...en esa época, en el año 95, no había sala de tres, y este nene tenía tres años, entonces como no había sala de tres este nene, concurría dos veces por semana, como oyente, hasta que cumpliera cuatro, y ahí cumplía la escolaridad, cuatro horas , todos los días.

L: es el nene que egresa de acá ahora.

M: Sí, N. se va al secundario ahora.

L: y como fue la integración?.

M: en un principio , con muchas duda, los papas se resistían a que anduviera en una silla de ruedas, entonces venía acá en un carrito de bebé, y nosotros lo trasladábamos en una sillita, y hacía las actividades en una sillita , o en el piso, hasta que recién en sala de cinco, los papas acceden a ponerlo en una sillita, porque en esto también juega el tema de la familia, los papas decían que iba a caminar, entonces se resistían

un poco a ponerlos en una silla. Para nosotros era muy dificultoso porque lo teníamos que llevar a upa a todos lados. Después la cosa cambió.

L: y vos como ves la integración acá en la escuela?

M: yo creo que nos falta mucho, creo que nos faltan cuestiones edilicias , muy importantes, las que dificultan el trabajo de los docentes, o sea, yo te puedo hablar de jardín, en jardín el acompañamiento del docente es muy al lado del chico, entonces allí, hay cuestiones que se van dificultando...te digo por ejemplo, no teníamos rampa de acceso, entonces el papa lo traía a upa a la sala, después no teníamos acceso a los baños, tenía escalón, la silla de ruedas no entraba en los baños, entonces todo esto...la silla quedaba afuera, fue hacer adaptaciones permanentes, la hamaca, bueno el papa ayudaba mucho, la hamaca había que ponerle..Para que estuviera más protegido para que no se cayera. La silla de la sala, había que hacerle una silla especial, después incorporamos la computadora porque Ignacio no sabía escribir.

L: Claro.

M: todas adaptaciones...

L: Y en computación había alguien en particular que le enseñaba?.

M: nosotros empezábamos con computación en la escuela, los papas trabajan en informática, por suerte, y ellos consiguen una donación de una computadora para acá, que es la que tiene Ignacio. Todo fue medio casero, hecho a los ponchazos...

Hay integraciones que cuestan más que otras.

L: como cuales.

M: y nosotras tenemos dificultades ahora con un chiquito Down. Y hay otras cosas particularidades, que entran nenes, que también tendrían que estar en el proyecto de integración, y que entran por sorteo, y ellos también...

L: Porqué?

M: los chicos por integración, entran por un acuerdo de la escuela especial, de institución con institución, y tal vez, vos quizás me puedas entender en esto, yo me sentía que estaba discriminando.

L: porqué?

M: Y porqué a unos sí y a otros no? Bueno y empezamos con motores, porque con I.F que era la que orientaba, en todo esto de la discapacidad, y dijo, bueno vamos a empezar con motores, seguimos con ciegos, y a mí me vino una propuesta de un chiquito Down, el anteaño pasado, bueno, yo le dije, que vamos a probar...no se fue toda una cuestión que te cuesta movilizar desde adentro. Ose , nosotras fuimos a la escuela especial, la escuela especial no se portó bien con nosotros, nosotros tenemos un plazo, limitado en tiempo,, que es antes de la inscripción, porque entes de octubre tenemos que tener definido, quien va a entrar , porque para cuatro nenes integrados, son cuatro vacantes menos.

L: Claro toda una decisión.

M: Sí toda una decisión institucional, en donde esta escuela, al tener un fuerte peso de la sociedad, de inscripción, te diría, he, empiezan porque cuatro menos, te empiezan a cuestiona, entonces tenes que tener todo muy bien planteado, para publicar los apuntes.

L: esto ha sido realmente cuestionado, por algunos papas?

M: (con gesto como de abrumada) ha, no sabes, porque en este momento en jardín hay 70 vacantes, 35 de mañana y 35 de tarde, en sala de tres, si no llega a haber integración, tenemos 75 vacantes. Y esto tenemos que tenerlo muy en claro.

L: Y como repercute esto en los padres.

M: hay con mucha resistencia al principio..Por el tema de las vacantes, no por el tema de integración. Por eso hay que hacer un trabajo antes de integrar, un trabajo donde se hace un acuerdo de convivencia diferente, para todo lo que sea diferente, como hablamos antes, sobre no hacer al otro, lo que a uno le gustaría que le hagan a uno, y sobre todo, el tema de la discriminación, Muy fuerte!!, donde los padres se metieron en el tema, pero sí tuvieron mucha resistencia con el tema de las vacantes.

L : Claro como que esos 5 podrían ser uno de mis hijos , dirían?

M: Si, si, así que te digo que fue, fue.. Como te decía, el ir adaptándonos permanentemente..

L: Bueno y eso fue al principio del proyecto en el 95, y ahora.

M: bueno ahora ya está establecido, ya está escrito, uno está mas seguro en lo que dice también.

L: Y en relación de los chicos en la participación en las distintas áreas, vos ves que tienen mas dificultades en algunas áreas, más que en otras?.

M: Si, si.

L; como lo ves en el área de ed. F?

M: según el profesor, yo bueno, lo tengo en casa, S. Siempre ha tenido chicos integrados, el problema se da en el traslado al campo de deporte, en primaria fundamentalmente, nosotros acá en jardín, no tenemos problema por que la clase es acá, a lo sumo lo que tenemos fue tapar la columna con una almohadilla, con goma espuma forrada, para que no se golpee , sobre todo en T. Que es ciego, pero nada mas, pero en el campo, fallamos, ahí es donde fallamos.

L: Y en esto que decís de que depende del profesor, a que te referís?

M: Guarda, como también de la maestra, es la actitud frente a la diferencia, a mi me da la sensación que un docente, cualquiera se, nos dicen, *otra cosa más nos piden?*, o sea sabemos que a la escuela, la comunidad le pide mas cosas, y esta es otra mas que se le está pidiendo a los docentes. Me parece que nuestra formación tampoco...yo digamos me recibí en el 80, y a ninguno nos dijeron en ese momento que podríamos tener, chicos con n.e.e integrados en las escuela. Ha cambiado todo tanto... que bueno que creo que ahora las chicas que se están formando, las preparan para todo esto...para este tipo de problemas.

L: Y a vos que te pasó cuando recibiste un chiquito con n.e.e.

M: En el otro jardín, me asustó, pedí ayuda, me acuerdo yo tenía 24 años, y el gabinete psicopedagógico, en ese momento, me acuerdo que cuando aparecía un chiquito con n.e.e debíamos hacer una denuncia al dpto. de psicología, allí no había proyecto de integración, los chiquitos venían solos con los papás, entonces hacíamos el recorrido al revés, íbamos a una escuela especial de apoyatura, pero estaba inscripto en nuestra escuela. Esto acá también se nos plantea, porque haber, si viene un chiquito que no tiene una discapacidad visible, terrible lo que te digo, pero que no tiene problema motor, no es ciego, pero tiene una N.E.E, por ejemplo, por un bloqueo emocional, por una situación fliar., lo cual no habla, tiene dificultades en la marcha, no, no, caminaba, y no corría, entonces que hacemos con esto, que le provoca otro tipo de cosas?

Que hacemos con los padres..casualmente una nena este año, que viene la mamá con una nena de 5 años en brazos, que en apariencias no tiene ninguna discapacidad, pero la mama me dice, mi nena tiene 5 años, está para la sala de 4, yo sabía del proyecto de integración...Porque esto se va abriendo en la comunidad, entonces le explico el proyecto de integración, que nosotros ya tenemos una vacante, que no hacemos integración en sala de 5 ni en sala de 4, sino que entra en escolaridad en sala de tres y hasta puede llegar luego a 9no.año, y demás, este es proyecto que está prescripta. Esto no se puede cambiar, que hay luego una posibilidad en primer grado si no se cubre la vacante en sala de tres, en ese año de inscripción, ese es el proyecto. Esta mama se pone a llorar...y me dice que a esta nena la rechazan de todos lados, que tiene un retraso madurativo importante, que en ese momento no me había dado cuenta...y me desarmó..

L: claro, por lo prescripto en la institución.

M: donde está el límite? Sentía que estaba discriminando..

L: pero ella no venía de una escuela especial?

M: no, no eso también se lo explique, y me dijo, yo la voy a anotar igual. Yo le dije que Ud. como mamá tiene el derecho de anotar a su hijo en donde quiera, pero por una cuestión de previsión, para que esté mejor atendida por el docente le expliqué que reducíamos el número de chicos por sala.

M : No ella no estaba informada de esto, de todas maneras ella me dijo, se fue muy mal, y me dijo , yo la voy a anotar igual. Por supuesto anótela! le dije, Y la van a querer me preguntó?. Mi cuestionamiento es, está bien , nosotros abrimos, pero abrimos para todos o abrimos para algunos?. Porque también la escuela especial, también te dice a vos el chico que va a integrar...

L: Claro ellos evalúan quienes, es lo que está por ley.

M: Totalmente, entonces hablamos de integración o de inclusión, hay una diferencia muy grande.

L: Cual?

M: Y que la inclusión no debería tener barreras ni distinciones para ingresar a ningún lado. Esta es mi respuesta neófita y de sentido común. No leído en ningún libro, eso para mí es inclusión, lo que nosotros hacemos es integración, que después nosotros

tratemos de que ese chico esté incluido por acciones que hacemos es otra historia, pero de entrada lo que hacemos es integración.

L: Claro aquí hay requisitos previos a la inscripción.

M: exactamente, como vino esta mamá, como vino otro papá el año pasado, del normal 2, y me dijo mi hijo ha tenido un problema neurológico, que le afectó la motricidad en piernas y a las maestras les da mucho trabajo, entonces recomiendan otra escuela, por eso vino.

L: No dicen cual, que problema..

M: No dicen cual, pero me da la sensación que se lo quiere sacar de encima.

Por otra parte vos decís, puedo yo obligar a un docente a aceptar todas las diferencias?

L: y te diste alguna respuesta?

M: uno trata de persuadir, de sugerir, bueno a todos nos puede pasar...he..Pero no.. No lo encuentro..Porque puede ser que algunos tengan resistencia a determinadas cuestiones, eso también hay que aceptarlo.

L: Y en el grupo como los ves a los chicos integrados.

M: yo creo que acá salen por sus pares, uno elige al docente...Te estoy hablando de inicial, elige, elige entre comillas, al que tiene mas flexibilidad, mas disposición, que es mas abierto a tener un chico con n.e, a mi hay docentes que me han pedido por favor de tener un chico con n.e. como un desafío, y otros que han pedido licencia sin goce de sueldo por no tener.

L: Y en esto el gabinete interviene, se trabaja con los docentes?

M: Sí, se trabaja con los docentes, pero creo que hay que trabajarlo más, se hace una jornada en diciembre, otra en enero y nada mas... De todas maneras el docente que no quiera no lo va a aceptar, por mas que lo trabaje, que lo vea..por suerte es poca la resistencia, pero a mitad de año se ve el malestar.

L: Y en porcentaje de maestros casi el 50%,.

M: No menos.. Se ve el cansancio entiendes, de todas maneras no perjudica la integración, porque si vemos que no está preparado en esto, trato de no exigirles en esto.

L: Y en qué deberían estar preparados?

M: creo que deberían estar preparados en la apertura. En la actitud. De todas maneras esto pasa con cualquier chico, por cuestiones de comportamiento si queréis llamarlo, como se llamaba antes. O problemas emocionales previos que bloquean al chico emocionalmente, esto aparece.... es difícil.

L: Y que piden los docentes?.

M: Ayuda, brazos, y eso que nosotros tenemos dos docentes por sala.

El argumento de los docentes es no estamos preparados para esto, y nos hacen preparar, por la módica suma de...

L: Aparece la cuestión salarial.

M: Sí aparece también cuando uno le pide hacer un proyecto ambicioso, aparece siempre la cuestión salarial. Yo no te digo ni que esté mal...Me da la sensación que a veces pedimos las cosas y no protegemos...se entiende esto?.

Entonces no lo veo tanto acá, pero en primaria, tenemos una maestra por cada curso. Entonces no es lo mismo. Con chicos como I. o J. A....

L: Y no has visto discriminaciones en el grupo.

M: para nada, entre los chico nada, lo que yo te dije por parte de los docentes es sobre una resistencia al comienzo, es duro, pero después se pueden llegar hasta a enamorar, a extrañarlos cuando pasan de grupo...

L: Y los padres?

M: Nunca hubo discriminación... yo explico a todos los papas que hay un proyecto, pero no digo en que sala hay integración.

L: No se abre el proyecto.

M: no se abre, yo lo aclaro en una reunión por el tema de las vacantes.

L: Porqué?

M: nosotros consideramos que si es un chico más, no tiene porque particularizarse. Lo que nosotros planteamos sí a los docente, y te dicen: otro más? Como hago? esto aparece mucho en el docente. Yo creo que los chicos integrados salen adelante por los docentes.

L Y acá tienen docentes integradores.

M: Sí, de algunas instituciones vienen más que de otras.

L: y allí los docentes se sienten apoyados?

M: Sí por los integradores, sí. Pero también tienen problemas económicos serios, entonces quizás vienen una vez por semana, porque tienen que ir e otra. Nosotras este año tenemos un chiquito Down, que viene de casa cuna, entró con tres años, y entró por estimulación temprana. Pero no viene de una escuela especial, entonces no tiene maestra integradora.

L: y como hacen?

M: ellos dicen que el chiquito no tiene ninguna dificultad, donde aparentemente no hay nada, pero aparece todo después...no tiene problema motores, sí algo en el lenguaje....pero aparecen problemas, como que no duerme bien de noche.. Entonces en el día es otro nene, por ahí está mas excitado...bueno traen cosas. Y sin maestro integrador...

L: ahora siguiendo la lógica de lo que venís contando en cuanto a la inscripción del proyecto, no tendría que estar el maestro integrador?

M: ellos dicen que lo vamos a tener, pero que por el momento es un nene que no necesita ningún tipo de apoyo extraordinario. Igual este año, tiene la posibilidad, de permanecer en el nivel...cosa que no tiene la posibilidad un niño que entra por sorteo, es solo un año, así que acá vamos a hacer una permanencia, hicimos una reducción de dos horas, o sea aparecen cosas que es sobre la marcha...

L: Volviendo a los dos modelos de integración que viviste cual respondería mas a la inclusión?

M: El otro, pero no estoy pensando en el docente, que es quien pone en marcha todo el sistema. Estoy planteando que sea abierta si o si, ley. Esto va a llegar, acá hay intereses económicos muy fuerte. Pero si lo vemos desde el punto de vista educativo, yo no se si puede el docente trabajar con cinco chicos con n.e.e y 30 más..Es difícil...por el derecho de los chicos sí, pero los docentes...?.

Es difícil escribir las cosas divinas de lo que puede ser una integración, y no remangarte con el maestro.

L: Ves una dicotomía entre los avances discursivos en relación con la práctica?

M: Te estoy hablando de toda la sociedad, si yo soy muy divino, acepto, acepto, y a la hora de estar.

Luego: M. me dice que no puede obligar a un docente a atender a un cuadripléjico, si un docente me dice no estoy preparado, yo no puedo obligarlo a prepararse. Yo lo veo por Sergio, estamos hablando de un motor, yo lo integro, aunque sea de arquero, pero lo integro.

Entrevista al profesor de una escuela especial de discapacidad física.

L: Has tenido en tu infancia, adolescencia, practicas corporales en la escuela, y en otros espacios?

P: Brevemente queréis que te diga?

En la escuela primaria teníamos una profesora fantástica, hacíamos mucha recreación, mucha, mucha recreación, juegos de patio, muy dinámicos, independientemente de los deportes no!. Muy motivadora, y la recuerdo con mucho cariño.

L: En qué escuela estuviste?

P: Y estuve en varias, porque yo vengo de la zona rural, Ramallo, San Nicolás, y acá en La Plata, la profesora D.

L: MM, Claro!

P: He! Y después deportes, hice mucho deporte, empecé con equitación, después fui remero y nadador, nadé, remé, mucho juego individual, por ahí estuve haciendo destreza, en esa época, vos me conociste en la facultad, también hice artes marciales durante mucho tiempo!...

L: Y en la escuela primaria, y secundaria, y fuera donde?..

P: natación en Universitario, remo en náutico de Ensenada, club regatas de San Nicolás, siempre hice actividades.

L: dentro de la escuela, que escuela era la que fue importante para vos , la prof.?

P: Era en la escuela 18, la Julián Aguirre, que está en Gonnet. Creo que ahora está jubilada esta persona, está la hermana de ella dando clases.

L: Claro, y estas experiencias influenciaron en la elección de la carrera?

P: La actividad deportiva y el movimiento me fascinaron siempre, y este...no creo que el caso de esta profesora en particular! Sí creo que la multiplicidad de deportes que hice me llevaron a conocer algunos más, y me fui volcando, este...hasta conocer la carrera de ed. física, y bueno, me quedé, pese a haber estado en otra carrera a la vez que era veterinaria, pero bueno me quedé en Ed. física.

L: Ha! Estabas haciendo las dos carreras al mismo tiempo?

P: Arranqué primero con veterinaria y me quedé en educación física, porque como te contaba al principio, que venía del campo, me tiraba mucho el tema de lo verde...El tema fue siempre, pasar todo lo natural, lo verde, el campo, el deporte, eso me gustó siempre.

L : Consideras que estas experiencias influenciaron en la elección de tu trabajo/

P: Si, si, porque considero que la persona que realiza deporte, se mueve, con una multiplicidad de deporte, la persona que tiene un espectro amplio de tocar, de hacer varios deportes, tiene una concepción de vida rica. Con una dinámica muy particular No!! Yo siempre comparo con los compañeros míos que han hecho solo un deporte y fanatizan con ese deporte y que por ahí tiene un espectro amplio, la mirada un poco más rica y te diría, que no fanático de una, por ej. Fútbol y fútbol solamente, por mi vida pasa el fútbol y ya está..., no! Yo no!, yo tengo otra óptica, yo soy mas una ensalada rusa, un salpicón de deportes, fue mas o menor lo que hizo que siguiera ed. física, y con esa concepción, te digo que trabajo también, no me encasillo con 2 o 3 deportes, sino que trato de poner muchas opciones.

L : Done estudiaste ed. física?

P: En La Plata

L : Y cuando egresaste?

P: En el 82-83, por ahí!!

L: Y Tuviste alguna formación con personas con discapacidades durante la carrera?

P: No. Yo las personas con discapacidad, tiene que ver con mi historia de vida. El primer contacto fue un chico que le enseñó andar a caballo, cuando yo era chico, andaba a caballo conmigo, posteriormente, después tuve un compañero en la escuela, que nos habíamos hecho amigos, era un amputado, en la primaria, nos habíamos hecho amigos, íbamos para todos lados...

L: Acá en La Plata o en Ramallo?

P: No en Ramallo, el de La Plata, era en la escuela 18 , el que era amputado, jugábamos a las bolitas..y bueno, éramos pareja de juego, jugábamos a las figuritas, a las chapitas, y después en la época que me dedique a la gimnasia deportiva, lo hacía desde 2 aspectos, trabajando en el club estudiantes, con G.R, trabajábamos a nivel competitivo y después en el gimnasio, yo tenía uno en 16 y 57 pero lo hacía en forma recreativa, y los chicos los iba volcando, si ellos querían a la competencia... y me vino un nene, con un problema físico, chiquitito, que quedó en el gimnasio y que paralelamente venía con algún vecinito que tenía un problema, y cuando me quise acordar tenía 30 en el gimnasio con esa mecánica, y quedo un grupito en deportiva, que tenían dificultades de todo tipo, unas eran motoras, otros con problemas de aprendizaje, y bueno ahí quedo, y ahí seguí, y luego con la carrera de ed. física, me metí de lleno en el tema.

L: Durante la carrera has tenido alguna formación sobre este tema?

P: Sí, a la facultad le hubiera faltado toque de especificidad, cosa que yo ahora veo, los chicos que ahora están en carrera, conocen un poquito mas el tema, por ahí la información era más escasa, o la mecánica de estudio hacia que no nos detuviéramos en esos programas de contenido que hoy día hubieran servido un poco mas, tuve que indagar un poco mas después, en cursos, vincularme con instituciones, con la dirección nacional de rehabilitación en su momento.

L: Claro!

P: Cuándo recién me recibí iba a ayudar a Bs.As al P.R, muy conocido históricamente no??, Después viajé a Mar del Plata y estuve viviendo en el Instituto Nacional de rehabilitación, tenía un compañero, y fue aprendiendo un poquito mas, me fui vinculando en distintos lugares.

L: fuiste aprendiendo cosas que no fueron dadas por el transito de la carrera?

P: No, las cosas que aprendí, no fueron por la carrera, me hubiera encantado tener ateneos médicos, fisiátricos, o kinesiológicos, que el día de mañana cuando me recibiese, por ej. Un chico con espina bífida, no le hagan hacer una vuelta carnero, o un rol, a un chico que tuviera una distrofia muscular, no le hagan una trabajo de fatiga, o sea, me hubiera gustado esto, encontrármelo en la carrera..

L: En la formación académica, que cosas tendrían que estar para vos?

P: esto que te digo, que apenas te recibís, muchos salen queriendo hacer cosas con los chicos, y sin querer, a veces, pecan de, este, producir un daño, haciéndoles hacer algo que no deben hacer...

L: Conoces casos así?

P: si, ha habido casos, chicos que se han lesionado, o padres que han iniciado una acción legal, porque el chico no podía hacer determinada actividad, hoy en día los abogados están a la pesca de cualquier profesor que están poco ávidos de conocimientos y lo ejecutan, de ahí la importancia de un colegio, de una buena formación, a conciencia.

L: te referís a una colegiatura?

P: Sí, una colegiatura en ed. física que avale, que este vedando, velando por formar esos espacios que no están, que es lo mismo, un espacio que yo rescato mucho es la materia que das ahora, por ej., que este obligatoria no, ojalá hubiera existido hace años, cuantos chicos se hubieran volcado a la discapacidad mucho antes...

L: te hubiera gustado conocer más cuestiones médicas, de la patología?

P: Si, de todas, porque por ej. hay cuestiones con ciegos, que yo las tuve que indagar, a esta escuela, por ahí, te llegan chicos que son invidentes, entonces, abordar el movimiento en ciegos, no es lo mismo que abordarlo en mental, y así, a veces improvisas en recursos, pero por ahí nos encontramos con alguien que nos acertaba el camino. Hay un camino, el camino existe permanentemente, y hay uno que es el mejor, y a ese hay que apuntar, a veces cuando no tuviste una formación en la universidad que te allanó el 100% de esos caminos... Hay caminos que quedaron inconclusos y bueno hay que abordarlos...

L: Claro! Claro!

P; Bueno, este chico con una problemática visual, tiene un camino diferente al motor, netamente bueno, cuando ya es motor y ciego, hay que abordarlo con alguien que es especialista en la ceguera, por ahí, uno no está ducho.

L: Cómo ingresaste a esta "especialidad", con personas con discapacidad?

P: Bueno, cuando me recibí, me anoté en educación especial, mi primer escuela fue la 501 de Brandsen, es una localidad grande, y los casos más complicados han venido a hacer interconsultas a La Plata, pero por lo general absorbe toda la matrícula de la ciudad, chicos hay motores, hay ciegos, mentales, tiene todo la escuela esa, y ahí tuve que moverme rápido y comencé a viajar a Bs.As y me vinculé con Ramsey, su vez hice dos cursos que dictaba la O.E.A. Ahí en capital, y después me fui a Mar del

L: has tenido otros trabajos vinculados a estos?

P: Si, en el consejo del menor por ejemplo, he trabajado con chicos con discapacidad, los derivaba a los centros de estimulación temprana, porque en el instituto donde estoy yo, no había centro de estimulación, pese que había maestra jardinera, no había una vinculación con el centro de estimulación temprana, y eran nenes con problemas físicos, sociales, muy severos, que habían sido agredidos y con daños corporales en algunos casos irreparables y los vinculé con el centro de esta. De acá de la escuela, de la 527, donde se iniciaron acciones conjuntas entre el instituto y la escuela. A su vez la escuela mediaba como veedora, si el instituto seguía los pasos en la atención del chico. Tuvimos encuentros un poco ásperos, el caso de..., no sé si se pueden contar casos, pero el caso de un chico que lo golpeaba todo los días la madre, la escuela intervino, hubo que desvincular, pero el instituto no hizo unos pasos previos para evitar que las cosas pasaran. Con acciones concretas.

La mamá tenía dos nenes, en casa cuna, era una mama moderada que apenas podía con los otros dos, tenía 4 nenes, entonces que hizo el estado??le dio los otros 2 para que los tuviera, no podía con dos, y se les dio otros dos, y terminó agrediendo a todos, a uno lo golpeó, lo fracturó, fue una cosa tristísima...

L: Que uno adquirió una discapacidad por maltrato?

P: Así es!!!.

L: Vos acá te sentís respaldado en tu trabajo, reconocido?

P: Mira, yo me siento, te diría, cómodo en el vínculo... Separemos los vínculos... en el vínculo con los chicos, en el trato, en el hacer con los chicos creo que me siento igual que como el día que empecé. Tal es así que me preguntan, no te cansa un campamento, y no al contrario, un campamento me trae, llego a fin de año feliz, tengo un compañero fantástico, y la mayoría de docentes, va en un 50% te diría, de docentes acompañan en esto a la institución, en un 50% nada más, y bueno la directora que tenemos es nueva, recién este año dio con las actividades acá en la escuela, las direcciones anteriores han sido fantástico en cuanto a lo que es el acompañamiento acá en el gimnasio, en educación física.

L: Cuantos años hace que estás acá?

P: Y hace bastante ya, mas de 10 seguro...más de 10 seguro.

L: Y en menores también no?

P: y en menores ya llevo 20, casi..., sí, más o menos...

L: Y el cargo acá, es un pase de Brandsen?

P: si, es el de Brandsen, que lo había tenido en Mar del Plata, y luego lo pasé acá. Y acá conocí a María del Carmen B. Una chica fantástica que hacía años que estaba acá en la escuela y después vino otro profe, que se llama Federico, que le pedí que se quede, porque él estaba enamorado de su hospital de Romero, y bueno le pedí que se quedara y se quedó.

L: Como que armaron un equipo de trabajo...

P: Si, porque Fede. Es bárbaro, trabajamos hombro a hombro, organizamos todas, las salidas del año, que para nosotros es muy importante porque las salidas tienen un significado social muy alto para nosotros. Este..Llevamos chicos muy comprometidos, y bueno, nos pega eso, nos pega positivo, de no bajar los brazos..

L: Si, los otros días te vi en una clase, y estaba presente eso.

P: Si, hay cosas que hay que armar, tenemos chicos que quieren ir, y no tenemos una plaza muy grande en los campamentos, muchos chiquititos, y hay que hablarlo, para no herir sentimientos de ansias que tienen algunos chicos y bueno, y explicarles que vamos, porque hay chicos que lo necesitan más, y bueno no dejamos de lado el aspecto social, el sentimiento de los chicos.

L: Y cuando decís que el sentirte cómodo acá en tu trabajo, diferencias que con los chicos sí, a que te referís?

P: Si porque el reconocimiento de los chicos es lo que más nos importa, porque todo lo demás, pasa a formar parte del engranaje del Estado, y...el estado hoy ida, es, no se lo puede juzgar...como se dice cuando no lo podes juzgar...enjuiciar...

L : Inimputable??

P: Claro, son inimputables, así que, si uno ve de abajo hacia arriba, no ves arriba a los más capaces, y bueno uno llega a donde llega y después es imposibles discutir, me ha pasado durante muchos años que me han llamado para decirme que no puedo bajar

porque no llevas un guardavidas, y yo con los chicos estoy en 10cm. De agua, porque más no pueden meterse, y hacen suspender un campamento con chicos que sabemos que más de un año no viven y bueno, te das cuenta que hay un mecanismo del estado, que no ha bajado para fijarse en que es lo que quieren reglamentar, este, nos ha pasado con chicos que a veces fallecen, lo tenis toda una vida, y lo tenis que acompañar en sus últimos días, y no tenis nadie desde arriba, no de la escuela, que se acerque y diga algo, que se yo chicos lo lamento, que jodido que es esto...

L: Claro te sentís como acompañado y respaldado por tus colegas, tus compañeros, los chicos, pero como una ausencia de arriba no?

P: No en eso hay un vacío total, no hay acompañamiento de la autoridad..

L: P. Y cómo definirías vos las características de los chicos que vienen a la escuela?

P; Y son miles de características, lo lindo de esto que yo los veo como chicos normales, yo no entro acá pensando que vengo a dar una actividad con chicos que están mal por una amputación, una enfermedad, un síndrome genético o por una operación, entro para estar con chicos, y juego con chicos, lo que si pongo es mayor índice de creatividad en adaptar cosas para que ellos lleguen a lo que otros chicos llegan, bueno, si no puede subir arriba de un árbol, lo subo yo, pero que este arriba de un árbol, si no puede subir a un caballo lo subo yo, pero que ande arriba de un caballo, este y bueno, quizás no podrá jugar al vóley con una pelota de vóley, jugará con una piñata, entonces juega al vóley, este, y después son, pero son mis hijos he, son fantásticas, Por ahí son más reflexivos, más cariñosos, te diría que hasta son mas comprometidos, porque pese a tener que esforzarse, se esfuerzan, si tienen que arrastrarse se esfuerzan a mil por mil, y no podes compararlos, porque también yo trabajo en EGB y también se esfuerzan, son cariñosos, son como una tropilla que viene, se te tiran encima y te besan te abrazan, pero que acá no lo hacen, pero acá uno pone mas, uno acá saca lo que no tiene y lo pone.

L: Tenes otra posición en esta escuela?

P: Si, que se yo, es así...

L : Y, Como definirías esta escuela...?

P:... Mira, yo te doy un ejemplo, ahora viene el verano, y se me vienen a casa a comer, cosa que los de EGB no, por suerte los de egb no, porque te comerían la casa, (risas...), pero bueno... pero ellos te llaman por teléfono y te dicen, me voy para su casa profe..

L: Claro construís todo un lazo, un vinculo muy fuerte..

P: Sí, sí.

L: Y como definirías esta escuela?

P: Y es una escuela muy particular, porque como te puedo decir, es como tres escuelas, dentro de una escuela.

L: Si, porqué?

P: Es una escuela a la que los chicos aman a una parte, de quienes se encuentran a un mismo nivel con ellos, después tenéis una escuela, este, la escuela típica que

quiere encontrar la inspectora cuando viene, y después hay una escuela de personas que ya ... se están por ir de la escuela... de personas que ya están por jubilarse, entonces como que tenéis tres escuelas, las que todavía quieren estar en la escuela, la escuela formal, burocrática si se quiere, y la escuela del adiós, como le digo yo, ya están esperando el silloncito de la plaza...

L: Pensé en la escuela del adiós, por los chicos que uds. saben, como decías hoy, que quizás dentro de un año fallecen...

P: Y sí, sí, claro...

L: Acá falleció recientemente uno de los chicos??

P: Si, Yon, pero, Yon era un mielo, y los mielos tiene problema de control de esfínter, muchas veces no puede hacer la deposición normal de materia fecal, hizo una infección intestinal que... hizo un paro.... y no lo pudieron sacar, con las maniobras de rehabilitación, no salió, se quedó, eso fue un trastorno porque fue una semana antes de irnos de campamento, así que el espíritu de los chicos, destruidos...

L : Que tenía 10 años?..

P: Si, 10, era chiquito, y Romina, la novia, cuando se enteró, aunque limitada en su comprensión... estaba destruida, su maestra...también, son chicas nuevas que no se esperan esos golpes tan fuertes que tiene esta escuela, no..

Los chicos se ponen muy mal, por eso digo que hay una escuela burocrática que no toma estas cosas, y bueno hay que lidiar con eso, y...como dice Gasalla, el show debe seguir, y los chicos tienen otra concepción de vida, que estoy de acuerdo con esa concepción de vida de los chicos, los grandes nos hemos hecho, muy adultos, dejando de lado el mundo de los chicos, como si fuera otro mundo o no fuera importante, y no hay que disgregar esos mundo, y si hay que parar las maquinas, hay que pararlas, no se discute.

L: Qué lugar ocupa, y cómo crees que los demás ven a la educación física y a tu trabajo en particular acá?

P: Creo que eso es reconocido, este, la educación física, en la escuela, es para que los chicos puedan movilizarse, muchos chicos que no juega, y que hoy juegan gracias a la educación física, y yo creo que aun en las cabezas mas testarudas, ese reconocimiento está..

L : Y que enseñas en ed, física.

P; Enseño Ed. física del deporte y jugar, y desde espíritu de jugar, y una observación crítica de ese espíritu además adaptamos para que además de jugar le sirva para mejorar su calidad de vida, desde ahí, no hacemos rehabilitación, aunque tiene un olor a rehabilitación la actividad que hacemos que es terrible.

L: Sí, Porque?

P: porque un chico que esta aprendiendo a gatear, las miradas del equipo técnico, es fisiátrica, el chico va al consultorio y lo van hacer trabajar, desde la óptica del equipo técnico, de la óptica medica, fisiátrica, kinesiológica, en cambio, nosotros lo hacemos jugar, y en ese jugar, el chico gatea jugando, y acá no se limita a una colchoneta,

gatea todo el gimnasio, entonces es probable que la semana próxima el chico este intentando pararse, entonces, nuestra actividad tiene olor a rehabilitación, porque como prima el placer del juego pone entusiasmo, y hace que el chico supere esa limitación, desde ahí, ya hay una recompensa invaluable.

L: Cómo enseñas todo esto?

P: Jugando, jugando nosotros, viendo como ellos juegan, y también ellos nos enseñan el camino porque muchas veces pensamos que un chico muy limitado no puede, y me ha pasado, de chicos que lo bajado a las colchonetas, y el hecho de mover un dedito, muchas veces, es jugar, entonces, ese día, se fue contento, y dijo en la casa que ese día jugó.

L: En cuento a los contenidos?

P: Todo a través del juego, desplazamientos, tiempo, espacio, trayectoria, todo lo que refiere a la dinámica del deporte lo podemos adaptar, muchas veces jugamos al vóley, y se pone todo, se juega por una coca-cola, muchas veces juega el cocinero y jugamos al básquet, y aquellos chicos que están en sillas, lo hacemos jugar, se baja el aro y vamos adaptando de acuerdo a las posibilidades, y muchas veces he traído chicos de la otra escuela, de la 83, de los hornos, 5,4,3er año en sucesivos años han venido unas cuantas veces, donde hecho competencias, kermesse, yo les cuento a los chicos de la otra escuela, como es esta escuela y ellos tiran un proyectito, y bueno, con un par de ideas, les muestro una película, y después arman, ellos han armado rompecabezas.

L: Para que realizas esta cosa.

P: Para que se conozcan, que se integren, ellos quieren conocer, hacemos actividades compartidas, hacemos salchichas, etc. es mas, los otros días tuve la alegría, que vino a verme una ex alumna mía, para saber donde se estudiaba educación especial, y ella venia a estos encuentros invitada conmigo acá, porque quería trabajar en una escuela ..como estas, compartían actividades de atletismo, llevábamos como con un trineo a los chicos de acá... y bueno es como una semilla que sentís que plantas.

L: Para que enseñas todo esto, que sentido le das. ?

P: bueno yo te decía que trabajando en deportiva, enseñaba alguna mortal, alguna pirueta alguna nena, un rondo, y decís que lindo, que vistoso, los padres vienen, miran exhibiciones, te gratifica, pero, la verdaderamente difícil estaba acá. Por eso me quede...

L: Lo tomaste como un...

P: No un desafío... me gratificaba saber, que sé yo, que un chico, por ahí, apenas gateaba, apenas en algún momento caminaba, y... como una progresión gimnástica, había que caminar, y yo me ponía que a fin de año se podía parar en las paralelas y caminar, usando todos los agentes de la educación física para pasarla bien, divertirnos, jugar, no hay una relación, maestro profesor tan cerrada, tan dura como en un secundario, en un 8vo. En un 9no, acá la relación está, pero hay un paso anterior que es más anterior, que me gusta hay una relación humana que es muy especial, que me gusta y me siento cómodo, y quiero quedarme hasta que me jubile acá, no en un cargo de inspector llevando un portafolio.

L: Bueno P, muchas gracias.

Entrevista a la coordinadora del área de Educación Física de una escuela común en integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Noviembre 2003

Prof.: Laura Sosa

L: A, Vos estas acá de coordinadora de Ed. Física desde hace cuantos años?

A: Un año

L: Y de Profesora?

A: Y de profesora 15años.

L: A, con respecto al proyecto de integración que hay en la escuela, Que conoces?, este año ha existido más demanda con respecto al acompañamiento en este proceso de integración, vos has tenido o tenes alumnos integrados en tus clases?

A: No, en mi clase no, porque yo tengo el 2do. Y 3er, ciclo de educación física, nenas, y los que están integrados en segundo y tercer ciclo son varones, así que recién el año que viene o el otro, tendré integración. Es decir nunca tuve la experiencia de trabajar como profe, con chicos integrados.

L: Y en otras escuelas, sí?

A: En otras escuelas trabajé, en la escuela 19, que iban chicos de IPE, Down, pero iban con el profe.de educación física a hacer integración. Iba un grupo que yo por clase tenía dos o tres, pero iban con su profesor de educación física, entonces yo daba la clase para todos, y el profesor colaboraba en lo que no se entendía, o cuando les costaba a algunos chicos el acceso a la actividad.

L: Con cuantos chicos decís que iban?

A: Por grupo yo tenía dos o tres, depende de la patología. Pero había chicos que trabajaban bárbaro, trabajábamos softbol, y bien...Y después con 1er ciclo, había dos nenes que trabajaban muy bien, y otro que le costaba un poco más. Pero bueno, tenía la apoyatura permanente del otro profe. Nunca trabajé con motores, que es el caso de acá, de la escuela.

L: Acá en la escuela la mayoría tiene una discapacidad física?

A: Si, la mayoría sí.

L: Y en este rol, concretamente ahora de acompañar, de coordinar el área de Educación Física, como ves el tema de la integración en este área?

A: Cuando yo accedí a la coordinación de Ed. Física. Es la primera vez que hay un coordinador del área, no hay antecedentes de nada, pero bueno, cuando empecé a interiorizarme de las problemáticas que vivían cada profe., la problemática que surgió con mayor fuerza, fue la de la integración. No porque el profe. Estuviera en contra de la integración, sino que no tenía apoyatura de nada. Así que cuando llegaban el 4 de Marzo, y se encontraban que tenían un nene integrado, ni siquiera sabían cual era la patología, sin saber que tenían que hacer y que no. A partir de ahí me puse en

contacto con el equipo de integración, yo no sabía si había un proyecto, si había un coordinador, ahí me entero que sí, había un coordinador de integración, M.R, me acerco a ella, y le digo que los profesores veían una falencia muy grande, en esto de la no comunicación, nadie los entrevistaba durante el año, nadie venía a preguntar que pasaba con este alumnos en Ed. física, y eran motores!!, entonces lo que empecé a gestionar fue una reunión, que se hizo, de integración para que todos nos enteremos a la vez, porque yo no estaba enterada de cómo era esto de la integración en la escuela, y después hicieron reuniones, ya mas focalizadas, con el grupo de integración, y con maestras integradoras, entonces ahí nos empezamos a conocer las caras entre todos, quienes eran los profesionales que estaban con chicos integrados, eso se hizo en Febrero de este año. Hubo dos reuniones, entonces el hecho que los profesores conozcan quienes son el equipo de integración, es decir, los responsables de integración, mejoró mucho el tema de la comunicación. Y bueno, después con que apoyatura técnica y demás, después se ve reflejado en el laburo.

L: Adriana, y el tema de los maestros integradores, vos no conocías que venían?

A: No, no, no, ninguno, sabia que había chicos integrados, en el turno mañana, en inicial no sabía, sí de mañana que venía A., alumno de G., y que era no vidente, nada mas, no sabía si el nene hacía integración en otra escuela, si era total la integración acá, si era parcial, si venían los maestros integradores. Es decir que ed. Física era como que nadie sabía nada de nada, entonces yo me empecé a interiorizar un poco, de cómo era el funcionamiento, como llegaban los chicos a la escuela, y como era el trabajo que se hacía en el aula, amen de ed. física, y bueno ahí comenzar a trabajar todos juntos, y que los profesores digan, abiertamente, que es lo que necesitan, el caso de M. que fue la que focalizó la problemática, con el: “ *miren que yo no estoy capacitada*”, entonces ahí surgieron, como varias corrientes como el decir que la facultad no nos forma para esto, he..,la escuela tampoco nos dio la posibilidad de formarnos en esto, buen y así surgieron un montón de cosas..

L: Ahora que estamos en Noviembre, y decís que empezaron en Febrero, has visto alguna modificación en las prácticas ?Digo por esto que comentas de M.

A: M. Estaba un poco reacia a tener chicos integrados, por esto de sentirse sola, y mucho miedo a cometer errores que perjudique en si la salud del nene o de la nena en este caso.

L: Cuestiones de salud, es lo que le preocupa?

A: Si en términos de que tal vez quiere hacer algo, y ni siquiera sabe cual es su patología lo que se que tiene, son bastones canadienses, pero no sabe si los tiene que usar, cuando los tiene que usar...Es decir un desconocimiento desde los clínico y desde lo motor, cuando M. En diciembre del año pasado planteó este problema de integración, yo cuando tuve que hacer la POF. Del año 2002, le vuelvo a dar a M. El grupo de J., entonces M, lo primero que me dice, porque devuelta yo?.

L: POF. Qué es? Disculpa.

A: Es la Planta orgánica funcional.

(Risas).

Porque yo nuevamente? Dice M. Como que había sido un año muy duro para ella con integración

Yo le dije que quiero que este año sea totalmente distinto a los anteriores, es decir que desde la coordinación va a ser un año distinto, desde la apoyatura de la coordinación, desde el compromiso de la escuela en general, el papel que cumple el instituto en esto, he. ...qué bueno eso es otro tema.

L: Que papel cumple el instituto?

A: Y en los accesos al campo de deportes. Es de decir desde la infraestructura. Porque nosotros estamos en una escuela, pero utilizamos el campo de deportes, y ver que barrera arquitectónica había, entonces gestionar con el instituto, que cosas mejorar. No quería que M. Se quedara con esa fea experiencia, para llamarlo de alguna manera.

L: Querías reparar algo de ese peso que vivió M.?

A: Claro, que no diga, mira yo trabaje con integración, me fue mal, nadie me apoyo, nadie colaboró conmigo, y yo sabía que este año iba a ser totalmente distinto. Entonces quería que M. no se quedara con esa fea cosa, viste, con esa carga de, la misma nena, decir yo no. Y cuando le digo esto a M. Me dice, y posiblemente tengas razón. Y yo veo un cambio positivo en M., es decir ha trabajado muy bien, la veo que trabaja con pilas, hay cosas para mejorar, pero bueno, concretamente con trabajo en integración podríamos decir que es desde el 2002, tampoco tenemos mucho transitado, y creo que como coordinadora, y ella como profe. Se ha logrado muchísimo.

L: El proyecto de integración hace más tiempo que está acá en la escuela. No?

A: Si el proyecto hace mas que está, pero desde ed. F, desde que hay un responsable del área y demás , es desde este año. Antes era como que vos tenías un alumno más, y ya está.

L: Pero vos venís desde hace tiempo aquí como profesora, antes había estos reclamos por parte de los profesores?

A: Si, pero, no se en los grupos de la tarde que había mas chicos integrados, pero el reclamo de ellos como colegas, si, cuando vino A. Un colega, me dice: *no sabes...Ahora tengo un chico con no videncia!!!!* Con mucho malestar. El reclamo vino cuando asumo como coordinadora y les planteo cual era mi idea de que función cumpliría yo acá, cual era el papel de la ed. F. En la escuela, viste, y cuales eran mis expectativas, y bueno que necesitaban ellos desde la coordinación.

L: Ósea que comenzaban el año y les daban los años que tendría cada profesor, nada mas?

A: Sí, decían vos A. Tenes 5to.B, vos M. Tenés 4to, C, pero jamás que tendrían un chico integrado.

L: Ustedes nunca recibieron un papel, alguna comunicación, ni les pidieron a Uds. Como prof. Alguna evaluación?

A: No nunca nada, yo en lo personal, nunca he tenido chicos integrados, pero charlando con mis colegas, nunca les pidieron ni un informe, ni alguna resolución de las clases.

L: Claro, reclaman comunicación.

A: Y si, según M. Dice que el primer día, cuando la vio a J. Dijo (voz de desesperación) *Y ahora que hago!!*, desde el traslado, como a la clase en sí. Y con el miedo de que la nena no se sienta mal, que no sea dejada de lado, además de lo clínico, que hablábamos hoy, es desde lo social, porque esta nena hay cosas que las puede hacer y otras no. Yo creo que M. Con los años de experiencia que tiene, igual puede adecuar cosas sobre la marcha en la clase, pero por sentido común, no porque hubo una capacitación.

VI. c. Análisis de los datos

El análisis de los datos se presenta no solamente como resultado de las observaciones, entrevistas, notas de campo, grupos de discusión, sino como una *construcción resultado de un proceso de interpretación de interpretaciones (Geertz. 1973).*¹⁴⁰

Desde el paradigma interpretativo como punto de partida en estudios de casos cualitativos, nos propusimos comprender las situaciones educativas que se generan en la escuela, más que en la búsqueda de explicaciones causales y/o generalizables, reconociendo que la realidad educativa es múltiple y dinámica.

Los datos pretenden presentar los significados de los sujetos que intervienen en el escenario educativo considerando:

- No se busca verificar proposiciones, intenta descubrirlas o develarlas.
- El análisis no contempla la voluntad de generalización, sino la comprensión de un acontecimiento, en lugar y tiempo concreto.

¹⁴⁰ Geertz (1973), en Marradi, A., Archenti, N. Piovani, J.I (2007) Metodología de las ciencias sociales. Emecé Editores. Buenos Aires. Argentina.

- Los intérpretes e interpretador de las prácticas socio-educativas estudiadas son interdependientes.
- Existen múltiples realidades y éstas forman un todo interconectado.
- El papel que desempeñan los valores en la comprensión del mundo no pueden ignorarse y pueden modificar y mediar dicha comprensión.
- Se contempla la multidireccionalidad de sentidos por encima de la causalidad

De las escuelas:

Escuelas comunes con proyectos de integración.

Escuela dependiente de la Universidad:

Esta escuela presentó institucionalmente un proyecto de integración en el año 1995. Su implementación fue atravesando durante diez años, distintas perspectivas sobre el concepto de integración y de inclusión por parte de los actores educativos.

La toma de decisiones de directivos, coordinadores de áreas de la escuela, profesores y docentes tuvieron distintas posiciones respecto del proyecto. En la mayoría de los casos se presenta como una escuela innovadora que pretende dar respuesta a los nuevos retos educativos y sociales para mejorar la calidad educativa.

Una escuela que de la diversidad, que siempre estuvo atenta para facilitar al alumnado oportunidades para el desarrollo personal y su progreso académico, está comprometida con la atención a la diversidad tanto si procede de las diferencias del aprendizaje, como diferencias personales y relacionales (aunque se considera prioritariamente como escuela favorecedora en aspectos académicos, los dos últimos quedan explicitados en las “pautas de convivencia”).

Desde la práctica en las clases de Educación física en particular, la demanda de los profesores en principio (año 1999) no fueron *avisados que tendrían un alumno con discapacidad en sus clases.*

Por su parte, la decisión de no adelantar a los profesores sobre la integración de dichos alumnos en las clases, fue sostenida (por el coordinador de integración) con el criterio de “no condicionar la mirada” hacia la diferencia.

Los actores reclaman la presencia de un asistente, acompañante, maestro integrador o especializado en sus clases. La presencia del alumno con discapacidad podría perturbar la atención del profesor hacia el resto de los alumnos.

Si existen escuelas especiales, *mejor que los alumnos con discapacidad concurren a ellas, allí hay personal capacitado, los alumnos tienen la misma problemática, sería más seguro para ellos, no se expondrían a tantos riesgos...*

La escuela solicita asesoramiento constante para resolver situaciones que se presentan ante los alumnos con discapacidad. Ej. Como tener una silla de ruedas o adaptar alguna silla, para que los alumnos con discapacidad puedan llegar en tiempo y forma a la clase de educación física desde la escuela al campo de deportes, (Tiempo diferente en el desplazamiento), para esto, convocaron a profesores de las escuelas especiales desde donde son “integrados” los alumnos con discapacidad.

Otra de los elementos a considerar en esta institución, son que tienen en cuenta los posibles cambios a generar, para favorecer la inclusión, una de las variables que manejaron para dicha transformación, es la forma de ingreso:

Esta escuela cuenta con un ingreso por sorteo. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales hasta el año 2007 desde la implementación del proyecto de integración, era dejar un cupo para su ingreso, pudiendo tener más control en la futura organización, el criterio tomado en nivel inicial, fue el armado de grupos menores a 25 alumnos. En las salas donde ingresarán alumno con nee, se disminuiría el grupo a 20 alumnos.

Desde el año 2007, la escuela decide que todos los alumnos, en igualdad de condiciones, entren por sorteo, y las necesidades especiales, se irían resolviendo durante el trayecto educativo.¹⁴¹

Alumnos en integración.

Nivel Inicial. En sala amarilla (grupo de 3 años), un niño con síndrome de Down

En sala naranja de 4 años un niño con ceguera y una niña con parálisis cerebral.

Nivel primario. 1ero. Un niño con parálisis cerebral

2do. una niña con discapacidad motriz

4to. Una niña con discapacidad motriz

5to. Una niña con disminución visual

6to. Un niño con discapacidad motriz

7mo. Niño con discapacidad motriz.

9no. Un niño con ceguera.

A partir de la atención de dichos alumnos, la escuela implementó una serie de cambios, que pueden haber resultado significativos para la organización institucional, mejorar los servicios de atención a los profesores, a los docentes en general, al traslado de un espacio a otro. En otros casos, las repercusiones que en los sujetos

¹⁴¹ Recordemos que la circular del año 2011, propone designar necesidades educativas (no especiales), sino derivadas de discapacidades. (ver en capítulo de antecedentes)

puedan haber existido sobre estas decisiones, pueden haber provocado ciertas estigmatizaciones:

Del alumno de inicial, sala de 3 años, estaba sostenido por un hospital especializado en estimulación temprana que apostaba a su paso por la escuela común, su tránsito no superó el nivel inicial, los fracasos a nivel “académico” por parte de los alumnos, hizo que fuera retirado de la institución para iniciar su primaria en una escuela especial de dipregep.

En el caso de los niños de sala de 4 años, el alumno con ceguera, hizo su tránsito en escuelas comunes del estado, hoy se encuentra en el 2do. Año de un colegio secundario dependiente de la universidad de La Plata.

La otra alumna de sala de cuatro años, la familia decide antes de terminar su tránsito por la primaria (en 5to año) ser trasladada a una “escuela de rehabilitación” privada de la ciudad.

De los niños del nivel primario detallados, todos han pasado al nivel secundario común, de escuelas de la universidad, menos el de 9no. Año que abandonó los estudios secundarios por decisiones familiares.

Una escuela de la Provincia de Bs. As. estudiada

Abrió sus puertas a la integración por demanda de las escuelas especiales, los equipos de estas últimas trabajan recorriendo instituciones escolares comunes para que sus alumnos sean integrados, con un propósito de seguimiento y sostén de los alumnos en las mismas a través de la figura de un maestro integrador, o de otro profesional especializado que la escuela requiera.

En esta escuela particular, tienen 9 alumnos en integración de distintas escuelas especiales. La idea que los docentes de algunas de las escuelas especiales tienen de esta escuela común es que *no es una escuela integradora!, no modifican nada de sus prácticas para atender a los chicos que viene de nuestra escuela.*¹⁴²

Las concepciones que subyacen frente a la idea de integración en esta escuela, se da en dos sentidos:

Por un lado, la escuela especial con su seguimiento sigue manteniendo cierto “control” de los alumnos (*no modifican nada para los chicos de nuestra escuela*), provocando un efecto de atención paralela, sin saber “estos” alumnos, a qué escuela pertenecen.

Varias situaciones reflejan este sentido paternalista y proteccionista de este control de la escuela especial, hacia los alumnos que ya no están desde más de 10 años en la escuela.

¹⁴² Nota de campo en la observación de la clase de Agustín.

Una docente de una escuela especial de Dypregep, dialogando sobre otro de los casos de integración a la escuela de la universidad, de hace 8 años dice al respecto: “Si, estuvimos charlando con la maestra integradora de la escuela sobre Luz, que la eximieron de la clase!, llamamos a la nueva escuela secundaria donde concurre, para dar algún asesoramiento”.

Por otro lado, la escuela común, deslinda la responsabilidad de atención de “estos “alumnos en la escuela de donde vienen, la especial, considerando que allí está el saber sobre ellos, y quienes tienen que atenderlos. Esta idea sobre la integración, es la que intenta superarse con la inclusión, explicitada tanto en la introducción como en el cap. De antecedentes de este estudio.¹⁴³

Alumnos en integración

1er.año, niño con PC (parálisis cerebral), viene de una escuela especial del estado para discapacidad motriz; otro niño con PC que viene una escuela especial de Dypregep y un niño con TGD (trastorno generalizado del desarrollo) que viene de la escuela especial oficial de discapacidad intelectual

3er.año, niña con síndrome de Down, viene de una escuela para niños con síndrome de Down de Dypregep.

4to.año, niño con discapacidad intelectual, viene de una escuela especial estatal.

5to.año, niño con discapacidad motriz, viene de escuela especial de dipregep, y una niña con discapacidad intelectual que viene de escuela especial estatal.

6to.grado. niño con trastorno emocional, viene de escuela especial estatal, Las 500, y una niña con sordera, viene de un instituto de gestión privada.

Otra escuela de la provincia de Buenos Aires estudiada.

Si bien todas estas escuelas presentan la integración a partir de la ley de transformación educativa del año 1993, explicitada en la introducción, cada una comienza la implementación de los proyectos, en distintos años posteriores, y por distintas razones. Ésta comienza por un interés particular de la directora del año 97, cuyo interés era su sobrino, que teniendo una ceguera, iba a una institución privada especial, quiso comenzar con experiencias de integración, en la institución. (*Relato de la directora de la escuela común, en la entrevista del día 10 de Marzo del 2004*).

¹⁴³ Recordamos que la inclusión supone la apropiación por parte de la escuela común de todos los alumnos en igualdad de condiciones. Estos asesoramientos “especiales” repite el modelos de medicalización en la educación, es un niño sintomático? De qué debe hacerse cargo la escuela común para trascender las barreras de la integración?. Tantas miradas supuestamente “especializadas” en los niños, pueden provocarles un efecto contraproducente.

Esta institución, realizó un camino inverso en relación a las demandas del momento, fue desde aquí que presentaron la propuesta a la dirección de educación especial de la provincia de Buenos Aires, brindándose como una escuela abierta a la integración, para poner en marcha lo explicitado en la ley.

En momento de mi ingreso a la institución, a fines de este estudio en el año 2003, contaban con:

Alumnos en integración:

1er año, niño con sordera, viene de una escuela de gestión privada, y niño con sordera que viene de la escuela especial estatal

2do. Año Niña con sordera, viene de la escuela especial estatal, y un niño con ceguera, que articula con una institución de gestión privada.

4to. Año Niño con sordera, articula con una escuela especial de gestión privada, y una niña con discapacidad intelectual, de la escuela especial estatal.

5to Año. Niña con Discapacidad Intelectual, viene de escuela especial estatal

6to. Niña con disminución visual de la escuela especial para ciegos y disminuidos visuales de gestión estatal

7mo. Niño con discapacidad intelectual, de una escuela especial estatal

Niña con disminución visual, de una escuela especial del estado

Escuela común de gestión privada. Dipregep. (Dirección de programas educativos de gestión privada).

Esta escuela al momento de ingresar con este estudio, en el año 2003, contaba con un primer alumno que abrió la posibilidad de la integración en esta institución, una escuela bastante joven en su proyecto educativo (5 años), que no tenía en cuenta en ese momento el tema de la integración, ni la inclusión.

A partir de la demanda de una madre, muy formada en avances educativos y sociales respecto de la inclusión de su hijo, propone un programa a la escuela para comenzar con dicho proyecto, quien en todo momento manifestó la importancia de que su hijo, como ciudadano de derecho, debe ir a una escuela común, en mismas condiciones que todos los niños. Con cierto camino de fracasos educativos en la escuela especial, no de su hijo, sino de las mismas escuelas, esta mamá consideraba que "*las escuelas especiales no tienen programas para que los niños aprendan*". Propuso un programa de inclusión a partir de su hijo, para que la escuela pueda transformarse en una escuela inclusiva. Garantizando los apoyos necesarios para que participe de las clases en general y de Educación Física en particular.

Es el caso de Pablo, explicitado en este estudio en apartados anteriores, el mismo que la directora plantea en mi ingreso: *P. No integra en las clases de Ed. F. por los problemas motrices que tiene, pero venite en el recreo que se dan unas situaciones de juego entre los chicos!...*

Los apoyos ofrecidos por la familia, dan cuenta del trabajo de inclusión realizado en esta institución, quien en cuatro años tenía:

Alumnos en integración

1ero. Una niña con hipoacusia, en 4to. Un niño con discapacidad motriz de la escuela para discapacidad física de Dipregep y en 7mo. Un niño con discapacidad motriz de dos escuelas especiales, (puestas en cuestión por la madre) de Dipregep.

De los profesores de las escuelas comunes con niños en integración surgen como problemáticas:

Las condiciones de infraestructura Ausencia de condiciones edilicias que permitan la accesibilidad a las clases. Falta de adecuaciones en el traslado de los alumnos desde la escuela al campo de deportes. Dificulta en los días de lluvia, de contar con un ascensor para acceder al gimnasio que queda en el primer piso de la escuela. Escasos recursos edilicios en las canchas sobre adecuaciones de altura y dimensiones de las canchas de algunas prácticas deportivas (aros de básquet, más los bajos de los “convencionales” para que accedan a encestar los niños en silla de ruedas, o aros sonoros, para los niños con ceguera).

Las condiciones sociales

Las concepciones que los profesores tienen sobre los alumnos con discapacidad
Condiciones de la formación docente. Sus prácticas. El problema de “ausencia de capacitación”.

El cambio de actitud hacia “la diferencia” por parte de los profesores.

Estrategias que favorecen la inclusión. Las que obstaculizan la inclusión.

Condiciones de acceso al currículo. ¿Currículo especial, paralelo o único y diverso? La falta de adecuación de los materiales.

Las consignas son homogenizadas en las propuestas de actividades en las clases.
(Palabras de un profesor: *¡mira que yo trabajo en...ahí son todos ciegos, acá en esta escuela... me olvido de T. que no ve y digo vengan para acá, o allá...)*

Aprendizaje colaborativo entre los alumnos, la inclusión de “otro”, (par tutor compañero) para la integración...

El uso del sentido del “constructivismo” para la resolución grupal.

La idea de aprendizaje significativo. Lo que se inscribe en el sujeto, carácter simbólico del aprendizaje.

El lugar de la competencia en la enseñanza

Educar la actitud frente al resultado.

La competencia como elemento de eliminación de los alumnos con discapacidad.

La cantidad de alumnos. Aparece una demanda por la cantidad de alumnos por clase, que dificulta una supuesta atención personalizada que debe tener el alumno con discapacidad en las clases.

De las instituciones especiales estudiadas

En las instituciones “especiales” estudiadas, si bien es un dato de segundo orden¹⁴⁴, el eje de análisis es la integración/inclusión en escuelas comunes, recurrimos a la información obtenida a fines ver posibles aportes a la inclusión de los sujetos.

Sobre el análisis de los alumnos en estas instituciones, aparece la categoría de cuerpo/sujeto de una forma particular:

En la institución de niños y niñas con discapacidad física, se pensaron ciertos ejes de análisis, con categorías que se explicitarán en el siguiente apartado.¹⁴⁵:

Los datos se presentan como relevantes en este estudio a fines comparativos, para poder establecer alguna diferenciación de influencias contextuales. Un niño o niña que viene de una escuela especial como lo explicitado en los datos de la mayoría de los alumnos en integración, obstaculiza, favorece, promueve la inclusión en las escuelas

¹⁴⁴ Explicitado en la introducción de este escrito.

¹⁴⁵ Estos datos fueron trabajados en el año 2006 -2007, con el equipo de investigación dirigido por Carballo, C. sobre “El cuerpo y el aprendizaje en la educación física de los otros”. Ponencia presentada en el 7mo. Congreso argentino y 2do, latinoamericano de Educación física y Cs. Mayo del 2007. U.N.L.P (Universidad Nacional de La Plata) Argentina.

comunes? Es necesario sostener el apoyo de las escuelas especiales hacia las escuelas comunes? Qué saberes adquiridos hay en las primeras para garantizar una continuidad de apoyos en la segunda?

Los docentes entrevistados tanto de las escuelas comunes como de las especiales parecen no tener una respuesta “certera” frente a estas preguntas.

Dos profesores entrevistados de las escuelas comunes con proyecto de integración, manifiestan tener la experiencia en ambas prácticas escolares, tanto en una escuela especial, como la de haber tenido un alumno en integración en la escuela común. Presentándoseles ciertas paradojas en sus intervenciones como docentes en las prácticas: Uno de los profesores plantea: *“yo trabajo en la escuela especial donde son todos ciegos, acá me olvido que está T. que no ve...”*.

Este es un dato relevante a tener en cuenta en la atención a la diversidad, las prácticas homogéneas parecen sustentarse sobre la idea de estabilidad, calma, donde nada tiene que ser pensado demasiado. La diversidad convoca a un desafío constante en tanto proponer una variedad de recursos, en permanente cambios del contexto.

Otro dato significativo es lo explicitado en el caso de Pablo, el alumno que participó en una práctica de Softbol en la escuela común de gestión privada en City Bell. Podría haber pasado por la experiencia “enriquecedora de la diversidad”, en una escuela especial donde se homogeneiza desde el déficit del sujeto? ¿Podría contar Pablo con apoyo de las potencialidades contextuales diversas que se dieron en esa escuela, en la escuela especial? ¿Se podría proponer en la escuela especial una práctica deportiva cuando la mayoría de los sujetos tienen movilidad reducida? Los datos recogidos demuestran que en dichas escuelas especiales, las prácticas deportivas se presentan en segundo y a veces, ningún orden. (Ver entrevistas y grupo de discusión sobre la clase de softbol).

Sí pudimos observar que en las instituciones especiales, ciertas situaciones se presentan favorecedoras para los sujetos en particular.

De los profesores en estas instituciones:

Intervienen sobre los alumnos con discapacidad de manera particular, con atención individualizada.

Los grupos de trabajo son reducidos, esto favorece el intercambio de los mismos, y llegan a conocer su entorno familiar y social.

El profesor es intérprete de los alumnos en la “comunicación no verbal”, que está presente en niños y niñas con dificultades o ausencias en el habla. Aparece la comunicación gestual en los alumnos por afección de músculos faciales, y realizan onomatopeyas. El docente con sus alumnos, elaboran códigos que les son propios.

Una alumna se acerca al profesor, y con onomatopeyas y gestos le comunica algo: *eao, aiar, airar*. El profesor le dice: *Bueno, ya sé, trataré que este sábado vaya Fernando al baile, y que puedas bailar con él en el festival, pero nada de hacerte la loca ¿eh?* [Refiriéndose al chico que le gusta, la alumna se ríe y manifiesta gestos de alegría ante lo que el profesor le plantea.]

El efecto que la práctica de la Educación Física en las instituciones especiales, provoca en el “cuerpo equipado” de los alumnos, un carácter liberador, se les dan ciertos permisos a los alumnos, que en otro espacio de la institución no los tienen, tampoco en una escuela común.

La noción de “cuerpo equipado”, es del ámbito de rehabilitación, en los centros, hospitales y escuelas especiales para discapacidad física, se presenta como dato frecuente la pregunta si viene equipado con aparatos ortopédicos (prótesis, andadores, trípodes, pecheras, sillas de ruedas.)

El espacio de la clase en estas instituciones, posibilita liberarse de aparatos ortopédicos, bajarse de la silla, tener otra relación con su cuerpo, de otro modo, desde otro lugar. En algunos casos hay niños y niñas que les provocarles cierto pudor mostrarse con dichos aparatos.

Los alumnos y alumnas con discapacidad física, presentan un cuerpo “obligado” en dicho equipamiento. Obligados a tener que “llevar puesto” algo que “los sostiene” de alguna manera, en su desenvolvimiento cotidiano. Un profesor dice:

Quizás hace poco que está colocada una prótesis, y la fisiatra dice que tiene que ir adaptándose a ella teniéndola la mayor cantidad de tiempo, u otras veces está el muñón donde se pone la prótesis, con la piel muy sensible, expuesta... Entonces estas cosas, bueno, hace que quieran o no sacársela. [Entre nosotros, en secreto] Los fisiatras por ahí nos dicen de no tocarlos, los aparatos, y no tendríamos según ellos que tocar la prótesis... pero ellos a veces, se sienten tan bien sin el aparato por un rato... Y bueno, en la clase, en trabajo en colchonetas, les damos un permiso...

Acá la parte médica, el fisiatra, la kinesio... ¡Ah! Es ley lo que dicen... En algunas cosas... siempre pasan dando indicaciones de cómo ponerlos, cómo tocarlos, que la mano así, asá... ¡Ja! Con todos, a las maestras también de que el hombro así, el apoyo para allá... y bueno...

Sí, tienen resistencias. Además que si bien hoy vienen prótesis bastantes blandas, flexibles, es un aparato pesado. Bueno, vos viste, cuando fuimos de campamento, a

ellos les fascina bajarse de la silla para entrar en contacto en la arena, y trasladarse. Es una sensación buenísima ¡Cómo lo disfrutan!

Algunas prácticas corporales se priorizan en aquellos niños que tienen distrofia muscular progresiva, con un promedio de vida corto, la debilidad en los músculos de la respiración, y problemas en infecciones urinarias reiteradas (no hay control de esfínteres), entre otras cuestiones, hace que se adelante las experiencias educativas para dichos niños.

Es una institución “del adiós”; las muertes tempranas tienen repercusiones en toda la institución que genera conflicto y dolor entre los docentes y los alumnos, se presenta como problema cuando se intenta “naturalizar” estos hechos en estas instituciones.

Profesor: Yon hizo una infección intestinal que... hizo un paro... y no lo pudieron sacar... no salió... se quedó... fue un trastorno porque fue una semana antes de irnos de campamento, así que el espíritu de los chicos, destruido..

Tenía 10 años, era chiquito, y Romi, los chicos se ponen muy mal, por eso digo que hay una parte que es burocrática y que no toma estas cosas, y bueno hay que lidiar con eso, y como dice Gasalla, el show debe seguir. Los chicos tienen otra concepción de vida, que estoy de acuerdo con esa concepción de vida de los chicos, los grandes nos hemos hecho, muy adultos, dejando de lado el mundo de los chicos, como si fuera otro mundo o no fuera importante, y no hay que disgregar esos mundo, y si hay que parar las maquinas, hay que pararas, no se discute...

Los elementos que tuvimos en cuenta en este “recorte” de estudio comparativo, nos permite establecer ciertas consideraciones, si bien los sujetos con discapacidad en instituciones especiales, parecen tener una atención personalizada, garantizada en ritmos, tiempos, espacios y apoyos diferentes que los que encontrara en una escuela común; se limitan de la experiencia que desde ésta última, podrían adquirir en tanto ámbito diverso, donde la posibilidad de vivir situaciones de riesgos, de intercambios con otras exigencias institucionales, permitan al sujeto, adquirir modos de aprendizaje, y de relación diversos. Y fundamentalmente, que tengan la posibilidad de elegir.

VI.d. Selección y organización de categorías.

De las escuelas comunes con proyectos de integración

Categoría analíticas:

Repercusiones en las clases de Educación Física:

-Condiciones sociales: El desconocimiento hacia la población de personas con discapacidad, provocan discriminaciones, actitudes de rechazo o estigmatización. Se presentan conductas de evitación de las diferencias, invisibilizando al sujeto en sus necesidades.

Escuelas poco receptivas a la inclusión, las concepciones hacia el sujeto con discapacidad, considerando que hay escuelas para “ellos” (referida a las escuelas especiales), hace que algunos docentes, profesores, directivos, autoridades educativas, promuevan la segregación más que la inclusión. No son considerados como alumnos de la escuela.

-Condiciones de los alumnos:

En algunos casos se presentan alumnos y alumnas con escasa autodeterminación, la autoaceptación y autoestima son importantes para la inclusión. En los alumnos con discapacidad, la imagen, representación de sí, puede favorecer actitudes de

retraimiento, desmotivación, automarginación, y tiene efectos en la inclusión, predisposición y deseo de aprendizaje.

-Condiciones de la práctica docente:

Algunas escuelas, en la integración, priorizan apoyos en algunas áreas más que en otras. En el caso de educación física, en algunas escuelas comunes se presenta una infra-valoración del área, considerando que no se necesitan apoyos de recursos humanos, de recursos económicos, materiales, acceso a la información general del alumnado, etc.

En algunas escuelas, el maestro integrador visita en la sala, aulas a los niños con discapacidad y promueven apoyo a los docentes con propuestas de adecuaciones curriculares, acompañamiento del alumno cuando requiere de otros tiempos en la resolución de problemas, etc.

La inclusión en las prácticas corporales, requiere de apoyos y acompañamiento del profesor en ciertos casos. La figura de “otro” alumno, auxiliar docente, maestro, ayudante, asistente, tutor, profesor, que “preste su cuerpo” para realizar movimientos y favorezca la inclusión de un alumno con movilidad reducida.

. Apoyo de “otro” que “preste su cuerpo” como guía en las prácticas corporales, que así lo requieran, en alumnos y alumnas con ceguera y reducida visión.

. El diálogo, las preguntas, las respuestas en la inclusión, son fundamentales para los profesores y profesores para promover prácticas inclusivas. Se encuentran casos de sentimientos de soledad, sin espacios para hablar de los alumnos, qué genera en ellos y cómo se podrían “negociar” las diferencias para la implementación de prácticas corporales inclusivas.

- Alumnos y alumnas con discapacidad que no son evaluados en igualdad de condiciones que todos los alumnos.

- Prácticas donde el alumno y alumna quedan fuera de la clase, por temor a ser movilizados.

- Asignación de tareas “pasivas” en alumnos y alumnas, el lugar de árbitro permanente, arquero, anotador de la clase.

- Abuso de trabajo teórico en algunos alumnos y alumnas con movilidad reducida y en alumnos con ceguera.

- Alumnos y alumnas que realizan actividades individualizadas al margen del resto de los compañeros.

Categorías sociales de las observaciones:

El apoyo de la institución para trasladar a los chicos (aquí hay autonomía del sujeto, sólo por cuestión de tiempo de llegada al campo de deporte.)

El “otro” compañero/a como facilitador de la actividad en los niños/as.

Las actitudes. Construcciones en las prácticas de inclusión. Efectos estigmatizantes.

Las discriminaciones de los modos y formas de los cuerpos y movimientos de los sujetos.

Los elementos ortopédicos como objetos potenciadores, facilitadores de la práctica.

La desinformación de la institución a los docentes sobre la integración de “estos niños”.

La socialización por sobre la educación de los niños con discapacidades en las escuelas.

El riesgo en ciertas actividades.

Pérdida de riqueza motriz del grupo por la inclusión de los niños con discapacidad

La “negociación” de las diferencias en las clases.

Adecuación de contenidos y actividades

Uso de consignas y prácticas que exponen el déficit del sujeto.

Visión de “la falta” en el grupo, El alumno como resto...Descuido hacia el alumno con discapacidad en atención personalizada.

Pudor en mostrar actividades por parte del alumno con nee

“Prestar el cuerpo” para la acción motriz

El “otro” como sostén y referente para la actividad.

Búsqueda del protagonismo en el alumno.

Delegar responsabilidad en la enseñanza. Consideración de sujeto / Déficit.

Búsqueda de realización autónoma por parte del sujeto con nee

Intervenciones permanentes del docente en alumnos con sin.de D.

Asesoramiento de ed. Especial.

Modo pausado en el alumno con nee.

Comprensión de propuestas

Se valoriza la demostración. En SD. Imitación y repetición de la tarea para adquirir el aprendizaje.

Importancia del contacto corporal.

“Mover en el otro”. Inducción del movimiento.

Desde y con los grupos de discusión, se desprenden las siguientes categorías:

Diferenciaciones de la educación física y educación corporal

Ausencia del habla. Presencia del lenguaje. Inscripción de cuerpo en el sujeto.

La significación, y subjetividad de los alumnos.

La familia en la inclusión.

Inclusión como exposición de limitaciones. Modo de exclusión.

Marcas en el cuerpo

El deporte excluye/incluye. Deporte exclusivo

Currículo unificado y homogéneo. Facilidad/ comodidad del docente.

Categorías sociales de las entrevistas

La formación de los profesores. Su Capacitación.

La institución escolar como espacio para la capacitación, en la inclusión.

La inclusión por la integración: No superación en las prácticas.

Promoción de prácticas inclusivas: problemas/obstáculos en las clases.

Cambios de actitudes de los docentes frente a la inclusión

Nuevos aprendizaje en los modos de enseñar con la integración, para la inclusión.

La diversidad enriquece el uso de recursos y estrategias para la enseñanza.

Desconocimiento de los docentes en cuanto al proyecto general de la institución.

La responsabilidad civil en la intervención sobre los alumnos con discapacidad en las clases.

Las concepciones sobre el cuerpo de los sujetos con déficit. La exclusión en las clases.

Los contenidos de la educación física. Sus inaccesibilidades. Adecuaciones.

El juego como Práctica corporal favorecedora para inclusión.

La sobrevaloración del deporte en la escuela. Efectos de la competencia y rendimiento en desigualdades corporales.

De las instituciones especiales

Categorías analíticas:

Cuerpo/sujeto/déficit

Sujeto/ cuerpo de un orden institucional unidireccional, con prácticas homogéneas desde el déficit.

Cuerpo discapacitado. Perspectiva contextual de la discapacidad.

Sujeto/déficit. Designación desde el déficit (el "Down", "el ciego", "el mielo" "el P.C", rengo, sordo, gordo).

Categorías sociales (observación)

Los alumnos son trasladados.

Formas de comunicación no verbal

Registros formales de patologías de los alumnos.

Medicalización de alumnos.

Sujetos/cuerpos entre la vida y la muerte

El profesor intérprete de la comunicación no verbal

Los gestos: Posibilidad de entrada al cuerpo

Cuerpo "equipado"/"obligado"

Cuerpo/contacto/afectividad

Categorías sociales de las entrevistas

La formación en educación física y discapacidad.

La práctica profesional

Abordaje del movimiento en sujetos/déficit. Diferencias según el tipo de déficit

La importancia del juego en las prácticas como medio para la rehabilitación

La improvisación en la enseñanza

Las diferencias en el aprendizaje según tipo de déficit.

La rehabilitación en la educación física. El peso de lo terapéutico

Superación de limitaciones

Conclusiones

Luego de este recorrido de análisis presentado, teniendo en cuenta las preguntas que movilizaron el estudio y los objetivos que se propusieron alcanzar, se llegó a una conclusión que intenta dar continuidad al debate sobre ciertas conceptualizaciones del cuerpo, los cuerpos de los sujetos sujetos al déficit en la discapacidad y las prácticas de la Educación Física.

El concepto de cuerpo fue modificándose a lo largo del tiempo, en las prácticas de integración estudiadas se presentaron diferentes actitudes, respuestas, imágenes y representaciones de los profesores, docentes, personal y directivos de las escuelas hacia la inclusión y participación de los niños y niñas con discapacidad.

Cada escuela e institución observada, ha tenido su particularidad en el abordaje de la inclusión, diciendo que algunas fueron modificando ciertas normas para dar un orden que responda a los principios de la inclusión, desde una respuesta institucional, en cambio otras siguen estancadas en una dependencia de una respuesta desde especial, con la integración y los efectos que ello conlleva en la subjetividad de los alumnos con discapacidad, con efectos de ausencia en el sentido de pertenencia.

La diversidad de representaciones respecto de estos “sujetos” reflejan las paradojas mismas que abren este estudio, explicitado en la introducción con Deleuzze (1971), que hace presente la contradicción en las prácticas, aplicada *a lo real y lo posible, no a lo imposible*.

Es ese “cuerpo de los peros”, recorte de este estudio que explicita lo dado, 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, manifestar lo que incomoda para habitarlas más cómodamente; en otros casos, son los cuerpos de la imposibilidad.

Estos “peros”, extraídos de las entrevistas y grupos de discusión, se traducen en el modo de organización de los profesores y profesoras en las clases, el modo de presentarse, la manera de convocar al grupo, la forma de dar indicaciones para la realización de las tareas, la relación y comunicación con los alumnos, los contenidos, recursos y estrategias elegidas definen la posición de los profesores/as frente a la inclusión en la diversidad.

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”. Sentidos que coexisten, muchas veces, en un mismo ámbito escolar.

La diferencia, lo heterogéneo en las clases, no es aceptada en algunas instituciones, aún estando presentes, la idea de que los alumnos y alumnas poseen las mismas capacidades, cualidades, mismo modos de resolución de las tareas, formas de dar cuenta de los conocimientos adquiridos, sostienen la ilusión, de una pretendida homogeneidad que tranquiliza al docente, y le resulta cómodo a la institución.

En muchos de los casos presentados, el cuerpo sigue sujeto al déficit, referente de las tradiciones del modelo médico en la interpretación de la discapacidad. Al modelo Social pretendido en la interpretación de la discapacidad, queda aún un largo recorrido por hacer para verlo plasmado en las prácticas sociales y educativas.

Se constata con ello que el tema inclusivo es un fenómeno complejo, no alcanza con que el alumno con discapacidad ingrese a una escuela común, y esto dé garantía del derecho al acceso a la educación. Varios de los datos obtenidos dan cuenta de un

abandono de algunas instituciones, del aprendizaje de los alumnos, resguardándose bajo el criterio de que están allí para socializarse.

Los alumnos con discapacidad junto a los que no la tienen, asisten a las escuelas para aprender, y deben recibir la enseñanza en igualdad de derechos a la educación, teniendo en cuenta la diversidad de condiciones que se presenten en los sujetos y en las instituciones. No obstante, por lo explicitado en el análisis de los datos del capítulo VI, los sujetos con discapacidad no son evaluados ni se les enseña en el mismo momento del acontecimiento educativo, y a veces, en ningún lado.

Justamente porque el principio de inclusión, no es uniformar, no es tratar por igual a las personas con discapacidad con necesidades distintas, no es tratar igual a todos los niños y niñas, con o sin discapacidades. Sino es revisar y promover los elementos del contexto de la clase, de la institución para garantizar los apoyos necesarios de acuerdo a cada necesidad educativa.

“La vida segregada es coherente si se hace una elección de vida segregada (luego de una escuela segregada, trabajo segregado, residencias segregadas, amores segregados). Sólo cuando el niño con discapacidad asista a una escuela ordinaria y juegue con sus amigos del barrio será aceptado más tarde por la sociedad como ciudadano con plenos derechos y deberes”. (Toledo González.1994).

Toda elección está condicionada por el contexto, y el mismo define a un sujeto en sus elecciones.

En los datos obtenidos de las entrevista, los profesores ven en sus prácticas la posibilidad de cambios y uso de nuevas estrategias adquiridos a través del ensayo y error, la autocapacitación en la formación, lo toman como el elemento posible, a la altura de las circunstancias de la desinformación y ausencia de apoyos necesarios. Cuando adquieren los mismos, el sujeto en cuestión, ya egresó del sistema educativo.

En las prácticas observadas de las clases de Educación Física, se reflejan las tradiciones disciplinares impregnando de consideraciones de los sujetos, donde la máquina rostritaria¹⁴⁶ ha funcionado con cierta eficacia sin dar lugar a la posibilidad de inscribir o utilizar otro tipo de pensamiento, que se da si se observa en las ausencias, presencias; en la parálisis, el movimiento y en las prácticas, la teoría.

¹⁴⁶ Para Delleuze (1988) La rostrificación es la inscripción del cuerpo en el sujeto” la rostrificación actúa, pero los efectos no son en modo alguno los esperados. Precisamente porque el rostro depende de una máquina abstracta no se contentará con ocultar la cabeza, sino que afectará a las demás partes del cuerpo, e incluso, si fuera necesario, a otros objetos completamente distintos. Así pues, la cuestión es saber en qué circunstancias se desencadena esa máquina, que produce rostro y rostrificación”

Adelantando con ello que la educación física no es inclusiva en los términos plantados, si tiene en cuenta sólo el movimiento, la fisis y deja afuera al cuerpo, a los cuerpos y a los sujetos en las clases.

En sujetos con movilidad reducida, o sin movilidad la educación física, sigue teniendo un lugar, desde el paradigma médico – rehabilitatorio y en perspectiva psicomotricista de la educación física.

Este estudio comenzó con explicitar ciertos antecedentes de la Educación Especial, su paulatina transformación hacia la Educación Integrada y la mínima participación de la Educación Física en el área. Tanto la discapacidad como la integración se erigieron como problemáticas que surcaban el Campo de la Educación y el de la Educación Física. Es por ello que se suponen provenientes de dos vertientes; La primera de ellas tiene que ver con problemáticas compartidas con otras áreas y que necesitan de un enfoque interdisciplinario para ser abordadas.

La segunda es aquella propia del campo de Educación Física, tiene que ver con los saberes disciplinarios del mismo. Esta tesis dirigió su estudio hacia la segunda vertiente siguiendo una línea de acción planteada desde un principio y que tiene como protagonistas al docente de Educación Física y a su conocimiento en el área de discapacidad, la integración e inclusión.

La Integración e Inclusión, son problemáticas a resolver en todo el campo educativo y social, la Educación Física se encuentra con dificultades propias que tienen que ver con una diversidad de cuerpos y movimiento trabajando en un mismo grupo de tareas. Frente a la integración del alumno con discapacidad (motriz) en las prácticas corporales de la escuela común, en este estudio, se visualizó mínimamente instancias de una estigmatización previa de dos alumnos por sus “desventajas físicas” o como dice Erving Goffman (1968) por “las abominaciones del cuerpo y distintas deformidades físicas”, miradas que se confunden con un sentimiento de halo y un posterior prejuicio sobre la actividad que los alumnos podrían realizar.

Es posible pensar la inclusión desde la Educación Corporal, con las perspectivas explicitadas en el capítulo IV, donde se presentan una serie de datos en el trabajo de campo, que dan cuenta de ello, como en el caso de Pablo, el alumno con cuadriplejía que participa de una clase de Softbol con sus compañeros. Donde hay Sujeto, hay cuerpo y no hay movimiento.

Es ahí en esos casos educativos y sociales donde se presentan la **Educación Corporal Y Diversidad.**

Bibliografía:

De Discapacidad:

Adams, R.Daniel, A. y Rullman,L.,(1978) *Juegos, Deportes y ejercicios para personas en desventaja Física*. Buenos Aires. Paidós.Pags.24 a 26.

Bobath, B., Bobath,K. ,(1992), *Desarrollo motor en distintos tipos de parálisis cerebral*. Madrid. Panamericana

Bruun, K., (1996). "Hacia la integración absoluta del deporte para minusválidos". *Periódico de Nytt fra Norge*. Noruega.

Capacce, N., Lego, N. (1987) *Integración del Dis-Capacitado. Una propuesta socio-Educativa*. Buenos Aires. Humanitas.

Dell' Anno, A, Corbacho, M., Serrat, M., (2004) *Alternativas de la Diversidad Social: Las personas con discapacidad*. Buenos Aires. Espacio.

De la Vega, E., (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires. Noveduc.

Eroles, C., Ferreres, C., (2002): *La discapacidad: una cuestión de Derechos Humanos*. Buenos Aires. Espacio.

Fundación Par (2005) *La Discapacidad en La Argentina. Un diagnostico de situación Y políticas públicas vigentes al 2005..* Buenos Aires. Secretaría de Cultura de la Nación.

Fundación Claudina Thévenet (2002) *Equidad y calidad para atender la diversidad*. Actas del congreso internacional de integración de niños con discapacidad a la Escuela común. Buenos Aires. Espacio

Ríos Hernández, M., (2009). "La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje". *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, nº9, pp. 83-114.

ILSMH (liga de inclusión internacional) (1999) "El camino hacia las escuelas Inclusivas". Buenos Aires. En revista *En Marcha*. Publicación inclusión internacional.

Joly, E., (2001)" Acerca de la discapacidad como construcción social" Ponencia De la jornada realizada por la Comisión Universitaria sobre Discapacidad. U.N.L.P. Secretaría de Extensión.

Juan, Rosell, Soro-Camats y López, (2002). "Papel y Lápiz, ¿para qué? Tecnologías De apoyo en acción". *En Necesidades y Apoyos en el contexto de la Parálisis Cerebral*. Siglo Cero- Noviembre-Diciembre N° 204. Confederación Española de Organización a favor de las Personas con retraso Mental. España.

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

Levin, E., (2000)"Cuando la discapacidad es féretro de la sexualidad". *Revista Epicúreo- El Cuerpo que se juega en la cultura*. N°8. Buenos Aires. Págs.26-27.

López Melero, M., (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga. España. Editorial de la Junta de Andalucía, Consejería de educación y ciencia. Delegación Provincial.

López Melero, M., (2002)"Ideología, Diversidad y Cultura: una nueva escuela para Una nueva civilización". En: *Equidad y calidad para atender a la diversidad. Actas Del 1er.Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidades a la Escuela común*. Buenos Aires. Espacio.

Lus, M., (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Paidós.

Malbrán, M., (1995) "Buenas Práctica para las Personas con Discapacidad y sus Familias en el ámbito comunitario". Buenos Aires. Ed. FENDIM.*En Revista Todos Valen*. Año1. N° 2.

Oliver, M., (1998). "Sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada", en: Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid. Morata

Palacios, A., (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. Cermi (comité español de representantes de personas con discapacidad) En ediciones Cinca.

Pantano, L., (1993). *La Discapacidad como problema social. Un enfoque Sociológico, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires. Eudeba.

Pantano, L., (2002). "La Diversidad en la escuela: Nosotros y los otros. Elementos Para la reflexión". *En Discapacidad y Educación en la perspectiva de la Diversidad*. Buenos Aires. Cuadernos de Discapacidad y Participación Social. N° 2 .

Pérez de Lara, N., (2008) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Buenos Aires. Laertes.

Puig de la Bellacasa, R., (1987) "Discapacidad e información". *En revista del Real Patronato de Prevención y Atención a personas con minusvalías*. Documento Nº 14 /87. Madrid.

Rosato, A y Angelino, M. A., (2009). *Discapacidad e ideología de La normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc

Schorn, M., (2002) *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Silberkasten, M., (2006) *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires. Topía.

Skliar, C., (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires. Miño y Dávila

Toledo González, M., (1981) *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades Educativas especiales*. Madrid. Santillana.

Toro Bueno, S., Zarco Resa, J., (1995) *Educación Física para niños y niñas con Necesidades educativas especiales*. Málaga. Aljibe.

Vain, P., Rosato, A., (2005) *La construcción social de la normalidad. Alteridades, Diferencias y diversidad*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Yarda de los Ríos, A. y Rodríguez Rave, L., (2005). "Disciplinamiento y docilización de Corporalidades anormales' en Colombia 1920-1940", *Educación Física y deporte*, volumen. 24, Número 2, pp. 11-30.

Educación, Educación Física y Cuerpo.

Aisenstein,A.; Scharagrodsky,P.,(2006) *Tras las Huellas de la Educación Física escolar en Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires. Prometeo.

Bracht, V. y Crisorio, R. (2003) *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata. Buenos Aires. Al Margen.

Carballo, C. y Crespo, B. (2001) En "Aproximaciones al concepto de cuerpo "ponencia presentada en el 5to.Congreso argentino de Educación Física y Cs. U.N.L.P.La Plata.

Carli, S., (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1995.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Crisorio, R., Giles, M., (1999) "Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB"- Buenos Aires. Inédito.

Crisorio, R., (2010) Tesis Doctoral: *Homero y Platón: Dos paradigmas de La Educación Corporal.* U.N.L.P. Inédita.

Crisorio, R., Giles, M. (2009) *Estudios Críticos de Educación Física.* La Plata. Buenos Aires. Al Margen.

Crisorio, R., (1998)"Constructivismo, cuerpo y lenguaje". *En revista de Educación Física y ciencias.* Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. UNLP. La Plata. Argentina.

Giles, M., (2008) "Educación Corporal. Tres Problemas". Ponencia presentada en jornadas de cuerpo y cultura. Universidad de La Plata. Dpto. de Educación Física. Facultad de Humanidades y Cs.de la Educación.

Bernard, M., (1980) *El Cuerpo.* Buenos Aires. Paidós.

Boltansky, L., (1975) *Los usos sociales del cuerpo.* Buenos Aires. Periferia.

Bracht, V., Crisorio, R., (2003) *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, Desafíos y perspectivas.* La Plata. Buenos Aires. Al Margen.

Caruso, M., Dussel, L., (1997) "Yo, tú, él: ¿Quién es el sujeto?". *En De Sarmiento a Los Simpsons .Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires. Kapeluz.

Dunning (2001). Apuntes del seminario "Teoría social del deporte" dictado en el marco de maestría de Educación Corporal de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación. U.N.L.P.

Davini, M. C., (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica.* Buenos Aires. Paidós.

Denis, D., (1980) *El cuerpo enseñado.* Buenos Aires. Paidós.

Donghi, A. Gartland, C., Quevedo, S., (2005) *Cuerpo y subjetividad, Variantes e Invariantes clínicas.* Buenos Aires. Letra Viva.

- Duschatzky, S., (1996). "De la diversidad en la escuela a la escuela de la Diversidad". *En revista Propuestas Educativas*. Año 7 N° 15. Buenos Aires.
- Masson, S y colaboradores., (1987) *Reeducación y Terapias Dinámicas*. Barcelona. España. Gedisa.
- Milstein, D., Méndez., (1999)*La escuela en el cuerpo*. Madrid. Miño y Dávila. 4-
- Nievas, F., (1998) *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires. Eudeba.
- Pedráz, V., (2005). "Cuerpo y contra-cuerpo: La historicidad de las producciones corporales y el sentido de la Educación Física", *Educación Física & Ciencia*, año 7, n° 5. Pp. 68-85.
- Pommier, G., (2002): *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad..* Buenos Aires. Nueva visión.
- Sami-Ali, (1979) *Cuerpo real, cuerpo imaginario. Para una epistemología Psicoanalista*. Buenos Aires. Paidós.
- Scharagrodsky, P., (2011) *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires. Prometeo.
- Skliar, C., Duschastzky, S., (2001) "Los nombres de los otros: narrando a los otros. En la cultura y en la educación", en Larrosa, J. y Skliar, C. (org.), *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. España Alertes. Pp.185-212
- Soler, C., (1993) "El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan", en *Estudios de Psicología*, volumen1. Buenos Aires. Atuel. Pp.93-114.
- Sosa, L., (2007) Los "cuerpos discapacitados". Construcciones en prácticas de integración en Educación Física. *Revista Educación Física y Discapacidad: prácticas corporales inclusivas*. Medellín. Colombia. Funámbulo Editores
- Szyniak, D. (1999): *Discursos del cuerpo, Intervenciones en la clínica*. Lugar Editorial. S.A. Buenos Aires. Argentina
- Vigarelo, G. (2005) *Corregir el cuerpo. Historia de un Poder Pedagógico*. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- López, M. (1986) *Mutantes, trazos sobre los cuerpos*. Buenos Aires. Colihue.

Vygotski, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo

Socio-antropológicos y filosóficos.

Augé, M. (1993) *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona. España. Gedisa.

Augé, M. (1996): *El sentido de los otros*. Buenos Aires. Paidós.

Bourdieu, P, y Wacquant, L., (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Editorial Grijalbo

Canguilhem, G. (1986) *Lo Normal Y Lo Patológico*. Madrid. S. XXI Editores S.A.

Carriero Goncalves, G. Fernández Vaz, A (2009) "Notas sobre la Educación de personas con histórico de deficiencias en Brasil: del modelo "especial" a los "procesos inclusivos" En revista *Ágora para la EF y el Deporte*, n.º 9, Pp. 15-30. Universidad de Valladolid. España.

Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. Página 274.

Castro, E. (2005) "El poder disciplinario: la normalización de los saberes y de los Individuos". Revista de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.N.L.P. La Plata. Argentina.

Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.

Delleuze, G. (1988) "Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia". Pre-Textos, Traducción de José Vázquez Pérez Textos: Cáp. 7 Año Cero : *Rostridad*. "Cáp. 6 ¿Cómo hacerse un Cuerpo sin Órganos? Barcelona. España.

Elías, N. "El proceso de la civilización". pag.259.en

Ferrante, C. y Ferreira, M.A.V., (2008): «Cuerpo, discapacidad y trayectorias Sociales: dos estudios de caso comparados», Buenos Aires. Revista de Antropología Experimental 8; pp. 403-428.

Ferreira, M. A. V., (2007): «Un nuevo concepto para la comprensión de la acción Social: la transductividad creativa de las prácticas cotidianas», Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol. 1 (1), (2007); pp. 1-16.

Foucault, M., (1972) "Theatrum Philosophicum seguido de Repetición y Diferencia con Giles Delleuze". *En la serie de filosofía*. Dirigida por Eugenio Trías.

Foucault, M., (1976) *Genealogía del Racismo*. Traducción de Alfredo Tzveibel. Editorial Altamira. Argentina.

Foucault, M., (1977) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Madrid. España.

Foucault, M., (1998) *Microfísica del poder*, Madrid, Ed. La Piqueta, Pág.144.

Foucault, M., (1999) *Los anormales*. Clase del 22 de enero de 1975. Fondo de Cultura económica de Argentina. S.A. Buenos Aires. Argentina.

Guattari, F., (1996) "Caosmosis". *El nuevo paradigma estético*. Buenos Aires. Manantial.

Goffman, E., (1993). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.

Leukowicz, I., (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós.

Le Bretón, D., (1995), *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Lyotard, J. F., (1998). "Lo Inhumano". *Si se puede pensar sin cuerpo*. Buenos Aires.

Manantial. Pág.26

Metodológicos:

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México. Grijalbo.

Bourdieu, P. y otros, (1975) *El oficio del sociólogo*. México. Siglo XXI.

Bourdieu, P., Wacquant, L., (1995) *Respuesta para una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.

Geertz, C., (1987) *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa.

Giddens, A., (1987) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu.

Habermas, J., (1987) *Teoría de la acción comunicativa* .Madrid. Taurus

Habermas, J., (1988) *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid. Tecnos.

Marradi, A., Archenti, N. Piovani, J.I., (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Emecé.

Ruiz Olabuénaga, J., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao

Sautu, R., (1997). "Acerca de ¿qué es y no es investigación científica en ciencias Sociales? En Wainerman, C., y Sautu, R. *La Trastienda de la investigación*. Buenos Aires. Ediciones de Belgrano.

Taylor, S y Bogan, K., (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. España. Paidós.

Anexos:

Ley Federal de Educación N°24.195. (1993). Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. Cap.VII

Acuerdo Marco (1998) para la ley de transformación educativa. Resolución para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva. Anexo 1 (año 2003).

Ley N° 5801 de Transformación educativa para la Educación Especial en sus modificatorias. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires

Resolución 60/251 de la Asamblea general, (2006) del Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidad

Circular técnica general N° 7 del año 1987

Circular N° 1. Provincia de Bs. As. 1991

Circular técnica N° 12, Octubre 1991.

Circular General N° 3. Año 2000