



PRÁCTICAS CORPORALES: EL JUEGO Y EL JUGAR EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD¹

Laura Sosa

Norma Rodríguez

Universidad Nacional de La Plata

Introducción

El escrito que aquí presentamos es el resultado parcial del trabajo realizado durante un año en tres instituciones de la ciudad de la Plata, Argentina. Nuestro propósito fue llevar adelante un taller de juegos en dichas instituciones, a donde asisten sujetos con discapacidades motrices e intelectuales. El cuerpo de los mismos toma una presencia particular para su abordaje, muy diferente a lo instituido en las prácticas “habituales” en la formación del profesorado en Educación Física, donde se han ausentado “estos cuerpos”. El equipo de trabajo se conformó con profesoras en Educación Física, una psicóloga, una terapeuta ocupacional y un grupo de estudiantes del Profesorado y/o la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Financiados por la Secretaría de Extensión del Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, 2008/2009 en convenio con la Universidad Nacional de La Plata iniciamos un plan de trabajo.

Usted podrá leer en este texto una síntesis de las experiencias prácticas y de las discusiones teóricas que organizamos de la siguiente forma: una introducción, un punto dos que denominamos Construcción del objeto; un punto tres en donde se plasman las precisiones teóricas; un punto cuatro con Análisis del trabajo etnográfico y en un último ítem se trabaja sobre algunas conclusiones y preguntas finales.

En esta primer parte en principio quisiéramos exponer algunas de las preocupaciones que en la formación de grado del profesorado en educación física, sobre la temática de la discapacidad, tenemos: La Universidad

¹ En el presente texto presentamos un informe parcial del proyecto de Extensión Universitaria: *Prácticas corporales: Juegos en sujetos con discapacidad*, financiado por el Programa de Voluntariado estudiantil de la Secretaría de Extensión del Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, 2008/2009. Del mismo participaron las siguientes profesoras: Sosa Laura; Rodríguez Norma y Mirc Andrea. En tanto que el equipo de estudiantes voluntarios se conformó con: Demilta, María Jimena; Diperna, María Victoria; Maiori, Marco; San Martín, Rodrigo; Saralegui, Juan Martín; Salvo, Vanesa Sabrián; Fussi, Jessica; Porte, Florencia; Trybalski, María Isabel; Demilta María Soledad; Mele Ayelén Magalí.

Nacional de La Plata, Argentina, ha asumido la tarea de generar, construir y difundir avances académicos e investigativos relacionados con las problemáticas generadas por las desigualdades sociales, algunas de ellas como las de discapacidad, maltrato, explotación infantil, desigualdad entre géneros, implantación de modelos corporales hegemónicos, etc.

En particular la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se ha dedicado a la formación de profesores, implementando un desarrollo de políticas de enseñanza de grado y postgrado, extensión e investigación en general. La formación en Educación Física en particular, se ausentaba de un abordaje de análisis de prácticas corporales específicas en sujetos con discapacidad, y de los mismos en integración de prácticas inclusivas.

Es por esto que en el año 1999 se introduce en un nuevo plan de estudios, una asignatura con carácter de obligatoriedad sobre dicha temática en la formación de grado, que comenzó a implementarse en el año 2003. La Cátedra Didáctica para la integración en Educación Física, del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P, contempla en su propuesta el trabajo de extensión, en las prácticas corporales comunitarias en donde participan sujetos con discapacidad, como así también de la interacción de éstos, con otros sujetos sin discapacidades.

Esta política universitaria que desde años venimos promoviendo en términos de inclusión, no nos la garantiza en las prácticas, si no promovemos en principio, un desarrollo del conocimiento crítico y reflexivo de las que instaladas como normalizadoras de un sistema pensado para una mayoría de sujetos, -considerados como eficientes, productivos, unificados por un disciplinamiento de sus cuerpos, “normales”- se hace presente en nuestras sociedades. Si no se introduce un espacio de análisis crítico sobre estas realidades en la formación de profesores, se continúa reproduciendo y legitimando las desigualdades sociales basadas en diferencias étnicas, de clase, de generaciones, de discapacidad, etc. podríamos afirmar de grupos minoritarios que, con “otros cuerpos” hacen, piensan y dicen.

De este modo en el área de Educación Física venimos realizando debates y discusiones respecto de la Educación Física y lo que hemos denominado en el Grupo de Estudios de Educación Corporal²: la Educación Corporal: Situremos estos debates presentes en dos ejes:

Un eje de análisis sobre las consideraciones de la Educación Física, con otro, considerado de una educación corporal. Intentaremos diferenciar a grandes rasgos una de otra, pues se traducen en los distintos modos de pensar y hacer las prácticas, y con ellas los sujetos, que de acuerdo a aquellas, conformarán o no, discapacidades.

Con éstos análisis desde lo disciplinar, nos podemos adentrar en explicar, que han tenido y tienen en la actualidad ciertos correlatos con los paradigmas y modelos de la discapacidad, que explicaremos en el apartado tres.

Para entender nuestra posición, nos adelantamos retomando la idea de Giles, M. (2008).³⁴

(...) 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 (...)

² GEEC: Grupo de Estudios en Educación Corporal. CIMeCS: Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de La Plata. Argentina

³ Giles (2008).

⁴ Crisorio y Giles (1999).

Y con esto situar una concepción de intervención disciplinar de los cuerpos en estas instituciones que tienen su sentido en un modelo médico de la discapacidad, pensando al sujeto al servicio de lo terapéutico y rehabilitador, en tanto se interviene en las funciones de lo orgánico funcional solamente, estaríamos dejando afuera otras dimensiones de análisis de lo corporal que hacen y organizan a un sujeto.

Pues (...) 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 cabría la posibilidad de un cuerpo, es más no habría nada. Pero como hay lenguaje y por ello hay cultura, podemos hablar de cuerpo (.). Con ello coincidimos en que (...) La Educación Corporal admite que si bien son su soporte material, el organismo vivo y el sistema nervioso no alcanzan para hacer un cuerpo.⁵

Como ya lo adelantáramos en otras oportunidades⁶, sabemos que la normalidad y su ideología normalizadora son una construcción, determinada por criterios de desigualdad, digamos que en muchos casos delimita qué es y qué no es, es decir, se aplican criterios hegemónicos como únicos e incuestionables.

Pensar al cuerpo como algo construido sugiere que los cuerpos deficientes – Anormales solo viven dentro de las limitaciones productivas de ciertos esquemas reguladores en alto grado generalizados. Se incapacitan los cuerpos, viéndolos como cuerpos/sujetados al déficit...⁷

Avanzaremos en algunas precisiones respecto del cuerpo en el apartado tres, y decir que En este sentido, fueron y son pensados los talleres de juego en las instituciones involucradas, como una intervención en una práctica institucional, que es social y cultural, ya que en la misma, se sujetan a sujetos, que cotidianamente construyen cuerpos y discapacidades, o no, de acuerdo a los modos que aquellas, sujetan a éstos.

Construcción del objeto: las instituciones y sujetos involucrados

El artículo que exponemos encuentra su punto de reflexión en las prácticas llevadas a cabo en el marco de un proyecto de estudiantes voluntarios de la formación de grado de Educación Física, que surgió como propuesta de un grupo de profesoras a partir de demandas institucionales concretas.

Existen en nuestra región instituciones que albergan sujetos con diferentes discapacidades y que se encuentran por fuera del marco educativo formalizado. En principio, podemos afirmar que dichas instituciones son el producto de movimientos asociacionistas de padres y madres que preocupados por la ausencia de atención particular y de lugares que puedan albergar a los niños y niñas, entre otras cosas, han llevado su voz a representantes estatales y han favorecido la constitución (o no) de políticas públicas destinadas a tal fin.

La información que ha sido analizada durante los últimos tiempos, muestra una real necesidad de inclusión de profesionales de Educación Física en las prácticas cotidianas de estos sujetos que, prioritariamente, han sido prescriptas desde el modelo médico hegemónico tradicional. Esto causa varios problemas: la objetivación de los sujetos desencadena prácticas que al final de cuentas no están dirigidas a nadie. Ante la imposibilidad de (moverse, hablar, ver, escuchar, etc.) no se encara un proyecto pensando en qué tienen posibilidad, es decir, ver qué es lo que sí pueden hacer y aprender. En resumen, el problema es que se ve el síntoma antes que la posibilidad.

⁵ *Ibid.*

⁶ Sosa (2007).

⁷ *Ibid.*

Frente a esto, el compromiso político que estamos llevando adelante desde nuestra Universidad en trabajo conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, nos ha posibilitado que durante un año se puedan realizar en tres instituciones de nuestra ciudad lo que hemos denominado: "Taller de juego en sujetos con discapacidad".

Es importante aclarar aquí, que el Ministerio de desarrollo social de dicha provincia, se encarga de proyectar (o debería hacerlo) las políticas públicas en materia de inclusión y de prevención de las discapacidades de y en las instituciones mencionadas, entre otras.

De este modo, nuestro objetivo fue promover un puente de construcción entre los saberes teóricos y las prácticas comunitarias en materia de inclusión de todos los niños/as en los ámbitos institucionalizados, tarea un tanto ambiciosa, aunque comienza a ser posible en pequeños grupos de trabajo.

Así, la problemática que se buscó atender fue registrada desde el año 2003 en la cátedra Didáctica para la integración, del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. El trabajo se sistematizó a partir de observaciones y prácticas como parte de la formación de los profesores en Educación Física. Del análisis de la información que se trianguló y textualizó, surgieron categorías primero sociales y luego analíticas que intentaremos señalar:

Las instituciones realizaron propuestas innovadoras a partir de las transformaciones en las prácticas.

Los actores focalizaron su atención en la "posibilidad" de un "hacer" del cuerpo que hasta ahora no lo habían puesto en palabras.

Los registros muestran la necesidad de un trabajo compartido a fin de propiciar prácticas corporales orientadas a lo lúdico y recreativo en lugares donde los jóvenes y los niños y niñas se encuentran aislados, con movilidad reducida, y en situación de encierro.

En todos los casos estudiados no existe la figura del Profesor en Educación Física, ni ningún otro profesional especializado en prácticas orientadas al cuerpo y movimiento⁸.

Frente a esto, nuestra propuesta partió de convocar a un grupo de estudiantes interesados y comprometidos con la problemática en particular y con las diversas situaciones de los grupos minoritarios en general, para comenzar a trabajar primero en un grupo de estudio y discusión y luego en la inserción de prácticas profesionales en instituciones con personas con discapacidad.

Una vez conformado el grupo y frente a la posibilidad de conseguir financiamiento para llevar adelante nuestra propuesta (viáticos para traslados, materiales para el taller, libros, etc.) repartimos el trabajo entre quienes darían el taller de juego y entre los que realizarían un registro etnográfico⁹ del taller. En síntesis tuvimos un tiempo de trabajo intenso en las intervenciones prácticas y un tiempo de análisis, discusión y revisión teórica del trabajo realizado.

⁸ Nos referimos a prácticas corporales ligadas a los juegos, las gimnasias en todas sus variantes; en general no terapéuticas. A lo largo del trabajo esta hipótesis se desarrolla ampliamente.

⁹ El contexto en que se realizó el estudio etnográfico del proyecto se enmarca en un proceso de formación y experimentación que luego dio lugar al debate y a las futuras argumentaciones y diferentes posiciones dentro del grupo.

Los destinatarios

Los destinatarios de este proyecto concurren a centros de día y hogares en convenio con la Dirección de discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, mencionado en el apartado anterior. Son mujeres y varones en la franja de 4 y 30 años que presentan discapacidades motrices, sensoriales e intelectuales severas. Sumado a esto, los grupos están conformados por aproximadamente treinta personas con distintas discapacidades complejas. Entendemos como discapacidades complejas las que representan serias dificultades en las posibilidades comunicativas y con un alto grado de dependencia, y necesidad de ser asistidos en funciones básicas de aseo, vestimenta y alimentación.

Los centros de día suponen la atención de aquellos que transitaron la etapa de escolaridad, en este caso, del sistema de educación especial, como así también a otros que por características particulares en cuanto a sus deficiencias, no tengan inclusión en instituciones educativas. Aún así, encontramos en estas instituciones, niños/as de corta edad que no han realizado el recorrido explicitado, teniendo el potencial para hacerlo, y que por desidia de los padres y/o por la no promoción desde las instituciones hacia dichos sujetos, el tan proclamado desarrollo de su potencial, dejan sumergidos a los sujetos en imposibilidades que no les pertenece, sino que es del entorno.

Es en este sentido que planteamos que existen situaciones que incapacitan al sujeto, cuando más allá de sus rasgos, características física, psíquicas u otras, hay circunstancias sociales que limitan sus posibilidades. Los horarios de permanencia en las instituciones varían desde cuatro a ocho horas, siendo asistidos directamente por familiares o técnicos asistenciales. Así también reciben un tratamiento terapéutico con profesionales dedicados al área de la rehabilitación.

Las prácticas que se vienen realizando en estas instituciones¹⁰ son del tipo clásico asistencialista; así, desde el área médica se contemplan los problemas vinculados al cuidado del cuerpo orgánico, la prevención de enfermedades, higiene, etc. Sostenemos que el cuerpo real contiene al orgánico pero que no se agota en él.

Este fragmento corrobora lo que venimos diciendo y permite responder al interrogante planteado más arriba: “Es preciso en principio descartar una tesis muy extendida según la cual el poder en nuestras sociedades burguesas y capitalistas habría negado la realidad del cuerpo en provecho del alma, de la conciencia, de la identidad. En efecto, nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder...”¹¹

Frente a esto, encontramos que los actuales abordajes de la discapacidad han cambiado notablemente en las últimas décadas y continúan haciéndolo. Estos cambios pueden ilustrarse y caracterizarse en cinco áreas (Brown *et al.*, 2007):

- El concepto de discapacidad (concepciones sobre su naturaleza);
- La etiología (conocimiento sobre las causas y factores asociados);
- Las políticas públicas (convenciones, leyes y procedimientos);
- Los servicios (organizaciones);

¹⁰ De las tres instituciones seleccionadas, a dos asisten sujetos con movilidad reducida (sillas de ruedas e imposibilidad de trasladarse autónomamente en sus sillas) y la tercera se caracteriza por nuclear a sujetos con ceguera. Las tres instituciones pertenecen al radio de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

¹¹ Foucault (1992:107).

El modelo centrado en la persona (autodeterminación, soportes personales y familiares, fortalecimiento de las conductas positivas y compromiso comunitario).

En resumen, podemos afirmar que a partir de pensar lo corporal como real¹², con y más allá de lo orgánico, nos enfrentó a obstáculos de diverso tipo, como también al desafío político de poner el cuerpo en el cuerpo (del otro) para poder jugar. Entre los argumentos que podemos sintetizar consideramos hacer ciertas precisiones imprescindibles de cómo vemos a estos sujetos:

Son sujetos de y con derechos.

Nos comprometimos a proveer el andamiaje orientado a la construcción de un estilo de vida digno y a la participación comunitaria, promoviendo el desarrollo de la autogestión en los sujetos con discapacidad, siendo necesaria la provisión de soportes y servicios, que propicien una relación interpersonal entre las personas con y sin discapacidad.

Estamos convencidos de pensar la inclusión en la inclusión y no la exclusión en la inclusión, es decir introducir físicamente a sujetos con discapacidad en espacios comunes a otros sujetos, pero sin darle un tratamiento personalizado.¹³ El discurso de la inclusión está presente en la mayoría de los ámbitos donde concurren sujetos con discapacidad, aunque adquiere un sentido práctico diferente en cada caso.

Precisiones teóricas

El tema de la inclusión, es analizado y problematizado en diferentes países, desde diversas perspectivas y áreas. En nuestro caso, a partir del estudio sobre prácticas corporales y lúdicas concretas, encontramos trabajos densos e investigaciones críticas sobre el modo de inclusión de los sujetos con discapacidad. Ejemplo de esto se registra en los estudios realizados en Brasil, por Carreirão Gonçalves, G. Y Fernández Vaz, A. (2009)¹⁴ quienes plantean:

“(…) No está claro, si la reivindicación de la Política de Inclusión se hace por el sesgo de la conquista/concesión o por el sesgo del favor. Todavía, aún en los términos de Arendt (1993a), las leyes pueden proporcionarnos una falsa idea de libertad, una vez que supuestamente no seremos víctimas de intereses individuales (o de pequeños grupos) de posibles gobernantes. (...)”¹⁶

Desde nuestra perspectiva política, consideramos imprescindible las adecuaciones del entorno, las necesarias modificaciones o inclusiones de herramientas prácticas, a fin de facilitar la autonomía individual. Si bien las políticas públicas en nuestro país empiezan a registrar estas necesidades, la cuestión discapacitante ligada a la pobreza plantea un escenario poco alentador.

Los países tercermundistas nos enfrentamos a situaciones de marginalidad en forma cotidiana y casi naturalizada. Así, un medio ambiente empobrecido, familiar, educacional y social, constituye un factor discapacitante por lo que su mejora y enriquecimiento es una meta prioritaria. La falta de actividad, la estimulación cognitiva

¹² Nos referimos al cuerpo del psicoanálisis, en el sentido lacaneano.

¹³ Esta hipótesis ha sido trabajada por: Carreirão Gonçalves y Fernández Vaz (2009).

¹⁴ Carreirão Gonçalves y Fernández Vaz (2009).

y social insuficiente o inadecuada y la indiferencia o descuido emocional, son condiciones asociadas y/o contribuyentes a la discapacidad.

Cuerpo

Nos planteamos en este apartado la imposibilidad de asir un cuerpo en un sub- apartado de un trabajo que lo contiene, pero que no centra todo su planteo sobre él. Sin embargo realizaremos a continuación, algunas precisiones conceptuales que dan cuenta de la posición que sostenemos respecto del cuerpo, como así también de los argumentos que fundan la base de la discusión.

El cuerpo no se agota en la carne. Si antes de la constitución del sujeto hay un orden que podríamos llamar del concepto (o estructura), susceptible de ser reconocido en sus regularidades sin apelar a un sujeto fundante, más aún, podríamos invertir los términos, de manera que ya no es el sujeto el que funda el sentido, sino el orden del sentido el que constituye al sujeto. Veamos el tercer argumento que se cita:

“El conocimiento como construcción alcanza al cuerpo y al movimiento, construyéndolos y dotándolos de significación, lo que hace que todo estudio del cuerpo y del movimiento deba incluir el estudio de las significaciones que lo marcan aún desde antes de constituirse en cuerpo y en movimiento, significaciones que, a su vez, forman parte de la red de significaciones que constituye la cultura de una sociedad dada en un momento dado. Es obvio que esta problemática toca de cerca a la educación física y a toda la educación corporal”.¹⁷

Este fragmento corrobora lo que venimos diciendo desde el punto uno y permite responder a la pregunta acerca de la posibilidad de asir un cuerpo. Quizás el planteo de que el cuerpo no es algo de la naturaleza, que se construye, etc. es una afirmación que tendríamos que explicar. De este modo el argumento dos y tres permiten responder al interrogante planteado acerca de la posibilidad de asir un cuerpo.

“En la moral cristiana, la problematización de la carne ya no será una cuestión de “uso”, sino de desciframiento de los arcanos del deseo por las formas y funciones de un conjunto de actos cuidadosamente definidos dando lugar así a una hermenéutica del deseo y del sí mismo”.

“En la experiencia cristiana de la carne, la problematización de la conducta sexual no es el placer o la estética de sus usos, sino la hermenéutica purificadora del deseo”. (Castro, 2004:83).

“Es preciso en principio descartar una tesis muy extendida según la cual el poder en nuestras sociedades burguesas y capitalistas habría negado la realidad del cuerpo en provecho del alma, de la conciencia, de la identidad. En efecto, nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder...” (Foucault, 1992: 107).

Se trata de pensar el cuerpo en términos de historia, historia que entrecruza las cuestiones de trayectorias individuales y colectivas; pensamos que el concepto de *habitus* bourdieano puede darnos elementos para reflexionar sobre el cuerpo. *Habitus* entendido como la historia hecha cuerpo.

Resumiendo, entendemos al cuerpo en términos políticos. En este sentido, siguiendo la huella de Foucault podemos sintetizar nuestra idea de la siguiente forma: “El cuerpo no existe como un artículo biológico o un material, sino dentro y a través de un sistema político” (Castro, 2004:68).

Es bastante probable que no podamos encontrar una respuesta o definición cerrada en relación al cuerpo en toda la obra foucaultiana. Sin embargo pueden rastrearse referencias al cuerpo y a los modos en los que se

¹⁷ Crisorio (2007).

ejerce el poder sobre el cuerpo en toda su obra. Veamos el siguiente pasaje: “¿Qué puede hacer un cuerpo? Puede autoconstituirse, puede enunciarse como un fin en si y para si, replegarse dentro de un lenguaje convertido en subjetivo a fuerza de golpes o de súbitas pinceladas. El poder cristalizado no solo en instituciones, sino hasta en clichés lingüísticos o cánones de belleza natural y artificial, puede ser denunciado precisamente por su enorme diseminación: un solo gesto autónomo revela la arbitrariedad y el sufrimiento producido por siglos de historia. Y en cada momento, ese gesto autónomo existió; de otro modo ya no sería posible siquiera señalar la existencia y la reproducción del poder”.¹⁸

De este modo mientras la Educación Física tradicional se ha ocupado del cuerpo objeto – físico – orgánico – normalizado; la Educación Corporal emprende el desafío de afrontar las prácticas en la diversidad.

“Reconocer y trabajar desde y con las diferentes prácticas y expresiones de las niñas, los niños, sus familias y comunidades significa valorizar y respetar la diversidad cultural. Crear las condiciones para que esto sea posible es una preocupación inscrita en los marcos normativos y en muchas instituciones educativas que han generado propuestas de trabajo respecto de la diversidad (...)”¹⁹

Pues consideramos que es en esa diversidad donde aparece el cuerpo, ya que

“El cuerpo se construye en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan la construcción del cuerpo. Es decir, que no reconocemos nuestro cuerpo como propio y unificado por efecto de la maduración de nuestro sistema nervioso, lo cual permitiría una percepción cada vez más ajustada del mismo, sino a partir de la imagen que nos devuelven otros y a partir de la cual reconocemos nuestro cuerpo como propio, diferente del de los demás y, al mismo tiempo, semejante”.²⁰

En general, y en relación con las formas de pensar la educación y la educación física en las distintas épocas, se ha considerado que lo político estaba fuera del campo educativo. Esta manera de pensar ha limitado los análisis de los profesores en educación física, ha retrasado el avance disciplinario y vinculado a los profesores a un saber reducido al “hacer”. Es, entonces momento de aclarar que los estudios acerca de lo político también son parte de la formalización de saber necesario en la disciplina. Consideramos el campo disciplinario como un espacio de lucha por la verdad o por la hegemonía de una idea. Distintos sujetos, instituciones, corporaciones y grupos políticos, intentan, con sus propias fuerzas y armas conquistar a otros para poder establecer una ventaja sobre ellos y hacer que accionen como quieren o queremos.

La Educación Corporal parte de pensar que como actores de esa lucha de intereses siempre, lo sepamos o no, estamos ejerciendo una posición política, o sea una posición que, pretende conquistar, negar o ejercer el poder. En los últimos años, ciertos pensadores han comenzado a revisar críticamente los saberes del campo con conceptos de las ciencias sociales o de las teorías críticas desarrolladas en otras disciplinas. Consideramos que esto es muy oportuno y permite pensar otras cosas que hasta aquí no habíamos pensado sobre el cuerpo, el movimiento, las prácticas corporales, etc. De todas maneras, advertimos que en muchos casos se pretende hacer entrar a las prácticas en desarrollos teóricos muy válidos, para esas disciplinas, pero que vuelven a someterlas a lógicas extrañas, extranjeras, pensadas para otros problemas. Es así que suelen verse investigaciones o ensayos supuestamente críticos que incluyen términos como macroinstituciones o demanda sin la debida conceptualización y desvinculados de los procesos históricos que le dieron lugar.

¹⁸ Foucault (1996:10-11).

¹⁹ Thisted S.; Diez M.L.; Martínez M. E.; Rodríguez N.; Villa A. (2007).

²⁰ Giles (2008).

De las prácticas

Entendemos por prácticas lo que Foucault ha trabajado en relación a lo que los hombres saben, piensan y dicen. Pero justamente la ausencia de palabra, no de lenguaje, nos posiciona frente a la impronta de ¿cómo pensar lo real sin la palabra que puede ser el acto más recurrente del lenguaje?

Veamos como Castro sintetiza esta idea en Foucault: “En síntesis, podemos decir que Foucault entiende por prácticas 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 tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”.²¹

Desde esta línea de Foucault, observamos en las prácticas institucionales, diferentes construcciones en la subjetividad de los sujetos, que aparecen en los modos de relatos, pues aquellos, están sujetos por relatos de quienes los acompañan cotidianamente, no hablan, pero consideramos que sí quedan inscriptos en el lenguaje, en tanto toman presencia en él por el relato de los otros (madres, padres, asistentes, etc.), esta regularidad de los sujetos, dan un sentido histórico y de vida a estas prácticas institucionales.

Estas prácticas abren interrogantes sobre los modos de relación que los sujetos tienen sobre eso real de su organismo con el relato particular que se construye en torno a ellos, por los otros que los sujetan. En este sentido consideramos importante escuchar esos relatos, pues es en ellos que aparecen las “miradas” (de menoscabo, subestimación, maltrato, estigmatización, o por el contrario, de respeto, de sostén afectivo, de valoraciones positivas hacia dichos sujetos, estas cuestiones se detallarán más adelante).

Pero las prácticas en las instituciones son tan diversas como las mismas, y diferentes en los distintos países y regiones, aunque encontramos varios puntos de coincidencia en los planteos políticos contextuales de todo el mundo, con relación a la atención de la diversidad. Veamos algunos ejemplos:

“En España se está realizando un gran esfuerzo por cambiar los modelos de atención a la diversidad y la educación general, pero se necesita todavía todo un trabajo de formación, reflexión, etc. dirigido a cambiar el pensamiento de los profesores y, acorde a ello, cambiar, mejorar y modificar el planteamiento organizativo de los centros a la vez que las estrategias utilizadas en las aulas ya que la atención a la diversidad es una tarea compleja que exige un gran esfuerzo por parte del profesor tutor, y todo un trabajo de coordinación y colaboración entre los diferentes profesionales que apoyan al profesor tutor.” (Nuria Mendoza Laíz, 2009).

Así también, coincidente del mismo país Mercedes Ríos (2009) plantea que:

“La escuela inclusiva es un modo de concebir la educación y la función social del centro escolar, desde un planteamiento comunitario, que lleva implícito su transformación y la de su contexto para adecuar y mejorar la respuesta educativa a la diversidad, reconociéndola y no asimilándola..., oponiéndose a cualquier forma de segregación”.

Desde una función social es que centramos el trabajo en los centros, teniendo en cuenta como fin último, la incorporación del estudiante voluntario que adquiere un saber en la temática, con un sentido en las prácticas que realiza, desvinculándose del paradigma instalado desde la filantropía-asistencial y medicalizada, para re-significar e instituir una modificación de la atención en los servicios.

²¹ Castro (2004:303).

Pues entendemos a aquel paradigma, al decir Castro como: (...) una anatomía política del cuerpo (...) el poder disciplinario, la relación con las ciencias humanas, la significación para la historia social y política moderna. Se trata de una forma de poder que tiene como objetivo los cuerpos en sus detalles, su organización interna, la eficacia de sus movimientos (...) (...) Cuya finalidad es producir cuerpos útiles y dóciles. (Castro, 2005).

“En tanto refiere a una época del siglo XVIII, que se instala todo el sentido de la obra de Foucault al hablar de “biopolítica” que es (...) la manera en que se buscó racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: salud, higiene, natalidad, longevidad, raza... Esta nueva forma del poder se ocupará entonces de lo siguiente: 1) De la proporción de nacimientos, de decesos, de las tasas de reproducción, de la fecundidad de la población; en una palabra, de la demografía. 2) De las enfermedades endémicas: de la naturaleza, de la extensión, de la duración, de la intensidad de las enfermedades reinantes en la población; de la higiene pública. 3) De la vejez, de las enfermedades que dejan al individuo fuera del mercado del trabajo; también, entonces, de los seguros individuales y colectivos, de la jubilación. 4) De las relaciones con el medio geográfico, con el clima; del urbanismo y la ecología”.²²

Para finalizar dejaremos un debate abierto en donde plateamos nuestra posición política en relación a las prácticas de inclusión, que en sociedades como la nuestra, las más de las veces, queda instalado en los discursos legítimamente correctos, pero que, no se vislumbra o refleja en las prácticas sociales.

“...en tiempos de política reducida a condición de un poder sobre la vida, una biopolítica (Foucault, 1999), los procesos inclusivos pueden significar una inclusión excluyente (Agamben, 2003), una vez que dejan a aquellos con discapacidad a la propia suerte, responsabilizándolos y a la escuela también, por el inminente fracaso pedagógico de esa experiencia”.²³

A la manera de Bourdieu “hablar de prácticas era desde el comienzo (...) aludir a una convicción de que la acción social es mayoritariamente prerreflexiva, no es atribuible de modo absoluto al individuo, tiende a ser repetitiva, y aun así es creadora”²⁴.

Del juego y jugar

Analizaremos en este apartado algunas de las concepciones de juego y del jugar en relación a la implementación de los talleres, en donde las más de las veces los sujetos no pueden moverse en forma autónoma.

Dado que el concepto de juego es polisémico²⁵, es común escuchar conversaciones o cambios de opinión entre profesores de nuestra disciplina, acerca de lo bueno o malo de tal o cual juego en relación a los fines que se persiguen con su utilización.

Pareciera que cuando hablamos de juego todos hacemos referencia a lo mismo; esta afirmación es errónea. Si bien no parece que lo mejor sea elaborar una definición, al menos una caracterización permitirá elucidar a qué se hace referencia cuando se habla de Juego. Si analizamos algunas concepciones y definiciones de

²² Castro (2004).

²³ Carreirão Gonçalves y Fernández Vaz (2009:3).

²⁴ Martínez y Bourdieu (2007).

²⁵ El término polisémico hace referencia a la multiplicidad de significados del término. Se hace referencia al juego y el jugar en una multiplicidad de situaciones. El juego educativo, el de los niños del barrio, el de cartas, el de palabras, el de los adultos, etc.

juego se evidencia la amplitud de criterios al respecto: para Huizinga el juego presenta un espectro muy amplio y lo define de la siguiente manera:

“El juego es una acción o una actividad voluntaria, cumplida dentro de ciertos límites de tiempo y lugar, de acuerdo con una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada por un sentimiento de tensión y júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.”²⁶

En tanto que para Mantilla el juego se constituye en tanto la sociedad. Dice: “En mi opinión, el juego es un esquema socio-cultural propicio para la representación, constituye una propuesta de acción para ser realizada por grupos pequeños - aunque los espectadores pueden ser muchos -. Dicho esquema determina, prevé y regula de manera explícita y/o implícita el comportamiento del individuo y su relación con otros. El juego, en tanto esquema socio-cultural, tiene significación y es objeto de control social.”²⁷ En este trabajo se hace referencia específicamente al juego motor donde la acción motriz juega un papel primordial no excluyente del sujeto que la ejecuta. Al juego como un fin en sí mismo, entendido como una práctica social que tiene significado dentro de una cultura.

El juego, el juego motor en nuestro caso, es aquella actividad lúdica reglada que se desarrolla en un espacio y tiempo propio, cuya propuesta se desenvuelve en base a acuerdos entre los participantes, quienes logran un compromiso sobre las reglas de juego que serán aplicadas.

También la autora plantea que “jugar es pues recrear, es volver a crear pero haciéndolo a partir de sí mismo, a partir de lo que se quiere comunicar, exponer, escenificar y objetivar-consiente e inconscientemente-en el juego...”. Comienza adentrarse así en ciertas distinciones que fueron tomadas como categorías de análisis de las prácticas lúdicas sobre Juego y jugar, explicitando que “La distinción entre juego y jugar también es útil para comprender que si bien la estructura del juego permanece idéntica, el juego es jugado de maneras muy diversas.”²⁸

Aquí introducimos una tercer categoría que es el jugante, pues estas distinciones que dieron paso a las diferencias entre el juego y el jugar, convocan a la importancia de un rol protagónico en el juego (como esquema), y a partir de ese rol, lo que designaría el jugar (como la acción de significación que cada uno le dé), y de aquí, el jugante (que es sujeto en su identidad).

Pero a la hora de plantearnos el taller de juego en sujetos con discapacidad, nos preguntamos: ¿Qué es el juego dentro de la discapacidad y como se lleva a cabo? ¿Cómo se comprende a esta población cuando juega o no? ¿Cómo se llevaría a cabo dicho taller, cuando las definiciones que nos presentan de juego, no nos hablan de cómo juegan aquellas personas, que no pueden caminar, o que solo pueden mover una parte de sus cuerpos?

Para responder a estas preguntas y tener un sustento teórico, se recurrió a los autores citados, aunque inacabados en nuestras indagaciones debido a que aun es un proyecto en curso, podemos adelantar algunas aproximaciones diciendo que: en cuanto a las definiciones anteriores, y en base a la experiencia que se ha adquirido en este tiempo del taller de juego, podemos encontrar puntos en común en cuanto a la manera de jugar de esta población.

²⁶..Huizinga (1999).

²⁷ Mantilla (2000).

²⁸ *Ibíd.*

- (i). Su juego también es una actividad libre y ellos deciden cuando jugar, de hecho, hay algunos que a veces desean hacer lo que se les propone y otras veces no.
- (ii) La mayoría no comprende reglas complejas pero sí algunos entienden consignas claras y concretas.
- (iii) En su vida diaria no hay un espacio para el juego, por lo tanto, con este taller se pretende también que puedan abstraerse de la estructura en la que se encuentran “atados” cotidianamente, por medio del jugar.
- (iv) Las posibilidades que ellos tienen de jugar solos, son muy pocas, pero no significa que no lo hagan a veces, sino que necesitarían de otros que los estimule, que les ofrezcan materiales, que los acompañen en su juego, aunque a veces ocurre que empiezan a jugar solos sin necesitar de ese otro.

De los sujetos

Como hemos señalado, los sujetos que asisten a estas instituciones se encuentran en sillas de ruedas y no pueden procurar un desplazamiento autónomo. Estos centros de día están pensados para recibir a jóvenes y adultos con discapacidades severas y profundas, que dependen absolutamente de otros sujetos para realizar actividades básicas de la vida cotidiana. Sin embargo en su mayoría son alimentados de manera artificial por sondas que tienen adosadas a su cuerpo y terminan conformando parte de él. Así el proceso de trituración de la comida es una práctica habitual, entre las que podríamos enumerar también, el control de esfínteres, el poder de la comunicación o no, entre otros.

Quienes los atienden suelen presentarlos a partir del enunciado explícito de las patologías que poseen y esta situación resulta de violencia explícita o simbólica, según el caso, dado que hacen público algo privado. A continuación transcribimos algunos de los relatos de los estudiantes que participaron en el proyecto y que realizaron un registro etnográfico de las escenas:

“No me gustó la forma de presentarlos, los trató como un pedazo de carne que no entienden ni sienten nada. Comenzó a nombrarlos por sus patologías, hablaba por ellos (se refiere a una asistente que trabaja en la institución) y decía: “Ninguno entiende nada, salvo ellos dos (hace un señalamiento con la mano); aquel (señala a otro) es el único que controla esfínteres” (Relato de Gimena: 15/08/08)

“Observe que X no quería escuchar lo que decía la asistente, dado que bajaba la mirada en situación de retiro. Entendía que lo estaban delatando” (Relato de Jimena: 15/08/08)

Las primeras entradas a las instituciones resultaron violentas para los estudiantes. En las reuniones de trabajo traían sus escritos y solicitaban ser escuchados en los relatos de historias de vida particulares de estos sujetos y del modo en que eran objetivados por quienes los asistían. Recurrentemente la discusión se centraba en que ellos observaban que nadie esperaba nada de estos sujetos; por lo tanto, nadie estaba dispuesto en pensar que se les podía enseñar o como modificar alguna cosa de sus vidas.

“Son aproximadamente 14 niños, presentan diversos tipos de dificultades, me llama poderosamente la atención que uno de ellos habla bastante bien, es totalmente posible entender lo que dice, creo que nos decía una cosa así como...-tio!!.. Otra chica enseguida comenzó a sonreír cuando advirtió nuestra presencia, y hasta en un momento me pareció que se puso un poco colorada, cuando se estaba yendo al baño yo la tomé de la mano y le dije: hola! como estas?; ella intentó responder algo, sonrió y salió de la sala acompañada por una de las asistentes. (Las asistentes son 5, la mayoría tienen o conocen a alguien con algún grado de discapacidad). Uno de los chicos se encuentra jugando con una de las asistentes, la acaricia, parece hablarle, se percibe un clima distendido en el lugar, hay música. Otro de ellos, sentado sobre una sillita común, como las de jardín de infantes, juega con sus manos en este momento, nos cuentan que suele jugar con papilitos.

La sala donde están los chicos en este momento tiene dos ventanas que dan a patios internos del lugar, allí los sacan a tomar sol nos explica Sandra, siempre antes de las 11 de la mañana. ...El sol es bueno para la osteoporosis que tienen en sus huesos-." (Rodrigo; "Centro de día para deficientes mentales profundos"; día de registro 10/10/08)

En el siguiente relato se observa la textualización que realiza Vanesa al transcribir su primera visita, el registro de cómo podían comunicar la presencia de los estudiantes voluntarios: fijar la mirada, tocar la mano, hay quienes pueden acercarse y con eso transmitir el registro de la presencia de los talleristas:

"La primera impresión fue para todos muy fuerte, por un momento nos quedamos quietos, no sabíamos, ni entendíamos como movernos en ese lugar, ni ante ellos. Sí podíamos percibir que algunos de ellos sabían que estábamos ahí, algunos se pusieron contentos y otros no tenían respuesta, de a poco los fuimos saludando de a uno, y particularmente me pasó que la manera de comunicarnos era difícil, que el contacto era lo más importante y el buscar y conseguir que nos sostengan la mirada ya era una respuesta, si nos agarraban la mano, era una de las formas de comunicación más segura, y algunos pocos podían expresarse con palabras.

Facundo estaba en silla de ruedas, a él me acerqué primero, lo tomé de la mano y lo saludé, le pregunté su nombre, acerqué su cara a mi oído y sentí solo su aliento. Con ayuda, él podía caminar, además entendía lo que pasaba allí, sabía que estamos observando, por momentos se mantuvo a la defensiva y por otros quería comunicarse, igual me quedo con su saludo final, lo primero y lo último que escuché de su boca fue "chau".

Juan, que era el chico que deambulaba del patio a la sala, cada vez que pasaba cerca de nosotros nos tocaba, nos daba la mano o nos acariciaba. También me acerqué a dos chicas que estaban en silla de ruedas, una de ellas enseguida me regaló una sonrisa, mientras que la otra primero me miraba de reojo, y de a poco fui tomando su mano, hasta que después no quiso soltarme, ni yo a ella. Intento expresar lo que viví ahí, por eso cuento algunos acercamientos que tuve con ellos." (Vanesa, día de registro: 3/10/08)

Así, la primera vez que en un taller de juego, deciden bajarlos de las sillas y apoyarlos en colchonetas, necesitamos intervenir como especialistas para conseguir la autorización:

Análisis del trabajo etnográfico

El siguiente apartado se reconstruye a partir de los registros y relatos de los estudiantes voluntarios. Se registra una primera entrada a las instituciones, donde aparecen las reacciones un tanto contradictorias, los miedos que causa la falta de comunicación primaria, los cuerpos ensillados, algunos amarrados para evitar los golpes de una autoagresión, etc. hizo que necesitemos de un trabajo de mucha escucha y diálogo con los estudiantes, para poder establecer otras miradas con respecto a los sujetos con discapacidad. Una de las voluntarias explicita:

"La primera impresión fue para todos muy fuerte, por un momento nos quedamos quietos, no sabíamos, ni entendíamos como movernos en ese lugar, ni ante ellos. Sí podíamos percibir que algunos de ellos sabían que estábamos ahí, algunos se pusieron contentos y otros no tenían respuesta, de a poco los fuimos saludando de a uno, y particularmente me pasó que la manera de comunicarnos era difícil, que el contacto era lo más importante y el buscar y conseguir que nos sostengan la mirada ya era una respuesta, si nos agarraban la mano, era una de las formas de comunicación más segura, y algunos pocos podían expresarse con palabras" (Vanesa, integrante del equipo)

De estos relatos podríamos decir, que la parálisis física, en algunos casos también intelectual, de los sujetos de la institución, paraliza por un instante a los estudiantes en el potencial comunicacional, en todos los casos se presenta el "no saber como tratarlos ", esta ruptura inicial abrió al proceso anteriormente expuesto, de

acompañamiento sobre la posibilidad de encuentro de códigos, en poder establecer un lazo entre ellos, esto fue lo primero, antes de pensar en las actividades a proponer.

La organización del trabajo se propuso a partir de cuatro ejes temáticos, que se llevaron a cabo a partir de talleres rotativos y/o simultáneos.

Taller de trabajo de teórico, descriptivo de las necesidades de las instituciones, de lectura de los registros que se han realizado durante los últimos años.

Taller de descripción y registro de las prácticas habituales de los participantes, que incluyeron visita a las instituciones y reuniones con el personal de las mismas para acordar los espacios de trabajo.

Taller de prácticas lúdicas y recreativas en las instituciones. Los voluntarios trabajaron en las propuestas prácticas supervisadas.

Taller de escritura de las experiencias que surgieron de las mismas prácticas.

Con respecto a estas experiencias, los estudiantes voluntarios están presentando sus ponencias especificando las particularidades de las distintas instituciones.

Las propuestas presentadas desde los estudiantes sobre la construcción de actividades lúdico-recreativas prolonga en el tiempo su participación en las instituciones que se encuentran con vacíos de apoyos humanos y materiales, pues las mismas están sostenidas por personal que “asisten” a las personas en materia de higiene y alimentación, como dijimos anteriormente, que no es poco, pero no alcanzan a satisfacer las necesidades de los sujetos en las áreas de esparcimiento, manejo de su cuerpo e interacción social.

No obstante en los registros de los estudiantes, se observa que en el discurso de las instituciones, sigue predominando aquél discurso y práctica terapéutica, encontrándose una paradoja entre la demanda, y la satisfacción con lo que se oferta, pues el personal directivo y profesional, en la mayoría de los casos, encuentran en estas otras prácticas lúdicas, un sin sentido si no es “terapéutico”.

Así también, sobre los espacios institucionales se resalta la importancia que las mismas le dan por ejemplo, al baño; todas lo presentan como un espacio primordial, ya sea por el abordaje higienista y/ o por su abordaje rehabilitatorio hacia los sujetos que allí concurren.

Sabemos que sobre estas cuestiones, existe una deuda de debate entre lo que se considera educativo-social y que terapéutico, como un borde complejo que está en tensión permanente y que se refleja también y, es más, determinan la toma de decisiones de políticas-institucionales. Es por este motivo, el sentido que le damos a la formalización de un programa de voluntarios organizados en un eje común, que tiene que ver con el sostener la inclusión de los sujetos con discapacidad, que en algunos casos necesitan de apoyos permanentes.

Estos sujetos, que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, donde se entrecruzan las dificultades que la situación de discapacidad conlleva con marcas de exclusión social producto de la pobreza y el aislamiento, se encuentran con los problemas de salud, que son múltiples y variados y tienen tratamientos de larga duración y asistencia médica. Pero el eje aquí, de entrada del voluntariado, no está ubicado en esos problemas médicos asistenciales, que sin dejar de considerarlos, en el momento de la práctica, el sentido está colocado en el análisis de una práctica social.

Las actividades generales del proyecto contemplaron diferentes instancias o espacios de trabajo. En relación a los alumnos/as voluntarios/as y a los profesores que participan del proyecto se hicieron reuniones de discusión teórica y planificación práctica en un espacio compartido.

Prácticas que se van construyendo de forma enriquecedora o no, a partir de un cambio de mirada hacia los niños y jóvenes con discapacidad, pues es poder revertir esa imagen hacia y para ellos con relación a su cuerpo y posibilidades de movimiento. Pues es allí, en ese intercambio, que se construye cuerpo, a partir de la interacción en la integración de los diferentes sujetos.

Ciertos estudios así lo muestran, por ejemplo en uno reciente del equipo de la Universidad de Montpellier (Francia), centran su contexto de investigación en la construcción de esas representaciones, en la integración, resaltando que:

“Dicha integración se facilita por un cambio de las imágenes sociales, es decir, por una ruptura con las normas corporales existentes. Teniendo en cuenta que la imagen del cuerpo es un constructo social (Buisse y Embser-Herbert, 1998; Hartmann-Tews y Rulofs, 2001), se puede considerar que los diferentes elementos que ejercen una influencia a esta construcción pueden participar en la desestigmatización de la persona discapacitada. En otras palabras, los diferentes actores de la construcción social de la imagen del cuerpo discapacitado ocupan un lugar y juegan un papel importante en el proceso de la integración social de las personas con discapacidad, tanto en su estigmatización como en su desestigmatización”.²⁹

Sostenemos que el origen de algunas dificultades para articular el análisis de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y con el de las prácticas (discursivas y no discursivas) políticas, sociales, económicas y culturales, es decir, con el análisis de los elementos a los que se integran, con relativa autonomía, en un sistema del que obtienen su sentido y su función, puede rastrearse, no tanto en los contenidos o en sus alcances, los que, aisladamente, pueden considerarse recortes válidos de contextos de conocimiento más amplios (la ciencia, la cultura, etc.), sino en los discursos que los sostienen.

A partir de ese andamiaje discursivo en los centros de día, centramos el análisis en algunos ejes sobre los cuales estamos trabajando:

1-El taller de juego en las instituciones seleccionadas. La posición teórica desde donde se proyecta un taller de juego. En esta línea consideramos las concepciones sobre el juego en general, y la diferenciación con el jugar. Tratando de “ver” al jugante (sujeto que proyecta la acción de jugar). Este eje es complejo en tanto posibilidad de ver un “jugante” en sujetos con discapacidad donde se han anulado dichas potencialidades por las mismas representaciones sociales instaladas sobre los mismos, como sujetos desvalidos

2-La entrada al campo: la propuesta de la conducción de un taller de juego como estrategia de intervención en las instituciones, y el trabajo etnográfico respectivo.

3-Las prácticas corporales y la construcción de la autonomía del sujeto. O sea: Cuerpo y sujeto.

Los nuevos abordajes en la discapacidad, entonces, como planteamos al comienzo, contemplan el giro de un paradigma médico-asistencial a un paradigma social. Si bien esas instancias teóricas se vislumbran en investigaciones y publicaciones en el área, lejos estamos de saldar los obstáculos que se presentan en las prácticas concretas.

Consideramos que mientras se resuelven unos aparecerán otros obstáculos, en tanto las demandas siempre parecen insuficientes frente a las necesidades que han sido históricamente insatisfechas. Es sobre las paradojas de la inclusión/integración –exclusión que anclamos este proyecto. Perspectiva un tanto compleja, pues como lo planteamos en un reciente trabajo:

²⁹ Pappous *et al* (2009).

“La integración parece uno de los sustantivos más adjetivados (integración local, regional, nacional, educativa, cultural, planetaria, social, etc.). 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”. Las posibilidades de participación están definidas culturalmente y a veces no depende tanto de lo que el sujeto esté en condiciones de ofrecer, sino de las alternativas que la misma comunidad plantea para que aquellas puedan ser canalizadas”.³⁰

Para finalizar este apartado retomaremos los informes realizados por los estudiantes que se han trabajado para la elaboración de Ponencias que han sido presentadas en el 8vo Congreso Argentino y 3ro Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en mayo de 2009.

Dado que hemos precisado las herramientas teóricas y los modos de abordaje de la discusión y de las prácticas corporales, transcribiremos ahora la textualización del primer encuentro para la realización del “Taller de juego”:

Institución: Casa del sol³¹

Observador: Jimena Demilta

Día de registro: 17/11/08

Horario: 13:45 a 14:45 hs.

Personal a cargo del taller: Demilta, Jimena; Demilta, Soledad; Diperna, Victoria

Los sujetos de la institución: 21-23 discapacitados motores severos de 7 a 26 años aproximadamente.

“Llegué 13:40 hs. y ya estaba Sole esperando en la puerta. Al ratito llegó Toia y decidimos entrar para que vayan acomodando a los chicos y tratar de aprovechar el mayor tiempo posible para realizar el taller.

Pasamos al cuarto chiquito (de adelante) donde estaba Natalia y otras ayudantes, saludamos y les preguntamos si los chiquitos dormían en ese horario o comían, para jugar con ellos también en algún momento. Nos dijeron que comían a las 14:30 hs. aproximadamente, entonces les dijimos si no podíamos empezar con ellos para que después coman tranquilos; y tampoco les dijimos de movilizarlos con los grandes porque perdemos mucho tiempo.

Comenzamos con los chiquitos, y les presentamos los mismos materiales que a los chicos grandes el otro día.

KIMEY:

Estaba sentado en una “sillita” en el suelo, Natalia nos dijo que estaba molesto porque le gusta estar acostado en las colchonetas (por más que no duerma).

Le llevamos maracas con Toi y se reía, no las logra agarrar, le trataba de abrir la mano y no podía.

Después le llevé pañuelitos, y se los pasaba por el brazo, se reía y traté de que agarre el pañuelito y lo logró agarrar, aunque no lo mantiene mucho tiempo porque se le cae.

Después le llevé una peluca de colores, pero no se reía, y cuando intentaba que la agarre, cerraba la mano.

Después con Toi le llevamos un globo y se reía.

ELINA:

Estaba en un puf, con la mirada perdida. Dormida todo el tiempo, salvo en un momentito al principio, en donde le pase pañuelitos, movimos maracas y tenía la mirada fija hacia un punto y por momentos se dormía. Hasta que quedó dormida.

³⁰ Sosa (2009).

³¹ Los nombres de los sujetos han sido modificados para preservar la identidad de los mismos.

CAMILA:

En puf, con un colchoncito debajo de las rodillas.

No te mira, pero le hablas y se ríe.

Puede agarrar cosas, pero casi ni mueve los brazos.

Le llevamos maracas y con esfuerzo lograba agarrarlas, pero no las podía mover (quedaba la bolita hacia abajo).

Con la peluca no reía y no la miraba.

Al pasarle los trapitos reía, pero la mirada la tiene perdida.

Con el globo Toi hacía que se le caía en la cara y lo agarraba y ella ría mucho.

Después Rodrigo desde una punta le decía “hola Camila (saludándola con la mano) me saludas” y ella reía pero no saludaba.

FERNANDO:

En puf, con sonda, tiene la mirada fija y perdida.

Le llevamos trapitos y le pasamos por los brazos y comenzó a reírse.

Después le llevamos maracas, pelucas, pelotitas de mijo, y nuevamente pañuelitos y no reaccionaba ante nada.

JUAN MANUEL:

Estaba en un andador. Le pregunté a Natalia si caminaba y me dijo que no, pero mantiene el tronco derecho.

Natalia me dijo que su patología es autista y psicótica, que por momentos se muerde y se pega (que es costumbre).

En el salón había música y note que Juan movía su cuerpo y su boca. Y le dije “qué bien que bailas...y también cantas” y se rió. Le pregunté a Natalia si el cantaba y bailaba con la música, y ella me dijo que hace eso, pero no saben si lo hace por su patología como reflejo o realmente canta y baila.

El muy difícil llamar su atención.

Sole ni bien llegó le dio unos potecitos de yogurt unidos con porotos dentro, y el lo agarró y lo apretaba y mordía. Lo mismo hizo con la maraca.

Después le llevé de nuevo los potecitos y le explicaba que los tenía que mover para que suene, y el lo agarraba y lo volvía a morder.

Después le llevé un globo y se lo tiraba para arriba, pero no lo miraba ni intentaba pegarle. Hasta que en un momento se empezó a reír y agarró el globo y lo empezó a apretar. Le empecé a decir que no lo tenía que romper, y le dije a las chicas que me ayuden a que no lo rompa. Sol y yo le agarramos las manos hasta que lo soltó.

Luego seguí jugando con el globo y lo movía alrededor del andador y se reía.

A las 14:20 hs. Fuimos con los grandes para presentarles los juegos que habíamos armado para éste día.

Cuando fuimos al hall de atrás, estaban los chicos grandes tirados en colchonetas.

Estaba Laura y.... atendiendo a los chicos.

Nosotras estábamos esperando a que terminen de atenderlos para empezar.

Sol les preguntó si les estaban dando de comer, y ellas dijeron que no, que los estaban medicando.

Mientras las asistentes asistían a los chicos comenzamos a jugar con los chicos que no estaban atendiendo, ya que ellos nos miraban y gritaban.

JONY:

Tenía una maraca y la tiró hacia donde estábamos parados. Yo se la alcancé y el la seguía tirando para jugar.

Gritaban, se reían.

NATALIA (una de las nenas):

Cuando llegamos la vio a Sol y le estiró los brazos. Sol preguntó si quería que la levantaran porque estiraba los brazos, y ante la actitud de las asistentes (que no contestaban), Sol la levantó y apoyó la espada de Natalia en su brazo, con su

cuerpo de costado a su pecho. Ella se calmó y después la volvió a dejar en la colchoneta y en seguida empezó a pedir lo mismo.

Sol le volvió a preguntar a la chica si sabía que quería, no le contestó y Sol la dejó.

JONY:

Estaba moviéndose de un lado a otro, y hacía delante y atrás.

Fui y le pregunté “¿te querés sentar?” y me miraba. Le pregunté a Laura si lo podía sentar y me dijo que si.

Entonces lo tomé de las dos manos y estaba muy pesado; entonces fui del otro lado para levantarlo desde la espalda, e hice fuerza y lo apoyé sobre mi brazo para que se mantenga derecho. Lo deje un ratito y después lo volví a bajar porque pesaba mucho.

El seguía tirando maracas.

YAMILA:

Que estaba acostada en la colchoneta de al lado, en un momento le daba la mano a Jony y también jugaba con la maraca (por momentos se golpeaba en la cabeza).

Detrás de Jony estaba PABLO que saludaba constantemente.

CHECHU:

Mientras estaba en la colchoneta miraba todo, y me acerqué para saludarla y ella sonreía.

MARTÍN:

No estaba en un puf, lo saludé y luego puso trompa.

PABLO (el hijo de Alicia):

Estaba en un puf contra una de las paredes. En un momento las asistentes lo llevaron a una colchoneta, y una de ellas lo empezó a cambiar delante de todos.

BELÉN:

Estaba contra la pared sentada.

También había una NENA que estaba en el colchón sin hacer nada, y un NENE que estaba en una colchoneta tirada (que los anteriores días que fuimos no estaba).

JONY POMPEY:

Estaba en la sala de computación, porque Cecilia lo llevó.

Las asistentes empezaron a acomodarlos en las sillas. Y nosotras ya habíamos empezado a jugar con los chicos que ya estaban listos.

PABLO:

Estaba con una maraca moviéndola y riéndose. JONY también estaba jugando con la maraca.

Rodrigo se puso a jugar también, les hablaba y los chicos respondían.

Se hicieron las 14:40 hs. y yo me tenía que ir.

Me fui y seguían acomodándolos, para esto Toia agarró 3 pelotas de handball que habíamos llevado.

Los chicos se quedaron trabajando y yo me tuve que ir; cuando me iba salió Jony Pompey de la sala de computación, el me estiró los brazos y le di un abrazo saludándolo.”

Algunas conclusiones y preguntas finales

Para finalizar resumiremos algunas precisiones teóricas y una serie de preguntas para futuros debates imprescindibles en el campo de las ciencias sociales:

Encontramos en este trabajo un juego que no está preocupado por las reglas en sí, sino en cómo se inscribe el cuerpo del sujeto en ese juego, (o no).

De esto se desprende la posibilidad de intentar ver el jugar, aunque como se planteó en el transcurso del trabajo las dificultades de poner en palabras las acciones nos enfrenta a rigurosas observaciones de gestos, miradas, sonidos y expresiones en general.

Dado que nuestro propósito nos fue llevando a una preocupación central por el jugar, las reflexiones sobre el cuerpo y las prácticas se circunscriben a nuestra problemática central: No nos estamos ocupando del cuerpo orgánico, sino del cuerpo real, que significa, Algunas veces el movimiento de un dedo de un pie puede leerse una comunicación con el otro. Ahora bien, dado que el cuerpo trasciende lo orgánico, nos preguntamos: ¿Cómo ver el cuerpo que no tiene un movimiento aparente?

La Educación Física tradicional no se ha ocupado de estos sujetos, ni de prácticas sistematizadas con sujetos institucionalizados en condiciones tan particularmente desfavorables. La historia de la Educación Física en argentina remonta a una vinculación directa con un proyecto pedagógico. En Argentina el proyecto de la escuela moderna tiene un interés central por el cuerpo, la Educación Física nace conjuntamente con la escuela tal como la conocemos hoy.

Es por esto que en nuestra región nos estamos dando un debate en relación a la Educación Corporal o en un sentido aun más amplio y político por las prácticas corporales, en donde estos juegos, estos cuerpos y estos sujetos serían parte de un proyecto inclusivo.

Bibliografía:

Castro Edgardo, El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. 2004.

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

Crisorio Ricardo, Teoría de las prácticas. Medellín Colombia, 2007.

Carreirão Gonçalves, G. Y Fernández Vaz, A. Notas Sobre La Educación De Personas Con Histórico De Deficiencia En Brasil: Del Modelo "Especial" A Los "Procesos Inclusivos". Revista Ágora Para La Educación Física Y El Deporte. N°9. Educación Física Y Discapacidad. ISSN: 1578-2174. Universidad De Valladolid. España. 2009

Foucault Michel, *¿Qué es la Ilustración?* Genealogía del Poder. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid, España. Primera Edición, 1996.

Foucault, M., Poder y cuerpo, en *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1992.

- 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.
- Huizinga, J. Homo Ludens, El juego como elemento de la historia, Editorial Azar, Lisboa- Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo; 1999.
- Mantilla Lucía, De Juegos a juegos: los juegos y la experiencia del Jugar. En Ramos, J. y Martínez (coordinadores), Diversas miradas sobre el juego, pp.13-48, Editorial Tierra Firme, México, D.F; 2000.
- Martínez, A. T. Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva, Manantial, Buenos Aires, Argentina, 2007.
- Mendoza Laiz, N. La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. En revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. N°9. Educación Física y Discapacidad. ISSN: 1578-2174. Universidad de Valladolid. España; 2009.
- Ríos Hernández, M. La inclusión en el área de educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. En revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. N°9. Educación Física y Discapacidad. ISSN: 1578-2174-Universidad de Valladolid. España; 2009
- Pappous; A. Marcellini; E. De Leseleuc; Schmidt Río-Valle; [Francisco Cruz Quintana](#); [M.P. García Caro](#); [A. Muñoz Vinuesa](#). La Representación Mediática Del Deporte Adaptado A La Discapacidad En Los Medios De Comunicación. En Revista *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*. N°9. Educación Física Y Discapacidad. Issn: 1578-2174. Universidad De Valladolid. España; 2009.
- Rockwell Elsie, Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N, 1987.
- Sosa, Laura Mercedes. Reflexiones Sobre La *Discapacidad*. Dialogiza De La Inclusión Y Exclusión En Las Prácticas. En Revista *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*. N°9. Educación Física Y Discapacidad. Issn: 1578-2174. Universidad De Valladolid. España; 2009
- Sosa, Laura Mercedes. "*Los cuerpos discapacitados: construcciones en prácticas de integración en Educación Física*". En Educación Física y Discapacidad: prácticas corporales inclusivas. Funámbulos Editores. Universidad de Antioquía. Colombia; 2007.
- Thisted S.; Diez M.L.; Martínez M. E.; Rodríguez N.; Villa A., Serie documentos de apoyo curricular. Educación Inicial y Primaria. Introducción al Diseño Curricular. *Aportes para la construcción de prácticas interculturales en la escuela*. Dirección General de Cultura y Educación, Edición y diseño: Dirección de Producción de Contenidos dir_contenidos@ed.gba.gov.ar; La Plata, Buenos Aires, Argentina, 2007.
- Programa De Prevención Social Y De Promoción De La Persona Con Discapacidad. Documento De La Dirección De Políticas Para Las Personas Con Discapacidad Del Ministerio De Desarrollo Social De La Provincia De Buenos Aires. 2007