

La Educación Física... una discapacitadora de los cuerpos

Urruty Delfina

U.N.L.P

delfinau@gmail.com

Resumen

Este ensayo pretende analizar la relación entre la Educación Física, la discapacidad y el diseño curricular actual. Históricamente la Educación Física ha puesto la mirada en el diagnóstico acentuando de este modo la dicotomía normal / anormal, y reduciendo las posibilidades de actuación en las clases de los alumnos que no responden a ese “deber ser” que se postula desde la educación, a partir de concebir al sujeto de una manera universal. Se intentará además rastrear aquellas perspectivas teóricas que convergen en el interior del currículum y que son condiciones de posibilidad para una Educación Física discapacitadora, para así aportar elementos para una revisión crítica desde la educación corporal.

Palabras clave: Educación física, discapacidad, currículum, cuerpo, Educación Corporal.

Habilitar o Rehabilitar

La relación entre la Educación Física escolar, el currículum y la discapacidad es y ha sido por demás controversial y materia de debate. El discurso técnico e instrumental que perfunde en el interior de la Educación Física ha puesto históricamente la mirada en un “deber ser” que se fundamenta en la dicotomía Normal – Anormal. Primero, y para analizar esta especie de triada, será necesario determinar ¿cómo se construyen cuerpos anómalos o mejor dicho bajo qué criterios hegemónicos se constituyó la normalidad? Michel Foucault (1996: 61) refiere que “la gran indefinida y confusa cantidad de los “anormales” constituye un fenómeno íntimamente relacionado con instituciones de control y mecanismos de vigilancia y distribución del orden”, así fue como la anormalidad

se conformó bajo tres figuras centrales Monstruo humano (E. Media), Individuo a corregir (siglos XVIII y XVII) y el Onanista (Siglo XVIII). Es a partir el siglo XVIII en que las diversas instituciones y discursos se encargaron de generar una hibridación de estas tres figuras: de la “excepción jurídico-natural del monstruo, la multitud de incorregibles sometidos a aparatos de corrección y el secreto a voces de las sexualidades infantiles” (1996:65). Comenzaron a esbozarse un sinnúmero de justificaciones sociales para identificar, clasificar e intervenir sobre la anormalidad a través de una red institucional compleja entre la medicina y la justicia para, en términos de Foucault, “defender la sociedad”. Surgen de esta manera una serie de paradigmas y concepciones sobre la discapacidad, tal como sostiene Ramón Puig de la Bellacasa (1990), con diferentes modos de actuación sobre los sujetos, pero siempre poniendo énfasis en la carencia de tal o cual función, es decir en el diagnóstico. Desde las décadas del 70 y 80, con implicancias directas de la medicina, se acuña el término discapacidad, a partir de la necesidad de aunar criterios en el uso terminológico. De esta manera, adhiriendo a los postulados de la educación especial, la educación física se ha ocupado tradicionalmente de seguir esta lógica clasificando a través de la diagnosis. Se construye así un cuerpo sin historia, un cuerpo físico del que solo importa su adecuación a los discursos y recursos escolares: un cuerpo culturalmente abstracto, vacío de contenido y políticamente disponible (Pedraz, 2012). Piensa en cuerpos uniformes e iguales en tiempo y espacio, ordenados geométricamente, es decir piensa en cuerpos “normales”. Según Foucault (1996) la fuerza clasificatoria de la normalización moderna se sostuvo en dos estrategias: La constitución en el plano del discurso del concepto “anormal” y la medicalización de la sociedad. La Educación Física ha estado íntimamente ligada al concepto de normalidad, a la idea del Hombre del Vitruvio¹ y la Divina Proporción. Se discapacita a los cuerpos que se construyen desde el nacimiento en función de técnicas rehabilitadoras. Son marcados por no responder a la medida y a la necesidad de homogeneizar de las instituciones que se forjaron bajo el calor de la

¹En él se realiza un estudio anatómico buscando la proporcionalidad del cuerpo humano, el canon clásico o ideal de belleza.

modernidad. Son condenados desde la educación física a perder su nombre y su historia, ahora son: PC, TGD, DISMINUIDOS VISUALES, DISMINUIDOS AUDITIVOS. Se da tratamiento a la diferencia desde la noción matemática de la resta, de aquello que le falta al otro para ser como uno mismo (Vallejos , 2003). Es por esto que la Educación Física tradicional inhabilita a los cuerpos, presa de los discursos que la moldearon allá por el siglo XIX y siendo funcional a los postulados estéticos, éticos, morales e ideológicos de la clase dominante: Burguesía prospera, culta, deportiva y saludable (Pedraz, 2012) en otras palabras “normal”. La mirada en la eficacia y eficiencia corporal es la que ha dominado históricamente a las clases condicionando a los sujetos a un único modo de relacionarse desde lo corporal, a partir del dominio del tecnicismo moderno. Prevalece fuertemente arraigada la idea de rendimiento, de modo tal que todo aquel que no ejecuta armónicamente un movimiento o tarda más en comprender una consigna o no responde a la lógica de la completud que postula el discurso de la educación especial es aislado, subestimado y condicionado, en palabras de Erving Goffman (1993) es “estigmatizado”.

Al analizar los discursos a partir de los cuales se cimiento el sistema educativo actual en Argentina podemos dar cuenta, tal como sostiene Valeria Emiliozzi (2014:105), de una universalidad del sujeto y sus experiencias. Se postula un deber ser desde la escuela, que también impacta en la Educación Física de manera directa, ya que se espera de ella que a partir de sus contenidos forme ciudadanos. Las llamadas ciencias de la motricidad fueron las seleccionadas para esta “misión” en donde cobran importancia la corporeidad y la motricidad como conceptos relevantes. El cuerpo es entendido desde la sustancia, se lo evalúa en la acción motriz y se postula una educación del mismo a través del movimiento, “El cuerpo queda reducido al tejido de la experiencia que hace a la vida orgánica, a lo vivido y a lo sentido en el propio cuerpo” (Emiliozzi, 2014:141). Tal como sostiene la autora “El saber de la Biología, de la Medicina, de la Fisiología, sumado al de la Psicología –específicamente la Psicología experimental y evolutiva, así como las Neurociencias–, constituyen un modo universal de ser sujeto que no se inscribe en Otro, sino en la sustancia biológica, en la forma de un individualismo que tiende a lo singular, a lo que es

único en sí mismo” (2014:165). Es decir que esta posición humanista del currículum piensa en un cuerpo orgánico y natural que indefectiblemente se plasma en las clases de Educación Física. Aquel “cuerpo prescripto” (Galak,2017: 192) que se fortalece en las dicotomías que, “en nuestra cultura, distribuyen a ambos lados del límite las conformidades y las desviaciones, encuentra así una justificación y la apariencia de un fundamento” (Foucault, 1996:13) forma parte de lo que se denomina física del poder a partir de poner el énfasis en la Fisiología como forma de normalizar : “exclusión y rechazo de los comportamientos no adaptados, mecanismo de reparación mediante intervenciones correctoras que fluctúan ambigualmente entre un carácter terapéutico y un carácter punitivo” (1996:49) . La Educación Física escolar no hace más que reforzar entonces esa “grieta” entre lo normal y lo anormal, entre lo que se es y lo que se debe ser, y particularmente cuando se habla de discapacidad, esta dicotomía se acentúa aún más. Paradójicamente quien debería habilitar los cuerpos, los reduce solo a su dimensión biológica y la única posibilidad de actuación está supeditada a lo terapéutico: La persona con discapacidad no juega hace LUDOTERAPIA, no hace deporte, hace DEPORTE ADAPTADO, no hace equitación hace EQUINOTERAPIA. Solo aquellos, “los normales” tienen el beneficio de realizar actividades sin el sufixo terapia o adaptado. El discurso técnico que se arraiga en el interior de Educación Física, lejos de acercarse a su acepción original como techné, la reduce a un mero instrumento, a un medio de entrenamiento para arribar a ciertos resultados objetivables, medibles, cuantificables, evaluables. Desde el discurso de la homogeneidad (propio de la modernidad) o el del autogobierno (que se establece en el currículum actual de corte fenomenológico) la Educación Física no puede escaparse del cuerpo orgánico – natural. Con más o menos rigidez los lineamientos del currículum no hacen más que acentuar esa dicotomía normal – anormal, ser- deber ser universal y profundizarla, porque de algún u otro modo las experiencias de la persona que no responde al “cuerpo prescripto” son casi nulas en el patio y ni siquiera en este “descubrimiento guiado” se llega “a ser”. Se hace fuerte entonces, a partir de lo expuesto, la idea de un sujeto particular y un contenido universal que se postula desde la

Educación Corporal en donde “El contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones interpares que ellos autorizan” (Crisorio,2015:12), y es aquí en donde la diferencia no alude a la resta como se mencionó páginas atrás sino a la particularidad. Las teorías tradicionales del aprendizaje motor que devienen de la Psicología del desarrollo y la Neurofisiología que confluyen en el currículum y en la manera de enseñar establecen “una importante determinación del crecimiento, la maduración y el desarrollo sobre el aprendizaje, dimensiones en las que el sujeto es comprendido y estudiado sólo en un nivel orgánico” (Crisorio, Giles, Lescano, Rocha, 2003: 56) ya que se sostiene que el aprendizaje surgirá como un efecto evolutivo a determinada edad sin contemplar factores epigenéticos (culturales) en el mismo. Esta manera de concebir el aprendizaje no hace otra cosa que potenciar la idea de una “zona de normalidad”² y justificar tanto la idea de talento (muy difundida en el deporte) como la de anormalidad que invisibiliza a quienes por un diagnóstico no responden a la homogeneidad somática que se propone desde el sistema educativo y la Educación Física.

A modo de cierre

Si bien cualquier conclusión puede ser perecedera y provisoria, pueden aun así establecerse algunas consideraciones finales. En el recorrido de este escrito se ha analizado la manera en que el currículum y la Educación Física escolar discapacitan a los cuerpos a partir de una idea de sujeto universal. El discurso de la fenomenología que se hace presente en los contenidos de corporeidad y motricidad apuntan a un cuerpo orgánico – natural que solo pone el énfasis en la sustancia y que apunta a un deber ser que busca la homogeneidad, dejando por fuera a la diferencia y aludiendo a la misma desde el déficit. Desde la Educación Física el sujeto con alguna discapacidad pierde su historia para ser solo un diagnóstico. Esto solo basta para justificar la nula o mínima

²Se alude a la campana de Gauss que es una representación gráfica de la distribución normal de un grupo de datos. Éstos se reparten en valores bajos, medios y altos, creando un gráfico de forma acampanada y simétrica con respecto a un determinado parámetro.

participación en las clases de los alumnos por la primacía de conceptos tales como desarrollo, evolución, rendimiento etc. Donde la única posibilidad de intervenir está supeditada a la rehabilitación perpetua. La pregunta es entonces: ¿Cuándo la persona desde la Educación Física se encuentra RE – habilitada, para jugar, hacer gimnasia, deporte, natación, vida en la naturaleza, etc.? Tal vez sea hora entonces de pensar en una educación del cuerpo que sea HABILITADORA, abandonando las excusas y al diagnóstico.

Bibliografía

- Crisorio, R. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Crisorio, R; Escudero, C. (2017). *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Crisorio, R; Giles, M; Rocha, L; Lescano, A. (2003). El aprendizaje motor: un problema epigenético. *Educación Física y ciencia*. 6(2003). 56-57. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv06a05/2640>
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física* (Tesis doctoral inédita) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1004/te.1004.pdf>
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira
- Goffman, E. (1993). *Estigma, la identidad deteriorada*. Bs. As: Amorrortu Editores
- Pedraz, V. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios Pedagógicos*,38(3),89-109. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38nEspecial/art06.pdf>
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. *Discapacidad e información*. (pp. 63-96). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía

- Vallejos, I. (2003). El otro anormal. *Desde el Fondo*. 7 (27). 19-24.