

Profesores de educación física en una colonia especial municipal: fisuras incipientes de estructuras binarias sobre la discapacidad.

Maria Cecilia Palermo.

Cita:

Maria Cecilia Palermo (2017). *Profesores de educación física en una colonia especial municipal: fisuras incipientes de estructuras binarias sobre la discapacidad*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/249>

Profesores de educación física en una colonia especial municipal: fisuras incipientes de estructuras binarias sobre la discapacidad

María Cecilia Palermo

Eje Temático: Estado y Políticas Públicas

Mesa: Políticas y Discapacidad: avances, retrocesos y tensiones a 10 años de la Convención

Institución de pertenencia: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina

Mail: cecipalermo@gmail.com

Resumen

La siguiente propuesta de trabajo forma parte de una investigación cuyo objetivo es analizar las disposiciones de afinidad en los modelos de cuidado y representaciones del cuerpo en profesores y alumnos de una colonia especial municipal en el Conurbano Norte, provincia de Buenos Aires.

La presente ponencia tiene un fin exploratorio y descriptivo. En base al trabajo de campo realizado en una colonia especial, se propone identificar la trama compleja de representaciones en torno a la discapacidad que se manifiesta en las prácticas de los profesores.

Los profesionales a cargo comparten ciertas líneas en sus trayectorias: la mayoría son profesores de educación física y advierten una vacancia en su formación respecto al trabajo con personas con discapacidad, vacancia que han 'aprendido a llenar en la práctica'. En este proceso continuo de aprendizaje-en-práctica se traducen modos de comprender la discapacidad que, si bien se corresponden con algunas categorías binarias tales como normal/anormal, sano/enfermo, también construyen aspectos superadores de tales antinomias que aportan a la construcción de subjetividades no discapacitantes.

Palabras clave

Educación Física - Colonia especial - Discapacidad – Cuerpo

Introducción

En el marco de una investigación que analiza la relación entre las representaciones del cuerpo y las prácticas de cuidado desarrolladas en la interacción cotidiana entre profesores y alumnos de una

colonia especial municipal, la presente ponencia tiene un objetivo exploratorio y descriptivo que refleja la experiencia en la primera fase del trabajo de campo¹.

En el predio municipal funcionan dos colonias de vacaciones de verano: la convencional y la especial. Según relatan algunos familiares de alumnos, funcionarios municipales, profesores y trabajadores del predio², a la colonia convencional asisten chicos/as *normales* mientras que a la especial asisten personas *con discapacidad*.

El objetivo del presente trabajo es exploratorio y descriptivo, y se encuadra en un período de permanencia en el campo durante el cual, tal como afirma Guber (2004), entran en tensión el bagaje del investigador y la originalidad del campo, dando lugar a una resignificación de la reflexividad del investigador y a la reformulación de su modelo teórico. En sus palabras, "...este proceso está íntimamente ligado con el aprendizaje de perspectivas no sociocéntricas. En un principio, el investigador sólo sabe pensar y orientarse hacia los demás y formular interrogantes desde su propio esquema cognitivo. A lo largo del trabajo de campo, aprende a tener en cuenta otros marcos de referencia y, paralelamente, a establecer otras diferencias entre los demás y él mismo..." (Guber, 2004: 88). En este sentido, para poder delinear el entramado complejo de dinámicas que atraviesan la colonia no sólo fue precisa una permanencia extensa en el campo³, sino una continua negociación con los sujetos que, al tiempo que habilitaban mi presencia, demandaban un involucramiento cada vez mayor de mi parte.

La propuesta de este trabajo es esbozar la trama compleja de representaciones en torno al cuerpo y la discapacidad manifestadas por los profesores, que se traducen en determinados modos de abordaje de la práctica cotidiana. En la colonia especial de verano trabajaron veintiún profesionales, y la mayoría comparte trayectorias de formación: once son profesores de educación física y siete son estudiantes del mismo profesorado; los restantes son una profesora de educación especial orientada a personas con discapacidad mental, una estudiante de educación inicial y un acompañante terapéutico. Aquellos provenientes del campo de la educación física remarcan una vacancia en su formación respecto al trabajo con personas con discapacidad, vacancia que han aprendido a llenar en la práctica. La hipótesis principal del presente trabajo es que a lo largo del proceso de aprendizaje-en-práctica, se adquieren modos de comprender el cuerpo y la discapacidad que, si bien se corresponden con algunas categorías binarias tales como normal/anormal, también impulsan fisuras de dichas antinomias. En este sentido, se plantean los siguientes interrogantes:

¹ Realizado durante enero y febrero de 2017.

² He mantenido charlas informales con padres de alumnos de la colonia –aunque no en el contexto del predio, sino en otros espacios barriales–, con funcionarios municipales de diferentes áreas que impactan en la gestión en torno a la discapacidad, con profesionales que se desempeñan laboralmente en instituciones orientadas a personas con discapacidad en el municipio, tales como Centros de Formación Laboral, Escuelas Especiales y Centros de Día.

³ Que sigue actualmente en curso. Finalizadas las vacaciones, la colonia propone continuidad en las actividades. Los mismos profesores y una matrícula mayor de alumnos/as asisten tres veces por semana, ya no con el objetivo recreativo sino con propósitos a largo plazo, orientados a mejorar y entrenar técnicas deportivas (natación, fútbol, boccia y preparación física general).

¿Influyen las trayectorias educativas y laborales de los profesores en los modos de comprender el cuerpo y la discapacidad? ¿Qué perspectivas en torno al cuerpo y a la discapacidad se configuran en la colonia? ¿Cómo impactan, atraviesan y se manifiestan en las actividades diarias?

Si bien el análisis aquí propuesto se centra en los profesores, cabe aclarar que los sujetos sociales de la mencionada investigación son tanto los profesores como los alumnos, con el fin de analizar las mutuas (re)configuraciones del cuerpo y modelos de cuidado que se generan en las dinámicas internas.

La colonia especial municipal: su historia fragmentada y su dinámica actual

La colonia depende de la Secretaría de Deportes⁴ y funciona en un predio municipal ubicado en el conurbano norte de la provincia de Buenos Aires. El terreno ocupa poco más de una manzana y cuenta con varias instalaciones: pileta climatizada, canchas de fútbol, básquet, tenis, vóley, mesas y bancos, un salón, un galpón tinglado con gradas y espacio al aire libre para la realización de actividades varias. Allí se ofrece entrenamiento de gimnasia aeróbica, gimnasia artística, actividades específicas para adultos y tercera edad, para niños y jóvenes con discapacidad, natación para bebés, escuela de iniciación deportiva y aquagym. El único requisito para acceder al mismo es acreditar residencia en el municipio (presentando DNI o contrato de alquiler).

Resulta muy difícil identificar la fecha de origen de la colonia especial. Dicha información no se ha develado en ninguna de las entrevistas o diálogos informales (con directores, ex-directores, profesores, funcionarios, alumnos, familiares de alumnos, trabajadores de otras áreas municipales). Tampoco se ha identificado en la bibliografía relevada o en artículos de diario locales. La única referencia proporcionada por una profesora es que se inauguró *post-dictadura*, en 1984. Asimismo, según el relato de un ex-profesor, los primeros destinatarios de la colonia especial eran niños y niñas con discapacidad mental. A mediados de los '90, se incorporó población con discapacidad motriz. Finalmente, en la actualidad el único condicionante es poseer Certificado Único de Discapacidad (CUD).

La colonia ha sufrido modificaciones en su organigrama y organización. Cuando estaba compuesta por dos grupos definidos –de niños/as con discapacidad mental o motriz- tenía dos estructuras paralelas, cada una con director y profesores a cargo. Actualmente, cuenta con un director, y cada grupo tiene un profesor de educación física titular, y estudiantes y/o profesores de educación física o profesionales de otras áreas en modalidad de auxiliares. Si bien la mayoría de los profesores (al hacer referencia a los “profesores” se alude a quienes se desempeñan como titulares y auxiliares) tiene bastante antigüedad en el cargo, ninguno de ellos se remonta al inicio de la colonia.

⁴ El organigrama dispone el cargo superior de Secretario de Deporte, un Director de Deporte, y de allí se desprenden las direcciones de la colonia convencional y especial.

Desde hace un tiempo se implementó la continuidad de las actividades durante el resto del año, orientadas al entrenamiento deportivo –principalmente natación, fútbol, boccia y preparación física general- y a actividades de rehabilitación.

Resulta preciso hacer algunas menciones en cuanto a limitaciones en el acceso e inscripción. La colonia especial no es promocionada en espacios públicos del municipio y de hecho, al dialogar con vecinos y comentarles acerca de la misma, muchos –incluso vecinos con niños/as con discapacidad- manifestaron no conocerla. Por este motivo –entre otros-, son pocos los nuevos ingresantes que comienzan cada año.

El primer requisito para inscribirse es ser socio del predio. Si bien el límite de edad para ingresar a la colonia especial es de treinta años, hay varios alumnos/as, quizás la mayoría, que superan ese límite etario. Integran la colonia desde temprana edad y han manifestado el deseo de continuar asistiendo. En la institución optaron por habilitar esta situación a partir de un vínculo de confianza y cariño con los alumnos/as que son *socios fundadores*.

Los aspirantes a la colonia especial deben presentar el CUD, una declaración Jurada, Ficha de inscripción y de salud y Autorización de Padres. Tanto en el CUD como en la Ficha de inscripción y de salud figuran los códigos y nóminas de los síntomas, síndromes y enfermedades; el abanico de fundamentos biológicos que componen la certificación y la concepción de la discapacidad como déficit individual (ver Ferrante, 2013). Al compartir la estructura y composición del CUD, la Ficha de inscripción y de salud solicitada por la gestión municipal se alinea a una política de Estado que, en continuidad con el modelo médico hegemónico, “...produce la clasificación y la demarcación que aleja a los discapacitados de los normales/ciudadanos [al tiempo] que reproduce las condiciones para que tal demarcación se sostenga y legitime...” (Rosato, Angelino et. al, 2009: 102).

Es preciso recalcar que la mayoría de los profesores no otorgan un lugar central al CUD en su relación con los alumnos/as. Asimismo, si bien en algunos casos el diagnóstico deviene en una variable de peso a la hora de definir a qué grupo pertenecerá un aspirante, en general se prioriza la información obtenida en entrevistas con el alumno y su núcleo familiar cercano. Según afirma el director, el armado de los grupos responde a perfiles funcionales de los alumnos, su capacidad de comprensión y respuesta ante consignas, y sus habilidades motrices. Los grupos no son cerrados: los profesores rotan a lo largo de los períodos –son asignados a uno en particular en la colonia de verano, y luego a otro en las actividades realizadas durante el año-. Asimismo, los alumnos pueden cambiar de grupo tanto por sugerencia de los profesores como por decisión propia, al manifestar interés en participar en las actividades de otro grupo. A su vez, los grupos se combinan y realizan actividades conjuntas de manera regular. De este modo, todos los profesores se encuentran con todos los alumnos, y todos los alumnos se encuentran entre sí. Cada grupo se identifica por el

nombre de un color. La caracterización presentada a continuación proviene de una articulación entre la explicación del director en torno a la organización de los asistentes y de las observaciones de campo.

Durante el verano de 2017 asistieron setenta y dos personas de entre cuatro y cincuenta y un años de edad, veintidós mujeres y cincuenta varones, y fueron organizados en los siguientes grupos:

- **Azul:** lo conforman hombres adultos y adolescentes con “cierto grado de independencia”, y durante el verano tuvo diecisiete alumnos. En enero, estuvieron a cargo un profesor titular de educación física y un auxiliar, estudiante de la misma disciplina. Ambos forman parte de la colonia desde hace muchos años, al igual que la gran mayoría de sus alumnos: en este grupo se encuentran los *socios fundadores* de la colonia y quienes asisten desde que eran pequeños. Es en el único grupo donde se le consultó a los alumnos sobre su conformidad respecto a mi rol, mi presencia y mis objetivos de trabajo. Fueron los profesores que más interés mostraron en conocer los objetivos del trabajo de campo, en compartir sus experiencias, dar a conocer sus trayectorias laborales y educativas, brindar y compartir sus espacios de trabajo. La actividad general del grupo se centra en el entrenamiento de fútbol, debido a que participan de una liga y de torneos. También practican natación: uno de los profesores suele estar dentro de la pileta mientras otro, desde afuera, da instrucciones y alienta a los alumnos a que naden “varios largos”. En febrero se incorporó un profesor auxiliar nuevo, estudiante de educación física.
- **Amarillo:** lo integran adultos y adolescentes que presentan dificultad para comprender, responder y resolver consignas y/o para entablar vínculos con sus compañeros. En enero asistieron diecisiete alumnos, y estuvieron a cargo un profesor de educación física titular, con bastantes años de antigüedad en la colonia, y dos auxiliares, estudiantes del profesorado de educación física, que nunca antes habían trabajado con población con discapacidad. Los profesores mantienen una presencia activa y continua en las actividades diarias, que son variadas y abarcan circuitos y juegos para trabajar habilidades de motricidad, estimulación, motricidad fina y natación terapéutica. En febrero hubo una suplencia del profesor titular por otro profesor de educación física. Si bien tampoco había trabajado con población con discapacidad, no logró configurar modos de vincularse con los alumnos, el cuerpo y la discapacidad acordes a las propuestas de la colonia.
- **Azul rosado:** está compuesto por mujeres adultas y, debido a la poca cantidad de asistentes - nueve a largo del verano- solían articular sus actividades con el grupo rojo o amarillo. En enero estuvieron a cargo una profesora de educación física titular y una estudiante de la misma disciplina en la modalidad auxiliar, ambas con muchos años de trayectoria en la colonia. Las actividades son variadas y responden objetivos diferenciados por alumnas: se realizan circuitos

de entrenamiento físico, natación y caminatas. También se incorporan intereses específicos de algunas alumnas en el tiempo libre, tales como la lectura o la música. Asimismo, se abordan cuestiones en torno al cuerpo propio, en relación al respeto y cuidado de sí. En febrero, hubo recambio del cargo titular e ingresó una nueva profesora suplente, docente en educación especial y en educación física. Al preguntar por la predominancia del sexo en el armado de este grupo, y no de perfiles funcionales, el argumento más sólido fue la poca cantidad de asistentes. Asimismo, se manifestó la necesidad de separar a los adultos según este criterio porque “están atravesados por la sexualidad” y, si bien las autoridades de la colonia no reniegan los vínculos amorosos y sexuales por parte de los alumnos, tienen recaudos al interior de la colonia debido a la amplitud de rangos etarios y la posible reacción negativa de algunos padres y/o madres.

- **Verde:** se agrupan niño/as, adolescentes y adultos/as con dificultades motrices. Aquí se concentra la mayor cantidad de profesores, ya que demanda una tarea prácticamente ‘uno a uno’ en lo relacionado a cuidados del cuerpo (higienización, cambio de ropa para ingresar a la pileta, alimentación), a movilidad (salvo una alumna que tiene silla de rueda a batería, el resto precisa ayuda para trasladarse y movilizarse), y al desarrollo de actividades en la pileta. En enero, estuvo a cargo un profesor de educación física titular, junto a cinco auxiliares: una profesora de educación física, dos estudiantes del mismo profesorado, una profesora de nivel inicial y un acompañante terapéutico. Las principales actividades se centran en motricidad fina, arte, huerta, natación terapéutica, actividades lúdicas, circuitos específicos de entrenamiento físico. La gran mayoría de los alumnos entrena boccia, y varios son medallistas de oro, plata y bronce de los torneos bonaerenses. Durante el verano contó con siete alumnas y siete alumnos.
- **Rojo:** el criterio en la conformación de este grupo lo constituye la edad, y lo integran niños/as de hasta 9 años. Los profesores se mantuvieron en el cargo a lo largo del verano: un profesor de educación física⁵ con varios años de trayectoria en la colonia en modalidad de titular, y dos profesores auxiliares: un estudiante de educación física y una profesora en educación especial. Las principales actividades son los circuitos de educación física -realizados regularmente-, actividades lúdicas, iniciación a la natación y juegos acuáticos. A lo largo del verano asistieron nueve niños y tres niñas.
- **Blanco:** lo integran alumnos/as que, en general, presentan trastornos de espectro autista y manifiestan dificultades para entablar vínculos con compañeros/as y para comprender, responder y resolver consignas. Asisten en un horario acotado y la actividad propuesta se reduce al ámbito de la pileta, donde los guía una profesora en educación física que, además de tener muchos años de antigüedad en la colonia y tener un vínculo cercano con la gran mayoría de los

⁵ Y licenciado en kinesiología.

alumnos, realizó cursos específicos orientados a trastornos de espectro autista y natación. El objetivo de las actividades es fomentar la interacción y creación de vínculos y lograr que, eventualmente, estos alumnos se integren a alguno de los otros grupos y realicen otro tipo de actividades. Durante el verano asistieron tres mujeres adolescentes.

Es preciso mencionar que se realizan actividades conjuntas en las que se disuelven los grupos: la jornada diaria de música y baile, los almuerzos, algunos juegos y prácticas deportivas y recreativas. Asimismo, también hay momentos de articulación entre algunos grupos en particular y eventos donde, si bien por una cuestión organizativa predomina la estructura de grupos, son comunes a toda la colonia especial, tales como las fiestas de disfraces, la fiesta del agua y los campamentos⁶.

Aprendizaje en práctica y modelos de abordaje: afectivo-asistencial, motivacional-emancipador, transitorio-infantilizante.

La colonia especial busca generar una mejora en la calidad de vida de sus alumnos a través de la actividad física. Dicha práctica refiere no solamente a entrenamiento deportivo –fútbol, boccia, natación, atletismo-, sino también a circuitos de gimnasia y caminatas, y a actividades recreativas como juegos didácticos y jornadas cotidianas de baile. La educación física es la disciplina que predomina en los profesionales a cargo. De los veintiún profesores que trabajaron en la colonia durante el verano⁷, diecinueve pertenecen al campo de la educación física (once graduados y ocho estudiantes).

Tanto los directivos como los mismos profesores advierten que la formación en educación física presenta una falencia en lo que respecta a discapacidad. A pesar de que la mayoría estudió o estudia en diferentes instituciones, todos acuerdan en que sus programas de formación presentan dicha vacancia. Algunos relatan situaciones puntuales: una profesora titular cursó una materia orientada a alumnos con discapacidad y otra orientada a tercera edad, y mencionó que los contenidos curriculares eran muy escuetos a pesar de lo interesante y necesario del abordaje y la capacitación; otra profesora repara en la imposibilidad de cursar pos-títulos, debido a que suelen dictarse los días y horarios en los que trabaja en la colonia y resulta imposible realizar capacitación en servicio; un profesor auxiliar aún estudiante tuvo que optar entre cursar de modo excluyente “educación física para personas con necesidades especiales” o “educación física para adultos mayores”.

⁶ A lo largo del verano se realizaron dos campamentos, uno en enero y otro en febrero, en el cual tanto profesores como alumnos se quedaron a dormir en el predio municipal. Si bien fueron de carácter optativo, todos los alumnos asistieron: en enero algunos fueron retirados por sus padres a medianoche y en febrero todos se quedaron a dormir. Los padres manifestaron mucha gratitud ante la iniciativa de realizar esta actividad, y muchos relataron que era la primera vez que sus hijos y/o hijas dormían fuera del hogar.

⁷ Durante el mes de enero, la colonia especial contó con 17 profesores. Durante febrero, 11 de ellos continuaron en su cargo junto a 4 nuevos integrantes. La mayoría (5) de los profesores que no asistieron durante febrero, reanudaron sus actividades en el mes de marzo.

A partir de esta falencia, ciertos aspectos de la formación de los profesores de la colonia se dan en simultáneo a su práctica profesional: es un aprendizaje en práctica. El conocimiento se transmite entre docentes de manera solidaria, donde los de mayor antigüedad participan con su experiencia en el acompañamiento de los ingresantes, comparten entre sí relatos y experiencias de años previos, estrategias pedagógicas, técnicas de abordaje y conocimiento específico sobre eventos en la historia de vida de los alumnos. Al mismo tiempo, los alumnos tienen un rol sumamente activo en este proceso: enseñan a los profesores actividades y juegos, pautas y ejercicios corporales, lenguajes y estrategias de comunicación alternativas. Según lo presentan las autoridades, ser profesor en la colonia especial es una tarea que requiere, además de cierta formación profesional, una disposición empática para generar vínculos tanto con los alumnos como con los otros profesores. Tal como afirma uno de ellos: “podés ser muy profesional... pero si ponés distancia, no va”.

El tránsito continuo de aprendizaje en la colonia conlleva configuraciones de abordajes pedagógicos y prácticos de la corporalidad y de la discapacidad, que se entrevén en las actividades cotidianas. Se presentan a continuación tres modelos de abordaje, referidos a grupos de profesores, contruidos a partir de la articulación entre modos de vincularse con los alumnos, aspectos que resuenan en torno a la configuración de corporalidades normales-anormales, y consideraciones sobre la discapacidad.

1. Los profesores (3) con mayor antigüedad en el cargo han realizado cursos de especialización orientados al trabajo con personas con discapacidad y cuentan con más de 10 años de experiencia en el campo. Son quienes están en la “trinchera”, como refirió uno de ellos al contraponer la actividad cuerpo a cuerpo que se realiza en la colonia a la de otras áreas en las que se trabaja a distancia.

Si bien construyen una relación de tipo vertical con los alumnos a partir una jerarquía de autoridad, el vínculo con ellos se caracteriza por relaciones de afecto, cariño y cercanía, especialmente con los *socios fundadores*, con quienes tienen una relación de familiaridad y complicidad. Conocen a la mayoría de los alumnos desde que ingresaron a la colonia: están al tanto de los diagnósticos, los procesos familiares asociados a la discapacidad, las diversas búsquedas de tratamiento y las terapias adoptadas, la efectividad de las mismas, los modos y estrategias de comunicación en aquellos casos donde no se ha desarrollado lenguaje oral, las preferencias, los procesos y estados emocionales.

Ante mi presencia en el campo, son los profesores que más se han acercado e interesado por los objetivos de investigación, han brindado relatos de su experiencia y se mostraron solidarios, facilitaron la aproximación con el resto de sus colegas, me hicieron partícipe de las actividades e incluso demandan -hoy en día- un grado de involucramiento cada vez mayor de mi parte. Son quienes más me acercaron a sus alumnos: los presentaron uno a uno, insistiendo en que preguntara

sobre sus historias, o remarcando que relataran algunos hechos específicos que, finalmente, eran narrados en conjunto entre profesor y alumno. Asimismo, dieron lugar a que sus alumnos emitieran su opinión y sentimiento respecto a mi presencia cotidiana: solicitaron que compartiera con ellos mi tema de trabajo para que expresaran su conformidad o inconformidad, y realizaran preguntas respecto a mi formación e intereses.

A lo largo de las situaciones cotidianas, han dejado entrever una concepción de la discapacidad basada en estereotipos, privilegiando una visión asistencial. Si bien no es posible afirmar que la construcción de la corporalidad se base meramente en supuestos estigmatizantes⁸, los mismos están presentes en discursos y referencias cotidianas, en caracterizaciones atribuidas a síntomas, síndromes o diagnósticos, en imaginarios. Se complementa una apreciación de sus alumnos en la que predomina la lástima ante una tragedia médica que impacta en el plano individual-familiar, con menciones sobre la poca disponibilidad de recursos municipales, las dificultades burocráticas en la obtención de CUD, la dificultad en la comunicación con profesionales de la salud y en el seguimiento de tratamientos.

Este conjunto de profesores pertenecen al *modelo de abordaje afectivo-asistencial*: la interacción cotidiana está atravesada por una cercanía y familiaridad con los alumnos, con un involucramiento en sus historias de vida, su entorno familiar, sus diagnósticos y tratamientos, al tiempo que los profesores se presentan como una figura de autoridad en la realización de actividades, y manifiestan enojo, ejecutan sanciones y retos ante la desobediencia de algún alumno. La discapacidad es enmarcada en un contexto social de dificultades burocráticas y falta de acceso a derechos, pero se focaliza la tragedia individual y familiar desde la lástima y la victimización. A partir de ello, la corporalidad es leída desde la imagen de estereotipos que no permiten entrever objetivos de normalización porque no se considera que sea posible alcanzarlos.

2. La mayoría de los profesores (10) titulares y auxiliares trabaja en la colonia hace varios años y finalizaron -o están próximos a finalizar- el profesorado en educación física. Comparten, además, ciertos aspectos de sus trayectorias laborales: han realizado algún tipo de curso de especialización en educación física para personas con discapacidad, han decidido orientar y construir sus recorridos laborales en el área de discapacidad, y manifiestan en sus discursos y traducen en su práctica complacencia e interés por su trabajo cotidiano.

Cabe resaltar que no he mantenido conversaciones extensas con todos ellos, ya que fueron quienes mayor resistencia demostraron ante mi presencia cotidiana en el campo y, en algunos casos, resultó muy difícil conformar un vínculo inicial: pasó un tiempo hasta que comenzaron a integrarme

⁸ En referencia a estigma como atributo indeseable de la persona, que se aparta negativamente respecto a las expectativas de normalidad (Goffman, 2003).

a las actividades cotidianas y, eventualmente, a interpelarme con interés sobre mi objetivo de trabajo.

Respecto a las vacancias en la currícula de educación física, una de las profesoras afirma que no tuvo ninguna materia asociada a educación especial. Su trayectoria laboral está orientada de lleno al trabajo con personas con discapacidad -como docente de educación física en una escuela especial, en una escuela normal con integración de alumnos con discapacidad, y en un geriátrico-, y dichos espacios le permitieron aprender y capacitarse en una práctica continua y compleja. De todas formas, manifiesta que le resulta necesaria la incorporación de del abordaje de la educación física para personas con discapacidad en la currícula formal de profesorado, para no encontrarse en un estado de desamparo en las primeras prácticas laborales. Otro de los profesores complementó dicha ausencia con una diplomatura en el CENARD que abarcaba cuestiones sobre educación física y discapacidad.

El vínculo con los alumnos se sostiene con cariño, y se entabla a partir de la empatía y el sentido del humor. El chiste y las bromas son estrategias discursivas de comunicación entre profesores y alumnos, siempre con el fin de que estos últimos se rían y encuentren diversión en las actividades cotidianas. Los roles jerárquicos se enfatizan en situaciones específicas (por ejemplo, instrucciones respecto a actividades, sanciones y retos ante negativas explícitas de algún alumno respecto al cumplimiento de pautas de comportamiento y convivencia), pero luego se trasluce en una figura de par y de una complicidad que en modo alguno emana de sentimientos de lástima.

Si bien cada uno de los profesores tiene una estrategia pedagógica particular y objetivos específicos según el grupo a cargo, todos coinciden en realizar un práctica desdramatizadora en las acciones cotidianas: proponen actividades que, al tiempo que resulten recreativas y evoquen diversión, incentiven en los alumnos el potencial de autonomía y la búsqueda de bienestar.

Al referirse a los alumnos, en general no mencionan síntomas, síndromes, o características físicas para describirlos o caracterizarlos. Hacen referencia a sus nombres, sus gustos y preferencias, sus actividades favoritas, equipos de fútbol, música que escucha, lugares que quieren conocer, y demás cuestiones que surjan en el momento. La identificación de la persona no se sustenta en la discapacidad como etiqueta, desde ópticas estigmatizantes y victimizantes basadas en la desgracia individual.

Por último, son habituales sus referencias a dificultades burocráticas asociadas a la discapacidad, a la desigualdad en el acceso a derechos, la falta de recursos por parte del estado, y falta de compromiso por parte de algunas familias. Esta última cuestión es un punto de tensión donde se cruzan diferentes posturas sobre si corresponde o no interponerse ante esta situación.

Este *modelo de abordaje motivacional-emancipador* se caracteriza por una interacción cotidiana mediada por el sentido del humor y el cariño desde una posición de acompañante, de par; y una búsqueda, a través de las actividades cotidianas, de impulsar sentimientos de autonomía. Los diagnósticos, síndromes, síntomas, no atraviesan la presentación de la persona y la corporeidad es construida desde características individuales de cada alumno. Sin embargo, cabe remarcar que el objetivo tácito-permanente de búsqueda de independencia y autonomía puede tener ciertas reminiscencias y aristas normalizantes⁹.

3. Algunos profesores se incorporaron a la colonia durante el verano y continuaron su trabajo durante el año: una profesora de enseñanza especial con orientación a discapacidad mental y estudiantes del profesorado de educación física (4). Estos últimos comparten su apreciación respecto a la falta de materias orientadas al trabajo con personas con discapacidad. Producto de ello, durante sus primeros días uno de los profesores mencionaba que si bien le gustaba el trabajo, sentía mucha tensión por el permanente estado de alerta en el que se encontraba a lo largo de las actividades cotidianas. En la misma línea, otro profesor reconoció que al principio se sentía frustrado porque esperaba una evolución rápida en las habilidades motrices de sus alumnos. Atribuyó esta expectativa a la falta de formación en la carrera, y advierte que la mayoría de los profesores no está preparado para desempeñar una tarea pedagógica dirigida a personas con discapacidad. Otra de las estudiantes también reforzó la cuestión de la falta de formación a lo largo de la carrera, e incluso resaltó el criterio excluyente en el acceso al profesorado: quien no posea un cuerpo hábil y sano, no es admitido en el ingreso.

En un momento inicial, estos profesores presentaron distancias y resistencias en la vinculación con los alumnos. Una profesora recuerda que al principio le resultaban muy inquietos, y advertía que no hacían caso a sus indicaciones ni reconocían en ella una figura de autoridad. Según su observación, sus compañeros de grupo tenían un trato más eficaz y acudían a una actitud a la vez firme y cariñosa con los alumnos que se negaban a realizar actividades propuestas y/o no se adaptaban a las normas de convivencia grupales¹⁰. Con el paso de las semanas, dicha profesora logró tender un vínculo con sus alumnos, principalmente apelando al cariño y contención ante algunos conflictos grupales.

⁹ Femenías (2017) advierte que la noción de “dependencia” se opone al concepto de “autonomía”. A partir de ello, la autora se pregunta por la “...compleja trama conceptual que nos lleva a plantearnos nuevamente qué entendemos por el par “autonomía/dependencia”, por un lado, y “normal/anormal”, por otro. Si nos mantuviéramos estrictamente hablando dentro del marco que acabamos de esbozar, deberíamos entender la dependencia estrechamente relacionada con la anormalidad, definida más o menos laxamente. Pero, ¿Es la enfermedad una anormalidad?...” (Femenías, 2017: s/d).

¹⁰ Esta situación refiere a dos situaciones específicas. Por un lado, a la realización de los circuitos de gimnasia o actividades de natación: todos, cada uno a su modo, deben realizar las actividades y ejercicios. Por otro lado, también se busca incentivar una buena relación entre los alumnos: cuando se agreden o maltratan entre ellos, los profesores buscan el modo de armonizar la situación explicando los términos de buena convivencia.

Dos de los estudiantes compartieron su primera experiencia laboral en el campo de la educación especial en el mismo grupo, calificado por el resto de sus compañeros como el más complejo. Durante las primeras semanas, uno de ellos tenía un trato inseguro y distante hacia los alumnos. Luego su trato devino más firme y a la vez cercano, y se preocupaba en buscar modos alternativos de comunicación para comprender lo que expresaban sus alumnos. Logró entablar un vínculo desde lo corporal, desde la mimesis de movimientos, desde el humor y el cariño. Se propuso aprender, a partir de la respuesta de los alumnos, el modo de conducir las actividades cotidianas. Otro profesor, también auxiliar en el mismo equipo, realizó un tránsito similar en el vínculo con sus alumnos, hasta tejer un puente de comunicación, principalmente desde lo corporal. Expresó que esta tarea “requiere de mucho cariño y amor, además de formación profesional...”.

A pesar de manifestar una dificultad inicial, estos profesores mostraron una disposición de aprendizaje: una actitud receptiva del soporte y acompañamiento brindado por los colegas con experiencia en el área, y una voluntad de construir vínculos sólidos con sus alumnos. Este punto de inflexión que habilitó una redefinición del rol de profesor, de las motivaciones que guían las acciones cotidianas, y de las pautas de interacción con los alumnos.

En este sentido, un profesor auxiliar relata que mediante la práctica comprendió que los alumnos no tienen una respuesta inmediata ante las consignas, propuestas, ejercicios y actividades, sino que es preciso atravesar un proceso de mutua aceptación entre el profesor y el alumno. Hay una preocupación manifiesta de vincularse a los alumnos, de comprender sus estrategias de comunicación, su lenguaje, identificar sus potencialidades, qué les produce bienestar, qué les resulta grato y divertido. En las actividades comunes, tales como almuerzos, fiestas y campamentos, suelen permanecer continua y exclusivamente con sus alumnos en vez de acercarse a los integrar los espacios reservados solamente para profesores¹¹.

Respecto a las construcciones en torno a la corporalidad, estos profesores comparten un momento inicial con ciertas tendencias a la infantilización y angelización: los alumnos son presentados como cuerpos más bellos, más sensibles y más inocentes que los de la colonia convencional. En algunos profesores, estas pautas aún se encuentran presentes en sus discursos. Sin embargo, es común a todos ellos no anteponer los diagnósticos a la persona en sí.

Este *modelo de abordaje transitorio-infantilizante* da cuenta de un momento inicial que eventualmente deriva en el segundo modelo presentado. La distancia e inseguridad inicial se quiebra a partir de una disposición en construir vínculos y de incorporar el aprendizaje práctico mediante el acompañamiento y soporte de los colegas.

¹¹ A modo de referencia: en los campamentos y en los almuerzos, no se acercaban a las mesas comunes de profesores sino que permanecían junto a su grupo.

Conclusiones

Es preciso considerar la presencia dominante en la colonia de profesores en educación física, en tanto educadores del cuerpo y sus movimientos. Hay una estrecha vinculación -que persiste desde la formación de esta disciplina en el país asociada a políticas higienistas- entre la educación física y la figura de un cuerpo legítimo, normal y hegemónico¹². A partir de ello, es posible preguntarse si uno de los sustentos que atraviesa la colonia es la tensión entre normalidad y anormalidad¹³. No se sugiere aquí que este sea el fin último de las actividades y prácticas allí realizadas, ni la pauta que domina y atraviesa las relaciones y vínculos, sino un sustento latente producto, quizás, de la incorporación del imaginario de cuerpo normal.

Hay profesores que no intentan normalizar los cuerpos de sus alumnos. Para ellos, sus alumnos son víctimas de una tragedia individual, en el marco de un contexto estatal que dificulta el acceso a derechos y beneficios; y si bien es posible intervenir sus corporalidades desde el cariño y la recreación, no hay un objetivo normalizador porque no se identifica en ellos dicha posibilidad y potencialidad

Otros profesores se proponen generar un impulso de autonomía, de pautas de acción y de conocimiento y reconfiguración física. Se posicionan desde un reconocimiento del otro con el objetivo de tender un vínculo desde la igualdad. En esas relaciones, ambos son otredad, ambos son diferentes, y ninguno se referencia como normalidad.

Rosato y Angelino afirman que "...el término discapacidad tiene que ser pensando en el contexto de las relaciones sociales y en la producción material y simbólica de significados planteados en nuestra sociedad..." (Rosato, Angelino, et. Al, 2009: 87). En este sentido, las autoras sostienen que la discapacidad es tradicionalmente considerada un problema derivado de condiciones de salud individuales, que se traduce en la deficiencia de algunos sujetos en tanto sus cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad. Sugieren romper con la idea de déficit, su naturalización y causalidad biológica, y comprender la discapacidad como construcción y consecuencia de una disputa.

Considerando lo antepuesto, no es posible afirmar que la colonia se halle exenta, libre, de parámetros normalizadores. Hay indicios, reminiscencias, de objetivos de normalización en algunas prácticas, en algunos modos de comprender el cuerpo, en ciertas consideraciones que, algunas más

12 Scharagrodsky (2014) realiza un recorrido histórico de la educación física en el país -iniciada formalmente a principios de siglo XX- y de su vinculación de origen con la medicina, presente en los programas curriculares en los cuales figuraban cuestiones relacionadas con la fisiología, la mecánica del ejercicio, la higiene física, y la pedagogía para enseñar dicha disciplina. Asimismo, Romaniuk (2005) analiza los argumentos de la Reforma Educativa para la Provincia de Buenos Aires en 1936 y el mensaje en el cual el Ministro de Gobierno Roberto Noble fundamenta dicha reforma. Uno de los principales argumentos de Noble señalados por la autora es la necesidad de educar la disposición física y técnica, para capacitar al individuo para rendir beneficios a la colectividad, en la forma del trabajo, de la creación de riqueza, o de la especialización intelectual y profesional.

13 El concepto de normalización ha sido una constante en la obra de Foucault (1996, 2010), quien construye una tipología de la anormalidad y analiza el lugar que ocupa el cuerpo de los ciudadanos ante un Estado que interviene, mediante estrategias biopolíticas, en el cuidado de lo biológico, lo somático y lo corporal.

que otras, resultan estigmatizantes. Se han identificado formas de comprender a la discapacidad que se vinculan con un modelo médico, asistencialista, que enfatiza responsabilidades individuales o familiares, que sostienen estigmas. Sin embargo, también se han identificado tendencias a quebrar estas consideraciones aún dominantes, a romper la lógica binaria y las relaciones de desigualdad entre lo normal y lo anormal.

Esta presentación un carácter predominantemente descriptivo, y responde a la fase de análisis en la cual se encuentra. Es, de todas formas, un proceso clave para comprender la complejidad de la dinámica cotidiana que se sostiene en la colonia. Como territorio de estudio, se deja entrever como un espacio cerrado, acotado, abordable. Sin embargo, al interior se entreteje una trama compleja entre los sujetos, que se construyen y se reconstruyen continuamente desde la experiencia, el aprendizaje y la práctica, delineando tránsitos posibles de los vínculos y las corporalidades.

Bibliografía

- Femenías, María L. (2017). *Aportes para una teoría de los cuidados en salud* [manuscrito inédito]. Buenos Aires.
- Ferrante, Carolina (noviembre, 2013). ¿El negocio de la manga?": discapacidad, caridad y capitalismo en la Ciudad de Buenos Aires. En *Política de los cuerpos. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, Michel (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Caronte.
- Foucault, Michel (2010). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, Erving (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guber, Roxana (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Romaniuk, Susana (octubre, 2005). Educación física, eugenesia y construcción de la otredad La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940). En *Educación Física e Historia. 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional del Comahue, Ensenada. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56609>
- Rosato, Ana; Angelino, Alfonsina; et. al (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39, Año XX, pp. 87 – 105.

- Scharagrodsky, P. (comp.) (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.