

Pauta sugerida para la corrección de Seminario Tesina:

Título del trabajo:

Estudio de los discursos en torno a la enseñanza de la Educación Física para personas en situación de discapacidad en ocasión de la relación cuerpo y organismo en la Licenciatura de Educación Física en Montevideo

Estudiantes:

Nicolás D'INTINO, Katherine GONZALEZ, Lucila GUERRA, Leonardo SIVOLELLA

1. Observar la coherencia interna del trabajo (correspondencia entre objetivos, problema de investigación, encuadre teórico-metodológico, resultados y conclusiones).

Se destaca una alta coherencia interna a lo largo de todo el trabajo. Los objetivos son claros y bien elaborados, el encuadre teórico metodológico es ajustado a los objetivos propuestos y acorde a la propuesta de investigación.

Se destaca la elaboración de las categorías.

El trabajo, en su planteo es muy correcto.

2. Se valora especialmente la precisión teórico-conceptual en el desarrollo de todo el trabajo.

En relación al desarrollo conceptual, los autores trabajados son acordes a la propuesta y logran articularse correctamente entre si. Desarrollano sobre todo una perspectiva filosófica en relación al cuerpo y la discapacidad, agregando otros aspectos que complementan esta mirada y hacen foco específicamente en la idea de discapacidad.

Se valora especialmente el señalamiento que se hace para el caso de los elementos teórico-metodológicos que no tienen tanta consistencia.

3. Pertinencia del problema de investigación de acuerdo al “estado del arte” en el tema que se investiga.

Entendemos que este trabajo es muy relevante para el campo de la Educación Física y establece una mirada particular sobre el tema que debería seguir desarrollándose en próximas investigaciones. El problema de investigación planteado es una base para pensar la construcción de nuevos abordajes en la enseñanza del campo de la Educación Física que trasciendan la mirada biológica sobre el cuerpo para luego establecer formas metodológicas que la contemplen.

Esta investigación deja entrever la dificultad que existe para pensar la enseñanza vinculada al tema de las discapacidad incluso en UC que son específicas para ello. ¿Cómo pensar la discapacidad sin que nos lleve instantáneamente a pensar una metodología que se aplique a un cuerpo anormal, distinto con la finalidad de corregirlo? ¿Es posible que las personas en situación de discapacidad puedan resolver por si mismos las formas y solo haya que contemplarlas?

4. Originalidad del tema y su tratamiento teórico-metodológico.

La originalidad del tema radica en la perspectiva de abordaje que presenta y el desarrollo conceptual que logra desarrollar correctamente a lo largo de la investigación.

En relación a la metodología, se observan pocas citas de las entrevistas. Si bien esto está justificado en que el trabajo presenta una “afecatación del análisis del discurso” quizá podría haberse considerado la incorporación de alguna otra cita.

5. Aspectos formales en general (citas, referencias y aspectos gramaticales).

Los aspectos formales en general están muy cuidados.

6. Finalmente, de acuerdo a lo anterior, se solicita señalar algunas fortalezas y debilidades (a modo de comentario sobre el trabajo) y sugerir una calificación o bien la reformulación del trabajo. En caso de no aprobar, se solicita explicitar claramente por qué razones se entiende que el trabajo debe ser reformulado.

En cuanto a las fortalezas:

Originalidad del trabajo y su organización en general

Marco teórico elegido para el desarrollo

Escritura de muy buen nivel

Nota:12

Tribunal: Lorena Cabrera, Raumar Rodriguez, María Corral

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

**Estudio de los discursos en torno a la enseñanza de la Educación Física
para personas en situación de discapacidad en ocasión de la relación
cuerpo y organismo en la Licenciatura de Educación Física en
Montevideo**

Nicolás D'INTINO
Katherine GONZALEZ
Lucila GUERRA
Leonardo SIVOLELLA

Profesor: María Rosa CORRAL
Línea de investigación: Salud, Cultura y Sociedad

Montevideo, abril, 2021

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN.....	4
Problema de investigación	9
Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos.....	11
CAPÍTULO 1. RESEÑA METODOLÓGICA.....	11
CAPÍTULO 2. SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EF: ¿CÓMO HAGO? TENGO QUE SABER CÓMO HACER.....	13
La enseñanza entre acto de palabra y la reducción a un método	19
CAPÍTULO 3. DISCAPACIDAD: SIGNIFICANTE CONDENADO A LO INDIVISO...	21
Modelo de prescindencia	23
Modelo rehabilitador.....	25
Modelo social.....	26
Privatización; lo que no escapa a los modelos	28
Persuadidos y manipulados por ir en pos de la pertenencia a lo mismo	32
CAPÍTULO 4. UNA NEBULOSA <i>ENTRE</i> LA BIOLOGÍA Y EL CUERPO	35
La EF que viene siendo.....	37
Puede ser polémico	43
La im(posibilidad) de pensar el cuerpo en la enseñanza para personas en situación de discapacidad.....	46
CONCLUSIONES.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

RESUMEN

La presente tesina es el resultado de una investigación de grado de la Licenciatura en Educación Física (EF) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), en el marco del seminario ofrecido por la línea de investigación Salud, Cultura y Sociedad, del departamento de EF y Salud. En la misma se procuró estudiar los discursos en torno a la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad en ocasión de la relación cuerpo y organismo. Es así que la intención fue identificar qué discursos producen la noción de discapacidad, cuáles la de enseñanza y así determinar una posible relación entre ambos. Para ello se realizaron entrevistas a los docentes referentes de las Unidades Curriculares (UC) que contemplan la enseñanza para personas en situación de discapacidad; la metodología utilizada para el análisis de las entrevistas posee una afectación desde el análisis de discurso, centrando el análisis, no en la voluntad del hablante al que se realiza la entrevista, sino en los discursos y cómo estos operan en él.

La historia de la EF da cuenta de una debilidad epistémica en torno a sus objetos teóricos consecuencia de la hegemonía de la visión pragmático-profesional y de la constitución de la institución fuera del ámbito académico universitario. A su vez, la misma es fundada en saberes biomédicos los cuales, consecuentemente, ponen el foco en el desarrollo y mantenimiento del organismo. Por otro lado, la discapacidad ha sido un concepto que ha nacido en la cuna de esta perspectiva orgánica como una forma deficiente de la misma, legitimándose ciertas prácticas en torno a la normalización. Con el ingreso a la UdelAR, el ISEF busca centrarse en la producción de conocimiento en torno a objetos teóricos, intentando superar su debilidad epistémica. A su vez, la coyuntura social pone de manifiesto una nueva sensibilidad en torno a las personas en situación de discapacidad; este matrimonio interpela un escenario problemático al pensar la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad. Es por tanto que la investigación pretende, por un lado, aportar a la visibilización de cómo la historicidad de la EF afecta la actualidad de la enseñanza de las personas en situación de discapacidad, a la vez de problematizar dicha historicidad, habilitando así la posibilidad del cuestionamiento y transformación del campo y, por otro, dar lugar a la posibilidad de pensar la discapacidad por fuera de los parámetros orgánicos, hecho que podría producir cambios en las prácticas.

Palabras clave: discursos, organismo, cuerpo, enseñanza y discapacidad.

INTRODUCCIÓN

La historia de la EF como plantea Rodríguez Giménez (2017) “es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anatomo-fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y mantenimiento del organismo” (Rodríguez Giménez, 2017, p. 235). En el caso de Uruguay, la formación de licenciados en EF nace y se consolida fuera del ámbito universitario, provocando que la problematización epistémica, aún, tenga un escaso recorrido. Que este último sea paulatino se debe a la visión que resulta hegemónica en el campo de la EF: la pragmático-profesional, acompañada por el fundamento higienista o biomédico (Rodríguez Giménez, 2013).

Siendo la universidad “un espacio institucional destinado a la producción de conocimiento, a la enseñanza y al aporte constructivo de las sociedades” (Behares, 2011, p. 21), el ISEF en su búsqueda por centrarse en el desarrollo de conocimiento, ingresa a la Udelar en el año 2006 dando origen a una serie de cambios políticos institucionales que devienen en el actual plan de estudios 2017, acaeciendo en la culminación de un largo proceso que busca romper con la formación de licenciados en EF con eje, situado, en la ejecución de destrezas por parte de los estudiantes y con el rasgo pedagógico recogido de la tradición normalista.

Por su lado, la discapacidad correspondiendo también a una producción moderna, se encuentra fundada en los discursos biomédicos. Este hecho produce que las prácticas en torno a las personas en situación de discapacidad queden atrapadas en la estructura que las configura, aconteciendo de esta manera, en prácticas de dominación del cuerpo. A través de la normalización de los cuerpos “las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. (...) penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas (...)” (Le Breton, 2002, p. 13). Como constructo del lenguaje, lo corporal queda atrapado en la instancia de la palabra (Seré, 2011), por lo que algo del lenguaje, resuena en el cuerpo (Behares, 2008). De esta manera se asocia al cuerpo, en lo que refiere a una acción humana que involucra signos, como una producción discursiva, simbólica, y cultural; no una realidad en sí misma (Le Breton, 2002). Siendo el significante predominante de ‘cuerpo’ el que proviene de la biología y de la

medicina, de la concepción orgánica y acabada de salud, forma parte de los discursos biopolíticos que se inscriben con mayor fuerza y que fundan las bases estructurales que legitiman toda la realidad social. Es así que se genera la legitimidad social de ciertos cuerpos sobre otros, en una hegemonía productora de exclusión a partir de una significación negativa de los otros. Estas sentencias y el ejercicio del poder a través de dispositivos de saber, manifiestan la significación negativa que se produce sobre la discapacidad y la producción de una única forma de representación de vida posible.

“(…) la visión trágica y medicalizada de este fenómeno es propia de la sociedad capitalista, producto de condiciones económicas, sociales y culturales: el cambio en la naturaleza del trabajo y del mercado de trabajo, las exigencias de la acumulación, la producción de sujetos útiles tanto a la producción como a la reproducción social y la tipología del hombre normal como sujeto deseable.” (Rosato, 2009 p. 48).

Es a partir de estos planteos que la investigación surge y cobra relevancia, en la medida en que, por un lado, en la actualidad los cambios institucionales en ISEF han buscado transformar el campo de la EF desde la producción de conocimiento a modo de no sesgar la producción teórica –únicamente– en torno a los saberes orgánicos y, por otro, en la carga de imposibilidad que contiene la discapacidad de pensarse por fuera de los parámetros establecidos por esos mismos saberes, sobre todo si se considera las coyunturas sociales, es decir, circunstancias y hechos, que se han sucedido en la actualidad como organizaciones/movimientos sociales¹ por parte de colectivos ‘desfavorecidos’ (entre ellos, las personas en situación de discapacidad) en busca de interpelar la estructuración social y sus representaciones. Esta urgencia de cambios hace evidente la posibilidad de generar transformaciones sociales y visibiliza una nueva sensibilidad en torno a, en este caso, las

¹ Algunos ejemplos de estas organizaciones y movimientos son los LGTBIQ+ como la *Unión trans* y *La brújula Queer*, y feministas como el *Colectivo Ovejas negras*. Asimismo la aprobación de determinadas leyes producto de tales movimientos: ley contra racismo, xenofobia y toda discriminación (2004), ley de unión concubinaria (2006/2007), reforma que permite adopción homoparental (2008/2009), ley de identidad de género (2009), matrimonio igualitario (2012/2013), y la ley integral para personas trans (2018).

Fuente:

https://es.wikipedia.org/wiki/Diversidad_sexual_en_Uruguay#:~:text=Movimientos%20LGTBQ%20en%20Uruguay,-

[Bandera%20no%20oficial&text=Uruguay%20cuenta%20con%20una%20gran,Colectivo%20Ovejas%20Negras&text=Uni%C3%B3n%20Trans%20del%20Uruguay,M%C3%A1s%20Diversidad%20Salto](https://es.wikipedia.org/wiki/Unión_trans#:~:text=Unión%20transsexual%20en%20Uruguay,-)

personas en situación de discapacidad, ya que, en la medida en que las teorías construyen los objetos (Althusser, 2015), su representación de la realidad conlleva consecuencias políticas.

En tanto, se pretendió realizar un estudio de los discursos en torno a la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad en ocasión de la relación cuerpo y organismo a modo de identificar los sentidos que les son otorgados a las nociones de interés: discapacidad y enseñanza.

Es así que, para llevar a cabo la investigación, se realizaron entrevistas a los docentes referentes de las Unidades Curriculares (UC) que contemplan, en la actualidad, la enseñanza para personas en situación de discapacidad: Educación Física Adaptada a Poblaciones Especiales 1, Educación Física Inclusiva, Deportes Colectivos 3, Práctica Profesional 1 y Práctica Pre Profesional 2. De esta manera, la identificación y el análisis de los discursos que surgieron en las entrevistas en torno a la discapacidad, la enseñanza y la relación entre ambos, evidencian la actualidad de la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad. Es así que la metodología (desarrollada en el capítulo 1) utilizada para el análisis de las mismas posee una afectación por el análisis de discurso, siendo el discurso estructura y acontecimiento de funcionamiento constitutivo en el cual el sujeto se inscribe, no centrando el análisis en la voluntad del hablante al que se realiza la entrevista, sino en los discursos y cómo estos operan en él.

Se tomaron como antecedentes en relación a la cuestión del cuerpo una serie de estudios de corte historiográfico que lo abordan desde su relación con el saber y la formación de licenciados en EF. Estos antecedentes son: la tesis de maestría de Dogliotti, P. (2012). *“Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)”*, y la tesis de maestría de Rodríguez Giménez, R. (2012). *“Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)”*. A su vez, dichos antecedentes, contribuyeron al desarrollo de la metodología utilizada en la presente investigación.

Por otro lado, el proyecto de investigación de Rosato, A., Angelino, M. (2009). *“Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit”*, que aborda la relación entre discapacidad y exclusión a partir del cuestionamiento en torno a la representación negativa de la discapacidad y evidenciando su construcción hegemónica, resultó inspirador y aportó elementos para profundizar en aspectos teóricos en torno a la

discapacidad en la investigación. A su vez, en lo que respecta a la EF, los antecedentes en relación a pensar la discapacidad desde una perspectiva crítica son más restringidos, por no decir nulos. En este sentido, en la búsqueda de investigaciones y al encontrarse cierta dificultad para ello, se denota la representación hegemónica que permea a la discapacidad en el campo de la EF: los discursos orgánicos. Respecto a este hecho, emerge la necesidad de una elaboración profunda y específica de la discapacidad por fuera de las representaciones hegemónicas que permean al campo. Son autores como Michael Foucault, Roberto Esposito y Giorgio Agamben, no propios del campo de la EF, pero contribuyeron al marco teórico y al pienso en la relación cuerpo y discapacidad.

Sin embargo, cabe aclarar que hay una vasta producción teórica de la EF en relación a la discapacidad que alude a los discursos biomédicos: la tesina de grado de Barnada, F., Fanetti, F., & Leone, S. (2014). *“La inclusión de la discapacidad en la propuesta académica: el caso del plan 2004 del Instituto Superior de Educación Física de Montevideo”* y el proyecto de titulación de Alvarado Cuenca, C. P. (2017). *“Los profesores de educación física y la inadecuada aplicación de la asignatura en alumnos que padecen algún tipo de discapacidad”*. Dichas investigaciones justifican la necesidad de una investigación de la índole que se presenta.

Es preciso destacar que, por su parte, cada uno de los antecedentes, de una forma u otra, y desde diversas perspectivas y puntos a estudiar, da pie a los dos primeros ejes de análisis propuestos, que finalmente se pondrán en diálogo, para así concluir la investigación. De este modo, a lo largo de esta, acontecen cuestiones y conceptos claves que posibilitaron su desarrollo, problematizándolos y evidenciando tensiones, con el fin de generar cierta visibilidad sobre las diversas posibilidades de miradas en torno a la temática. En esta línea, la investigación se organiza a través de tres grandes categorías (capítulos 2, 3 y 4) que dan cuenta de los objetivos específicos planteados en la misma: la primera categoría *‘sobre la enseñanza de la EF: ¿cómo hago? Tengo que saber cómo hacer’*, identifica los discursos sobre la enseñanza de la EF y su relación con el saber; la segunda *‘discapacidad: significante condenado a lo indiviso’*, desarrolla las concepciones de discapacidad y las representaciones de esta en torno al campo de la EF; y en la tercera *‘una nebulosa entre la biología y el*

cuerpo’, se analiza la relación entre las concepciones de discapacidad y enseñanza de la EF para las personas en situación de discapacidad, así como su vínculo con el cuerpo.

Asimismo, para desglosar tales contenidos, cada categoría se encuentra subdivida. La primera, que refiere a la enseñanza de la EF, desarrolla cómo la historicidad de la EF se ha mantenido en el tiempo de manera tal que continúa, aún, haciéndose latente en la actualidad. A su vez, *‘la enseñanza entre acto de palabra y la reducción a un método’*, establece las consecuencias de la debilidad epistémica del campo de la EF. La siguiente categoría que versa sobre la discapacidad, hace referencia a cómo las normas del lenguaje condicionan a los sujetos en tanto forma de interpretación y comprensión de la realidad. Por consiguiente se presentan los tres modelos de abordaje de la discapacidad desarrollados por Palacios (2008); *modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y modelo social* para, posteriormente, en: *‘privatización, lo que no escapa a los modelos’*, analizar la base común que los iguala y caracteriza: la existencia de deficiencia en las personas en situación de discapacidad, y las consecuencias que de ello devienen. Se procede así a la última subdivisión de la categoría sobre discapacidad: *‘persuadidos y manipulados por ir en pos de la pertenencia a lo mismo’*, donde se desarrolla la legitimidad social de ciertos cuerpos sobre otros, en una hegemonía productora de exclusión a partir de una significación negativa de los otros. Por último, en la tercer categoría, donde se expone que tanto EF como discapacidad tienen como base la exacerbación por el cuidado del organismo, implicándose en cierto reduccionismo que las limita, se encuentran tres apartados: *‘la EF que viene siendo’*, *‘puede ser polémico’* y *‘la im(posibilidad) de pensar el cuerpo en la enseñanza para personas en situación de discapacidad’*. En el primero se analiza la afectación de los discursos en tanto pasado, presente y lo que podría ser con respecto a la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad; en el segundo, cómo el hablante como tal nunca podrá escapar a su condición, salvo que deje de ser hablante y pase a ser otra cosa y la implicancia que ello conlleva para pensar la discapacidad y la enseñanza en tanto acto de palabra; y, en el tercero, en relación a los postulados anteriores, se plantea la interrogante sobre la posibilidad de pensar el *cuerpo* en la discapacidad. En este marco cabe destacar que no se destina un capítulo específico al marco teórico pues este se presenta en el desarrollo de la investigación por medio de las categorías de análisis.

Problema de investigación

La presente investigación radica en comprender los sentidos que le son otorgados a las prácticas de enseñanza de EF para personas en situación de discapacidad en aquellas UC que las contemplen, así como, las prácticas profesionales pertenecientes al plan de estudios 2017 de la Licenciatura en EF–ISEF (Montevideo), para dar a conocer los discursos que legitiman dicha enseñanza y su relación con el cuerpo.

La historicidad de la EF produce y legitima ciertas prácticas en torno a la normalización y desarrollo de organismos productivos. Dicha legitimidad afecta directamente a la noción de discapacidad y por tanto a las prácticas en torno a esta, lo cual encuentra como trasfondo, a su vez, la tradición normalista. Por lo tanto, sería necesario como institución, generar cuestionamientos a la misma y dar lugar a la problematización y la posibilidad de considerar nuevas representaciones. En este sentido, al ingresar el ISEF a la UdelaR, se operan determinadas transformaciones que cristaliza alguno de esos procesos de cuestionamiento, por ejemplo: la justificación a la eliminación de la prueba de ingreso y su sustitución por un sorteo, el aumento de la matrícula (de 70 a 800 ingresos) y la producción de un nuevo plan de estudios; “con todo, y haciendo una valoración altamente positiva de esa innovación, el capital académico institucional ponderado en su conjunto apenas empieza a producir efectos, lo cual puede explicarse por la tradición profesionalista y pragmática de la educación física” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 177). Es por ello que la intención fue identificar qué discursos producen la noción de discapacidad, cuáles la de enseñanza y determinar una posible relación entre ambos.

Siguiendo esta línea, la investigación se realizó a partir del análisis de las entrevistas a los referentes de las UC de interés, para dar cuenta de cómo las configuraciones discursivas se entrelazan, interpelan a los docentes en tanto son atrapados por estas, y producen las prácticas de enseñanza en tanto son entendidas como maneras de hacer, pensar, decir:

“Si ‘los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica ni impuestos por una u otra necesidad’ (Agamben, 2001: 14), mucho menos lo son las prácticas (las formas de hacer, pensar, decir) que toman por

objeto el cuerpo para construirlo y constituirlo en orden a esas formas de vida y en las que él (cada cuerpo) se comporta, no obstante, de modo particular’.” (Crisorio, 2015, p. 30).

Así la práctica² en tanto forma de hacer, pensar, decir son “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento” (Foucault, 1994, p. 580).

De esta manera se desprenden ciertas preguntas que guiaron el proceso de investigación: ¿cuál es el sentido que se otorga a las prácticas de enseñanza de EF para personas en situación de discapacidad en ISEF? ¿Qué concepciones de discapacidad están presentes en los discursos? ¿Cuál es el saber detrás de dichas prácticas de enseñanza? ¿De qué ‘cuerpo’ hablan los discursos que versan sobre la enseñanza de EF? ¿Qué perspectivas en relación al cuerpo son identificadas? Esto posibilitará identificar dichos discursos y analizar cómo los mismos producen las prácticas y a su vez la práctica reafirma el discurso.

Si se entiende que las prácticas de enseñanza se fundan en un saber específico del campo, a su vez que, entendidas como prácticas de palabra funcionan en el orden discursivo, por tanto del cuerpo (Rodríguez Giménez, 2013), fuera de estos términos, la EF corre el riesgo de no enseñar y consecuentemente, legitimarse como práctica de gobierno.

Objetivos

Objetivo General

- Comprender el sentido otorgado a las prácticas de enseñanza de EF de las personas en situación de discapacidad en la actualidad, en la Licenciatura en EF de Montevideo.

² Es preciso señalar que en la investigación se asume la posición teórica en torno al sujeto desde la perspectiva lacaniana lo cual genera tensión con la noción de práctica de Foucault, dado que la misma conlleva una noción de sujeto diferente. Esta tensión cobra notoria relevancia de evidenciar ya que Lacan (1997), plantea un sujeto determinado por el inconsciente y, en Foucault, se puede esbozar un sujeto de la conciencia en relación a las estructuras de gobierno, “(...) una antropología que pone en duda la esencia del hombre. (...) que habla de un hombre convertido en extraño para sí mismo y una economía que habla de mecanismos exteriores a la conciencia humana (...)” (Foucault, 1968, p. 221), considerando, asimismo que estas representaciones son pensadas en registros distintos: científico e ideológico. Pese a evidenciar este hecho, tales tensiones no son resueltas en la investigación.

Objetivos Específicos

- Identificar los discursos que versan sobre la enseñanza de la EF y su relación con el saber.
- Identificar las concepciones de discapacidad que interpelan a los docentes.
- Analizar la relación entre las concepciones de discapacidad y la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad y su vínculo con el cuerpo.

CAPÍTULO 1. RESEÑA METODOLÓGICA

La presente investigación plantea una estrategia metodológica cualitativa en la cual se realizarán entrevistas a los docentes referentes de las UC de ISEF que abordan, en la actualidad, la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad y las prácticas profesionales (entendiendo que estas últimas reúnen los contenidos de la licenciatura para el desarrollo en el campo), con el fin de recoger información que permita identificar y analizar los discursos a partir del marco conceptual que será desarrollado. Las entrevistas se realizaron a los docentes referentes de: Educación Física Adaptada a Poblaciones Especiales 1 (E1), Educación Física Inclusiva (E2), Deportes Colectivos 3 (E3), Práctica Profesional 1 (E4), y Práctica Pre Profesional 2 (E5).

La metodología a utilizar es de corte cualitativo de manera que se diseñó un tipo de entrevista abierta, flexible y dinámica, a modo de conversación, que permitiera un mayor grado de libertad a los sujetos entrevistados desde la disposición de una serie de temas de los que se pudiera decidir libremente y así no pretender ser directivas, estructuradas o estandarizadas, en un intercambio formal entre preguntas y respuestas. En este sentido, es que se focalizó y puso en juego al lenguaje, entendiendo que el intercambio no resulta una transmisión transparente y unívoca. Por lo tanto “todo enunciado, toda secuencia de enunciados, es así lingüísticamente descriptible como una serie de puntos de desviación posible que brindan un lugar a la interpretación. Es en este espacio que el análisis de discurso pretende trabajar” (Pêcheux, 2013, p.16). En relación a este aspecto, si bien se contemplará el análisis de discurso, cabe destacar que los entrevistados se encuentran inscriptos en determinadas estructuras, resultando elementos condicionantes para tales discursos. Algunos

de estos elementos son: trayecto de pertenencia, definición de los núcleos de cada trayecto, líneas de investigación y coyunturas sociales que hacen visible la temática. Dichos marcos no serán abordados en la investigación dado que no es competente a la misma la relación de estos en torno a los discursos, sino la identificación de estos últimos.

El análisis de las entrevistas se realizó a través de identificar cómo las configuraciones discursivas afectan a los sujetos en el marco del análisis de discurso de Pêcheux (2013) y así poder comprender el funcionamiento del hablante en el discurso “(...) equívoco como hecho estructural implicado por el orden simbólico. Es decir, la necesidad de trabajar en el punto en el que se detiene la consistencia de la representación lógica inscrita en el espacio de los ‘mundos normales’” (Pêcheux, 2013, p. 14). Así se define al discurso como estructura y acontecimiento de funcionamiento constitutivo en el cual el sujeto se inscribe, no centrando el análisis en la voluntad del hablante al que se realiza la entrevista, sino en los discursos y cómo estos operan en él.

“Este punto desemboca en el cuestionamiento final de la discursividad como estructura o acontecimiento. (...) No se trata de querer aquí que todo discurso sea (...) independiente de las redes de la memoria y de los trayectos sociales en los que hace irrupción, sino de subrayar que todo discurso marca, simplemente por su existencia, la posibilidad de una desestructuración–reestructuración de dichas redes y trayectos.” (Pêcheux, 2013, p. 18).

Reafirmando el no voluntarismo del hablante en lo que expresa la lengua:

“(...) todo discurso es potencialmente el índice de un cambio en las filiaciones socio–históricas de identificación, en la medida en la que constituye, al mismo tiempo, un efecto de dichas filiaciones y un trabajo (más o menos consciente, deliberado, construido o no, pero en cualquier caso atravesado por las determinaciones inconscientes) de desplazamiento.” (Pêcheux, 2013, p. 18).

No es el sujeto el que en la órbita de lo consciente expresa el discurso, sino el discurso el que opera en la órbita del inconsciente del sujeto. Es así que:

“(...) en su espacio: no hay identificación completamente ‘lograda’, es decir, un vínculo socio–histórico que no esté afectado, de una manera o de otra, por una ‘infelicidad’ en el sentido

performativo del término –es decir, en este caso, por un ‘error de persona’, esto es del otro objeto de la identificación. Posiblemente sea una de las razones que hacen que exista algo como las sociedades y la historia, y no solamente una yuxtaposición caótica (o una integración super–orgánica perfecta) de animales humanos en interacción (...).” (Pêcheux, 2013, p. 18).

Es en este punto en el que se pone al hablante en el mundo discursivo y se lo separa de su dimensión orgánica, de la mera necesidad, ya que la relación entre el signo y el objeto que evoca es una relación históricamente construida, no natural. Su estabilidad hace que a pesar de esto se entiendan como naturales, es decir, que se naturalizan por el simple hecho de utilizarlas. Una vez expuestas estas cuestiones, consideramos necesario aclarar que dicha investigación está afectada por el análisis de discurso y no, estrictamente, será el método de análisis aplicado.

La investigación se organiza a través de tres grandes categorías que dan cuenta de los objetivos específicos planteados en la misma: la primera es *‘sobre la enseñanza de la EF: ¿cómo hago?... Tengo que saber cómo hacer’* en la cual se identifican los discursos sobre la enseñanza de la EF y su relación con el saber; en la segunda *‘discapacidad: significante condenado a lo indiviso’*, se desarrollan las concepciones de discapacidad y las representaciones de esta en torno al campo de la EF; y la tercera *‘una nebulosa entre la biología y el cuerpo’*, donde se analiza la relación entre las concepciones de discapacidad y la enseñanza de la EF para las personas en situación de discapacidad así como su vínculo con el cuerpo.

CAPÍTULO 2. SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EF: ¿CÓMO HAGO? TENGO QUE SABER CÓMO HACER

Al preguntar sobre la enseñanza propia de la EF y su relación con el saber en las entrevistas, se visualizan diversas manifestaciones que dan cuenta de una falta de saber propia del campo y del momento actual, eludiendo dar una respuesta específica: “(...) *cómo pensar esta pregunta, es como decir... Es muy difícil responderla*” (E4).

Todo campo de saber establece ciertas estructuras teóricas que delimitan sus objetos de estudio y a sí mismo. De este modo, el saber es representado por la dimensión de la palabra

funcionando en el mundo³ de los hablantes. La EF entendida como campo de representación que enuncia un saber, no se distancia de esta aseveración dado que carga con el legado histórico de la época en la que surge, legitimando sus discursos predominantes. Su historia, como plantea Rodríguez Giménez (2012), “es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anatómo–fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y mantenimiento del organismo” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 235). La configuración de la EF como campo de saber en torno al organismo, no escapa a la coyuntura de la época de su surgimiento, sino que es condición de posibilidad indispensable para la misma.

Debido a su historicidad, el campo de la EF carga con una debilidad epistémica en torno a la legitimidad de sus objetos teóricos. Esta condición se agudiza en Uruguay dado que “(...) la problematización epistémica del campo de la educación física (...) se viene realizando desde hace unos pocos años” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 167). Dicha debilidad es producto de una hegemonía de la visión pragmático–profesional, a su vez que Uruguay presenta la problemática de que la formación de licenciados en EF nace y se consolida fuera del ámbito universitario, limitando la producción de conocimiento y la delimitación teórico–epistémica de sus objetos de estudio “(...) que pudiera darle un mínimo de estatuto teórico distinto del históricamente hegemónico fundamento higienista o biomédico (Rodríguez Giménez, 2013, p. 173).

Considerando la universidad “un espacio institucional destinado a la producción de conocimiento, a la enseñanza y al aporte constructivo de las sociedades” (Behares, 2011, p. 21), el ISEF en su búsqueda por centrarse en el desarrollo de conocimiento, ingresa a la Udelar en el año 2006⁴ dando origen a una serie de cambios políticos institucionales que devienen en el actual plan de estudios⁵ 2017 pues “(...) todo plan de estudios es el resultado

³ “El mundo en que hemos nacido, no existiría sin la actividad humana que lo produjo (...). Ninguna clase de vida humana, (...) resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de otros seres humanos” (Arendt, 2009, p. 37). Este mundo, “no existiría, como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento humano” (Freire, 1973, p. 73). Por tanto, la existencia del mundo sucede a partir de que existe el hablante, en tanto nombra las cosas a través de la palabra, las signa, interpretando y organizando la realidad. “(...) el discurso es lo que hace del hombre un ser único” (Arendt, 2009, p.16).

⁴ Véase en: <https://isef.udelar.edu.uy/institucional/gobierno/historia-2/>

⁵ “¿Por qué introducir aquí la cuestión de los planes de estudio? Porque se parte del siguiente supuesto: la manera en la que estos están configurados son una expresión de varios elementos que importan para una reflexión sobre la enseñanza de la epistemología del campo en cuestión. En principio (y como principio), los

de las tensiones históricamente establecidas entre la vertiente profesionalista y la académica” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 184). Este nuevo plan es la culminación de un largo proceso⁶ que busca romper con la formación de licenciados en EF con eje situado en la ejecución de destrezas por parte de los estudiantes y con el rasgo pedagógico recogido de la tradición normalista “(...) especialmente en lo que respecta al biologicismo y tecnicismo dominante de la educación física” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 173), lo que supone la constitución de un nuevo sujeto de educación universitaria. A su vez, la búsqueda de centralidad en el desarrollo de conocimiento inquiero consolidar la investigación en la formación de grado planteada en el Plan 2004 sugiriendo una “relación directa entre ‘objeto de estudio’ del campo y enseñanza de dicho objeto, al tiempo que se señala la ‘debilidad epistémica’ de la educación física y la necesidad del ‘tratamiento epistemológico’ de la producción de conocimiento” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 174).

Es por tanto que, en la presente investigación, se decide entrevistar a docentes de las UC del plan 2017 que atañen a la temática discapacidad, en busca de evidenciar dicha coyuntura y una posible relación entre el saber propio de la EF y la enseñanza.

“(…) las concepciones dominantes en un campo, lo que se entiende por saber específico (...), y lo que se entiende por conocimiento y las formas en las que éste se produce, determinan la manera en la que un colectivo profesional estructura la formación de las nuevas generaciones en dicha profesión.” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 185).

La transformación del campo no es un proceso inmediato, más bien un proceso discursivo y como tal, paulatino. La tradición de la EF, profesionalista y pragmática, puede ser un atenuante para dicha transformación.

La enseñanza de la EF debe –y debe exigirse– estar fundada en un saber, ya que:

cursos o materias que están incluidos en un plan reflejan los supuestos epistémicos y epistemológicos dominantes en el campo de conocimiento de que se trata” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 183–184).

⁶ Pues largo proceso si se considera que es una cuestión que se viene problematizando desde épocas anteriores. A su vez, cabe señalar que, a partir de que el ISEF ingresa a la UdelaR, dicho proceso es permeado por una reestructuración del ‘gobierno’ del propio instituto ya que pasa a conformarse por un co–gobierno (constituido por tres órdenes: docente, estudiantil y egresados) desde el cual se toman las decisiones institucionales. Así, para lo que sería un nuevo plan de estudios, participaron todos los órdenes. En estos términos, el nuevo plan de estudios es origen de la discusión de la problematización de todos ellos.

“Partimos de la base de que toda enseñanza, aun las más difíciles de clasificar, son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber’ (Behares, 2011, p. 21). La enseñanza no es otra cosa que la puesta en funcionamiento de la estructura teórica conceptual de una ciencia, disciplina o área de conocimiento.” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 186).

Como plantea Rodríguez Giménez (2013), no existe una teoría suficientemente estructurada de la EF; la ausencia de la existencia de una teoría puede deberse a la preocupación fundamental del campo en proyectarse a la práctica profesional y no en torno a objetos teóricos y a la definición de los mismos. En este punto podemos advertir, teniendo en cuenta la debilidad epistémica del campo, que no hay enseñanza si no hay delimitación específica del saber.

Abrazada por la frustración, la incomodidad, la dubitación, el enojo, el esquivo y una sensación de acorralamiento, dicha ausencia se manifiesta de diversas maneras:

“Me cuesta más decir cómo la defino, porque no me atrevo a hacerlo, pero sí más a qué línea de pensamiento me adhiero o me afilio más”. (E4)

“Buena pregunta. Buenísima. Este es un tema que me complicaste” ... “Vos sabes que no sé. Me pasa que estoy seguro de lo que no es”. (E3)

“Y yo creo que el saber de la EF, o sea... Bueno, voy a interpretar la pregunta como quiero, porque es lo bueno de las preguntas abiertas”. (E2)

“En ese sentido como súper amplio... Si te digo qué entiendo por EF, pah...” (E5)

Estas manifestaciones evidencian la negación de la enseñanza en el campo de la EF, ocupando ese vacío con representaciones metodológicas, retrotrayéndola a su legitimidad histórica: *“en relación a la EF, como que no puedo evitar hacer una mirada histórica”* (E5).

En la modernidad se pueden identificar discursos presentes en las configuraciones discursivas de la Didáctica Moderna: discursos de autoridad (Dogliotti, 2015). En los que a

estos refiere, se pueden distinguir “al menos, cuatro formaciones discursivas en torno a la enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen de la misma” (Bordoli, 2007, p. 33): *didáctica comeniana*, *didáctica psicologiza*, *didáctica curricularizada* y *didáctica reinaugurada*.

La primera, la *didáctica comeniana*, pone su acento en lo epistemológico, centrándose en el método y sus posibilidades mediadoras y en la transmisión de conocimiento; en este sentido, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de tipo pre-psicológica. En cuanto a la autoridad, es ejercida por el docente por su capacidad de dominio y transmisión del conocimiento, poseedor del mismo y de un método capaz de garantizarlo.

La segunda, también llamada ‘*enseñanza–aprendizaje*’, encuentra su foco en lo psicológico: “ubica el centro de la discusión didáctica en relación al sujeto de la educación, en sus posibilidades de aprendizaje” (Dogliotti, 2015, p. 3), siendo pensada en sus destinatarios y en la representación del ser bio–psico–social. En esta, el aprendizaje sustituye al método, reduciéndose la enseñanza a un mero instrumento de intervención. Cabe destacar en este punto que en ambas configuraciones discursivas, “el lenguaje es concebido como un instrumento neutro en la transmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo autoconsistente y unitario” (Dogliotti, 2015, p. 6).

La tercera se centra en lo técnico: en el método y en la eficacia de lo que sería el diseño y la planificación técnica. Es así que se presenta al currículum como un instrumento racional y funcional. Vuelve a ubicarse la autoridad en el docente y se concentra en su capacidad de ‘hacer’, generándose un soslayo del saber. Hasta aquí, las tres tradiciones mencionadas, se podrían englobar “dentro de la ‘Tradición Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza’ (Behares, 2005a) ya que la finalidad principal es el mejoramiento de la enseñanza en lo cuantitativo y cualitativo (...)” (Dogliotti, 2015, p. 9), desde el postulado primitivo ‘hay proceso’ –lineal, estable, temporal y en progreso–, de manera tal que “(...) se puede controlar, intervenir y medir al sujeto del aprendizaje” (Dogliotti, 2015, p. 9), en función a una relación caracterizada por una dimensión de transparencia entre docente y ‘alumno’.

La cuarta y última configuración discursiva, “(...) realiza un recentramiento en lo epistémico excluyendo las dimensiones psicológicas y técnicas y ubicándolas en el orden tecnológico. El objeto que configura el discurso didáctico es epistémico, en tanto que lo

didáctico se funda en el lugar del saber”⁷ (Dogliotti, 2015, p. 3). Hace énfasis en el saber como indagación, ya no tecnológica ni epistemológica, sino didáctica (Dogliotti, 2015). A su vez, establece la imposibilidad de una relación de transparencia y control en lo que respecta a la enseñanza y al aprendizaje. Es así que “(...) la autoridad no podría ser entendida en términos de transparencia entre docente y alumno sino en relación al saber. Si bien el docente sabe antes y más que el alumno, ambos están atravesados por la *falta saber*” (Dogliotti, 2015, p. 12).

En las primeras tres, se denota una representación del conocimiento en el orden de lo estable siendo, a su vez, la configuración de la persona en el orden de lo individual. Por su parte, la última ocurre en “las dinámicas propias del saber, en su juego material entre lo sabido (lo representable y estable) y lo no sabido (el equívoco y la falta); en él, los sujetos son incorporados a partir de su condición de divididos o barrados” (Behares, 2004, p. 12). Tales formaciones discursivas convergen en la actualidad e interaccionan tensionando la forma de concebir y representar la enseñanza y, así, su práctica. Las manifestaciones de frustración, incomodidad, dubitación, enojo, esquivo y acorralamiento, a su vez de dar cuenta de la debilidad epistémica del campo de la EF, exponen cierta representación del enseñante sobre sí y sobre el enseñado. La misma exige una especie de ‘obligatoriedad’ a responder por parte del enseñante, consecuencia de un discurso en torno a la enseñanza en el cual el primero posee el conocimiento y lo transmite. A pesar de que las discursividades en torno a la enseñanza se solapan y no son puras, se pueden analizar dichas afecciones en el discurso sobre la enseñanza que dan cuenta de las tres primeras formaciones discursivas, en las que el énfasis primordialmente está puesto en la transmisión del conocimiento (Dogliotti, 2015), ya sea a través del método, del ser bio–psico–social o de la aplicación del currículum. En contrapartida, en la configuración discursiva reinaugurada:

“El docente no manipula la autoridad a su libre arbitrio sino que es atravesado por ella a través de la relación que se entabla con el saber. Esto no quita la responsabilidad que los educadores debemos asumir ante todo acto de transmisión cultural sino que nos posiciona desde

⁷ Es preciso aclarar que, la formación discursiva re-inaugurada retoma los planteos en torno a la reflexión sobre el saber de la formación discursiva *comeniana* y de allí toma su nombre; pero la representación del saber es completamente distinta. El saber en la formación discursiva *comeniana* es una posesión del docente, en cambio en la formación discursiva reinaugurada el saber es exterior al sujeto, configurándose como una estructura de funcionamiento enseñante–enseñando–saber.

otra perspectiva quizás más abierta y con mayor posibilidad de apertura a lo desconocido.”
(Dogliotti, 2015, p.15).

La enseñanza entre acto de palabra y la reducción a un método

“(...) la enseñanza siempre fue considerada en su relación con el lenguaje: ambos, lenguaje y enseñanza, son fenómenos inherentes básicos a toda cultura, y registros suficientes para su mantenimiento y continuidad”
(Behares, 2011, p.22)

La enseñanza como el acto de palabra, enseñar como la acción de poner en signos⁸, expresa las problemáticas del lenguaje, ya que “(...) la enseñanza es un acto de palabra en la cual hay una significación (...)” (Seré, 2011, p. 42), en tanto “la enseñanza es un acontecimiento inscripto para un sujeto en sus relaciones dispares, barradas, entre el conocimiento y el saber (...) que antes que ninguna otra cosa las relaciones entre saber y conocimiento son instancias de palabra⁹” (Behares, 2008, p. 1). Este hecho hace que la enseñanza se separe del orden pedagógico y se instale dentro de la órbita de un saber, el cual es enseñado en la relación entre los hablantes: “inscribir la cuestión de la enseñanza en esta oposición implica separarla del discurso pedagógico, para ponerla en una teoría del conocimiento o epistemología” (Behares, 2008, p. 2). En este contexto, ¿qué es lo que hace que se tensione dicha separación?

La falta de saber y el escaso recorrido en torno a la producción de conocimiento de la EF la colocan dentro de un orden pedagógico y la desplazan de su lugar de enseñanza. Dicho orden pedagógico se configura como disciplina de control. En cambio, el orden de la enseñanza debe configurarse en relación al saber. Esta asociación de la enseñanza a la pedagogía se anuncia en la expresión: “*es una debilidad epistemológica propia de la EF (...)*” (E3), haciéndose explícito conscientemente en las entrevistas. Asimismo deriva en una

⁸ “Es Agustín quien (...) define a la enseñanza en relación al «signum», en su formulación estoica, y plantea que enseñar es del orden de la significación, y en esto reside la dificultad, ya que el hombre con sus sentidos y su razón es prisionero de las posibilidades de la significación para conocer. Agustín emplaza al docente y al discente, el que enseña y al que se enseña, no como entidades egoicas de una praxis, sino como efectos del saber (scire), sometidos al «cerco de los signos»” (Behares, 2011, p. 23).

⁹ “La instancia a la que hacemos referencia impone la lógica del deseo y, por eso, de la alteridad constitutiva de los sujetos en el lenguaje” (Behares, 2008, p. 1).

justificación inconsciente en la negación a responder sobre la enseñanza, o a la asociación de esta a la metodología; *“bueno, es la pregunta que le digo a mis estudiantes: ‘esa pregunta no la hagan nunca’, y vos me la haces *ríe*. Porque ahí hay toda una cuestión como polémica”* (E4). Esta cuestión polémica se puede traducir en falta de desarrollo teórico que permita una enseñanza; *“(…) tengo que recurrir a métodos más conductuales”* (E3). Esta desviación, además de ser producto de lo mencionado, carga con la historia propia de la EF: *“no loco, es EF, algo tenes que hacer. ¿Cómo hacemos? ¿Se entiende? Tienen que hacer, hay que hacer. Me parece que es todo el tiempo eso”* (E3). Y la tensión con la producción de conocimiento: *“sí discuto y discuto, pero tengo que hacer. Tengo que saber cómo hacer”* (E3).

La concatenación de significantes¹⁰ enunciados, en lo que fue expresado hasta el momento, produce el discurso hegemónico en torno a la EF. En el proceso de modernización, la conjunción didáctico–pedagógica¹¹ generó un corrimiento de la enseñanza como acto de palabra a la reducción de un método. Este corrimiento genera un vacío del sentido antiguo¹² de la enseñanza basándose en la didáctica que: *“(…) funda una tradición discursiva nueva, de tipo instrumental y metódica; «instrumental» porque se presenta como una respuesta a ¿cómo hacer para enseñar? y «metódica» porque coloca la enseñanza en el plano de una mediación en la transmisión de conocimiento”* (Behares, 2011, p. 23–24).

Este hecho, sumado a la problemática propia del campo de la EF en su condición práctico–profesional, deviene en un énfasis en el instrumentalismo. *“La teoría moderna de la enseñanza se unió en la tradición didáctica a la técnica y a la metodología, para concebir a la enseñanza en términos instrumentales”* (Behares, 2011, p. 24). Una expresión enfática respecto a lo planteado: *“yo como profe utilizo la EF como una herramienta para la educación”* (E1).

¹⁰ Biomédico, conductismo, eugenismo, higienismo, individualismo, instrumentalismo, normalizador, pedagógico, positivismo, práctico–profesional, psicológico.

¹¹ “En ese marco político, la didáctica pudo encontrarse con un modelo en la psicología que era ideal, tanto a los fines del industrialismo como a los objetivos didácticos: el conductismo. No es original que la enseñanza del siglo XX es un producto del conductismo y que este, aunque negado en las programaciones, justificaciones y cuestionado en los cursos de didáctica, persiste en las prácticas y se refuerza con ellas” (Behares, 2011, p. 25).

¹² “(…) una teoría antigua de la enseñanza se sitúa (...) en ese espacio donde el lenguaje habilita una relación. Es acto de palabra en su propia posibilidad de existencia” (Behares, 2008, p.4).

Al despojarse la EF del orden del saber ha sido imposible encontrar una respuesta a la pregunta en torno a la enseñanza de la misma: pero sí, como fue presentado anteriormente, expresiones y representaciones en torno a la relación saber–enseñante–enseñado, que dan cuenta de una afectación producto de ciertas formaciones discursivas. De todos modos, todas las respuestas, evidencian la falta de un saber propio, ya sea por su reduccionismo al método o por su imposibilidad de enunciarse.

En tanto la modernidad ha sido la cuna que ha tenido cuidado expreso de amamantar y proteger al individuo, la EF se ha sostenido a través de parámetros orgánicos que guardan estrecha relación, a su vez, con la configuración de la persona en el orden de lo individual y que perpetúan las formaciones discursivas de la didáctica. Consecuentemente, la EF se ha establecido como práctica de individualización y control, produciendo así, una única forma de vida¹³ posible.

El momento actual que atraviesa el ISEF interpela un escenario problemático al pensar en la enseñanza de la EF debido al arraigo a su historicidad y a que suspende la facultad crítica: “(...) las universidades son instituciones sociales y culturales al servicio del saber. Sólo en él encuentran su mayor fundamento, aunque de allí deriven una serie de posiciones y acciones políticas y pedagógicas relativamente heterogéneas” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 223). De esta manera, a pesar del ingreso a la UdelaR se evidencia una falta en torno al saber de la EF que no ha podido ser saldada.

“(…) Las tradiciones normalista y universitaria, muestra claramente que no son discursivamente ‘puras’. Cada una contiene elementos de la otra. Sin embargo, se puede indicar alguna especificidad: del lado de la tradición normalista, la preocupación gubernamental es quizás uno de sus rasgos sobresalientes; del lado universitario, la preocupación por el saber o la ciencia. La educación física procede de lo político–pedagógico más que de lo científico. Por esta razón le resulta esquivo el saber.” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 5).

CAPÍTULO 3. DISCAPACIDAD: SIGNIFICANTE CONDENADO A LO INDIVISO

¹³ Agamben. G (2001) en Medios sin fin. Notas sobre la política, plantea el concepto de ‘*forma de vida*’ representándolo como elemento estructural del cual una vida nunca puede separarse de su forma.

“‘Normalidad–Anormalidad’ es un par conceptual que emerge en el contexto de la modernidad, buscando ordenar y tornar previsibles, dóciles y útiles a los sujetos; y que ha sido posible a partir de tres estrategias complementarias: la constitución discursiva del concepto anormal, la medicalización de la sociedad y la moralización de la sociedad.” (Rosato, 2009, p. 96).

La categorización ‘personas en situación de discapacidad’¹⁴ o, en sí mismo, el propio concepto de discapacidad, es una construcción tan humana como cualquiera. En este caso, la misma proviene de la forma en que los hablantes entienden –o intentan comprender– la realidad y deviene en la forma en que conviven en el mundo. Es así que, la discapacidad, no escapa a las normas del lenguaje que atan a los hablantes a la imposibilidad de objetivar los hechos y a su condena a la interpretación para producirlos. Asimismo, como todo producto moderno, tampoco escapa a la discusión entre cuerpo y organismo, de manera tal que “se puede advertir –a lo largo de la historia– una definición de persona que va cambiando de acuerdo a la filosofía de cada época” (Velarde, 2011, p. 116).

En esta línea Agustina Palacios (2008), identifica tres modelos de abordaje de la discapacidad que se fundan en distintas teorías de interpretación de la realidad y que, por ende, conllevan a distintas prácticas en la esfera social con respecto a las personas en situación de discapacidad; consecuentemente, dichas prácticas legitiman los discursos que signan a las personas de cierto sentido respondiendo no solo a un modelo histórico, sino también cultural y político. Cabe destacar, así, que las formas de comprender la realidad confluyen y conviven tanto como los modelos de abordaje de la discapacidad; en esta línea, fueron identificados, en las entrevistas, ciertos discursos solapados entre sí en relación a los modelos, lo que hace imprescindible una breve presentación teórica de los mismos.

¹⁴ “En el caso de las personas con discapacidad surge en Estados Unidos el denominado *Independent Living Movement* (Movimiento de Vida Independiente), y otros grupos de similares características en otros países. Estos movimientos nacen y son promovidos por los propios discapacitados, discapacitadas y sus familias, que rechazan la vida en instituciones apartadas y ser sometidas a programas de rehabilitación, sin tener control sobre sus vidas. Estas personas manifiestan que se sienten ‘oprimidas’ y reclaman sus derechos pidiendo tomar por sí mismas las riendas de sus vidas” (Victoria Maldonado, 2013, p. 1098). En este sentido, “las piedras angulares de la sociedad americana –capitalismo de mercado, independencia, libertad política y económica– fueron reproducidas en el enfoque del Movimiento de Vida Independiente. Esto acentuó –entre otras cuestiones– los derechos civiles, el apoyo mutuo, la desmedicalización, y la desinstitucionalización” (Palacios, 2008, p. 107). Habiéndose hecho explícito esto, la expresión a utilizar en la investigación será ‘persona en situación de discapacidad’ ya que contempla la lucha de los colectivos y a su vez no limita el concepto a una temporalidad estanca, sino dinámica no dependiendo de la persona sino del contexto.

“es posible distinguir tres modelos de **tratamiento**, que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad, y que, si bien coexisten en alguna medida en el presente, pueden ser situados en diferentes contextos históricos. Estos son: el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social.” (Palacios, 2008, p. 469).

Es pertinente hacer hincapié en la utilización de esta terminología dado que impone una forma de acción o de significación ante los sujetos a los cuales remite. ‘Tratamiento’ expresa una forma de moldear un sujeto. Se pone en evidencia el discurso dominante sobre el que se ha construido la discapacidad, colocándose así a todos los modelos a partir de una misma base; tratar a las personas en situación de discapacidad.

Modelo de prescindencia

Comprendido desde la Época Clásica hasta la Edad Media, el denominado modelo de *prescindencia* se fundamenta en dos grandes postulados: “la justificación religiosa de la discapacidad, y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad” (Palacios, 2008, p. 37). Asimismo, se configura de dos submodelos, enmarcados –cada uno– dentro de una época; el *eugenésico* y el *marginador*. El primero corresponde al período clásico caracterizado por la aplicación de políticas eugenésicas, con el fin de solucionar las problemáticas que acarreaban las personas en situación de discapacidad. El segundo, ubicado en el medioevo, deja de lado esas políticas debido a los valores impartidos por el discurso religioso impuesto por la Iglesia; sin embargo, continúa llevando a cabo el mismo objetivo a través de la marginación. De esta manera, el fin último del modelo en sí, se basaba en dar solución a “las diversas consecuencias que pueden derivarse de aquella condición de *innecesariedad*” (Palacios, 2008, p. 37) que –según se entendía– caracterizaba a las personas en situación de discapacidad, de tal forma que resultaban de seres improductivos de los cuales la sociedad necesitaba prescindir.

En esta época, el cuerpo era pensado desde el dualismo de Platón en el cual se proponía cultivar el alma para la mejora del ser. De esta manera se crea la concepción de cuerpo perfecto regido por ideales de estética y belleza con el fin de proteger y elevar el alma.

A su vez, la creación de tal concepción es acompañada por el ideal de *areté*, es decir, el de guerrero; aquel arquetipo que podía encargarse de la defensa del Estado. En lo que refiere al Estado, este “tenía la facultad de evitar que sus ciudadanos fuesen deformes o contrahechos, ya que en esos casos no serían provechosos a las necesidades de la comunidad” (Palacios, 2008, p. 40). Las personas en situación de discapacidad, en este panorama, eran signadas como cosa inútil e inservible ya que no podían cumplir con los ideales de su época. El parámetro de ‘utilidad’ determinaba y decidía las cuestiones en torno al sentido de la vida de las personas, estableciendo a aquellas en situación de discapacidad como monstruos que “ni siquiera llegaban a ostentar la calidad de seres humanos” (Palacios, 2008, p. 40). Es así que, “desde el submodelo eugenésico se considera que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida” (Palacios, 2008, p. 38) y, desde el submodelo de marginación “—ya sea por menosprecio ya sea por miedo—, la exclusión parece ser la mejor solución y la respuesta social que genera mayor tranquilidad” (Palacios, 2008, p. 54).

Tanto por cuestiones religiosas como prácticas, se construye un ‘otro’ a quien debía degradarse por producirse incapaz, así es que se destina a las personas en situación de discapacidad a su eliminación o exterminio o a la apelación de caridad, mendicidad u objeto de diversión pues, para el Estado, “era económicamente pesado y extremadamente improductivo” (Palacios, 2008, p. 43) mantenerlas dentro de la esfera social. Siguiendo esta línea, se podría afirmar que las personas en situación de discapacidad se encontraban en el mismo rango social que los pobres y vagabundos, vistos estos como estratos necesarios de ser marginados dado su nulo aporte a los vínculos sociales. Sin embargo, resultaban necesarios para testimoniar la caridad y demostrar el auge de civilización organizada y estabilizada que respetaba las normas de convivencia de la vida social (Palacios, 2008). Así, tanto los pobres como los inútiles —personas en situación de discapacidad— eran inexcusables para continuar con la naturaleza de la estratificación social, siendo una pieza fundamental en el orden ‘natural’ de la constitución de la sociedad humana, favoreciendo la riqueza de los más poderosos (Palacios, 2008).

“En este contexto, las personas con discapacidad fueron objeto de un doble tratamiento. Por un lado del trato humanitario y misericordioso que inculcaba la caridad cristiana, y por otro de un tratamiento cruel y marginador, originado como consecuencia del miedo y el rechazo.

Cualquiera de estas dos consideraciones tenía el mismo resultado: la exclusión.” (Palacios, 2008, p.61).

Modelo rehabilitador

El Renacimiento es considerado la primera etapa de la modernidad, que abarca desde el siglo XVI al XVIII. En este periodo acontece el modelo denominado *rehabilitador*.

Toda etapa histórica estuvo acompañada por diversas interrogantes respecto a la vida y al mundo y cada una de ellas buscó sus respuestas en diferentes formas de entender la realidad. En esta etapa incipiente, el Renacimiento, deja de lado la Edad Media en una búsqueda por volver a la Antigüedad; se consideraba que la razón era el único medio que posibilitaba la búsqueda de la verdad. Así, las respuestas a las incertidumbres respecto a la vida y al mundo ya no se obtenían mediante la fe; en cambio, las justificaciones otorgadas pasan a ser científicas, siendo el hombre el único capaz, a través de su razón, de obtener la verdad y las respuestas a sus preguntas.

Esta cuestión interpela a los diferentes estratos sociales; el fundamento científico despoja la explicación religiosa de la discapacidad y comienzan a utilizarse términos de la ciencia tales como ‘salud’ y ‘enfermedad’ —y en su conjunto ‘normal’ y ‘anormal’— a modo de explicación. Con ello se otorga una nueva significación y un nuevo lugar en los vínculos sociales a las personas en situación de discapacidad, dado que ya no se consideraban inútiles socialmente, en cambio, representaban un potencial a ser rehabilitado y normalizado para ser, nuevamente o finalmente, introducidos al sistema.

“En este modelo ya no se habla de dios o diablo, divino o maligno, sino que se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. (...), las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque —como se verá— ello en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas.” (Palacios, 2008, p. 66).

Asociada a la enfermedad, la discapacidad es considerada anormal y las personas en situación de discapacidad son denominadas pacientes; dado que el foco del problema se ubica

en la persona, debe ser esta la que se normalice y asimile a los demás. Por consiguiente, para su rehabilitación y reintroducción a la sociedad debían: ser tratadas por un médico de forma individual y formarse en la denominada *educación especial* con la mirada puesta en lo que la persona no puede hacer. Estos mecanismos aplicados eran estrategias para asegurar, de cierta manera, la reinserción de las personas en situación de discapacidad a la vida social o, en otras palabras, su normalización.

“(…) siendo las causas que se alegan para explicar el nacimiento de una persona con discapacidad científicas, ciertas situaciones pasan a ser consideradas modificables. Y la asunción de la diversidad funcional como una enfermedad, fruto de causas naturales y biológicas, se traduce en la posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida de las personas afectadas, como también en el desarrollo de los medios de prevención, tratamientos de rehabilitación, y (…) de cierta manera de comprensión del significado de la integración social.” (Palacios, 2008, p. 67).

La institucionalización y la figura del médico aparecen como conceptos claves en este modelo; ya no es la exclusión la que abraza a la discapacidad, sino instituciones especialmente creadas para su amparo brindando herramientas para la erradicación o al menos disminución de la deficiencia o de la anomalía patológica (Palacios, 2008).

Modelo social

Desde las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX (contexto en el cual aparecen múltiples movimientos sociales por parte de colectivos ‘desfavorecidos’, entre ellos, las personas en situación de discapacidad), comienzan a emerger diversas coyunturas sociales que han interpelado la estructuración social. Esta urgencia de cambios es posible por una serie de transformaciones sociales que generan dichos colectivos desde las cuales manifiestan y denuncian su situación exigiendo el reconocimiento de sus derechos.

En el modelo social se pueden distinguir dos grandes presupuestos fundamentales: la discapacidad no es una cuestión únicamente intrínseca de las personas (ni tanto así por motivos religiosos ni por motivos médicos/científicos) sino que las causas que originan la discapacidad, son una convergencia entre esta y la sociedad; en otras palabras, la

discapacidad desde esta perspectiva, es entendida como una ‘construcción social’. Como segundo presupuesto, se considera que las personas en situación de discapacidad tienen tanto para aportar a la sociedad como cualquier otra persona.

En cuanto al primer presupuesto, la utilización del término *social* “pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales –de la persona afectada–, sino sociales –por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad–” (Palacios, 2008, p. 103). Por tal motivo, en este modelo son posibles estas nuevas perspectivas debido al cuestionamiento de la conformación social, lo cual es posible por la aceptación de la diferencia. Pues se considera a todos los seres como sujetos de derecho –por tanto, pertenecientes a la sociedad–, así ‘privilegios’ tales como autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, diálogo civil, entre otros DDHH¹⁵ son puestos en debate debido a que las personas consideradas anormales (entiéndase, en nuestro caso, las personas en situación de discapacidad) se ven privadas.

“Estos presupuestos generan importantes consecuencias, entre las que se destacan las repercusiones en las políticas a ser adoptadas sobre las cuestiones que involucren a la discapacidad. Así, si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad.” (Palacios, 2008, p. 104).

Siendo la sociedad la que coloca en estado de desventaja a las personas en situación de discapacidad al haber construido el entorno para un determinado grupo de personas – ‘normales’–, este modelo entiende que es la sociedad misma la que debe adaptarse a la diversidad de sujetos y buscar soluciones en sí misma, y no signar a la discapacidad como “una tragedia personal para las personas afectadas y un problema para el resto de la sociedad” (Palacios, 2008, p. 106). Se intenta, así, desestimar la noción de que la responsabilidad está en la persona y en su ‘deficiencia’, estableciendo que son las limitaciones y restricciones impuestas por la sociedad las que impiden el desenvolvimiento y el desarrollo de la vida plena, y por ende, las que generan discapacidad.

¹⁵ Derechos Humanos.

“Desde esta perspectiva, una persona con un determinado estado de salud, o deficiencia se constituye en discapacitada en su interacción con el contexto en la medida que este no le ofrece alternativas a sus capacidades o dotación biológica, y ante la aparición de barreras a su integración en diferentes ámbitos, tanto a nivel socio cultural (mito, ocultamiento, discriminación, negación, etc.), o físico (arquitectónicas, urbanísticas, del transporte, de la tecnología o de la comunicación) que restringen su participación.” (Ferrante, 2007, p.1).

Así este modelo constituye a la discapacidad como la confluencia entre el ‘deterioro’ de una persona, a lo que llama deficiencia, y las barreras que le impone el entorno. De esta manera lo que se hace es realizar una distinción entre *deficiencia* y *discapacidad*, entendiendo a la primera como la condición concreta del cuerpo –orgánico– y de la mente, y a la segunda como la consecuencia de la anterior respecto a las restricciones sociales de las cuales será objeto; “la sociedad discapacita a las personas con discapacidad” (Palacios, 2008, p. 228). Esta distinción entre deficiencia y discapacidad no exime a la última de la primera, sino por el contrario es condición necesaria para su existencia y, por ende, reafirma su deficiencia.

Privatización; lo que no escapa a los modelos

Los tres modelos de abordaje de la discapacidad desarrollados anteriormente poseen una base que los iguala y que se evidencia en la propia forma de nombrarlos: abordaje. Estos se caracterizan por un mismo presupuesto: la existencia de deficiencia en las personas en situación de discapacidad, a condición de que estas deban ser abordadas para su eliminación, rehabilitación o integración. Por consiguiente, la normalización se evidencia en los tres modelos, siendo que no se favorece la expresión diversa de la cultura, sino una única forma de vida.

Los discursos normalizadores parten de la comparación –productiva– de organismos en función a un parámetro con base en teorías anatómo–fisiológicas. Dicha productividad se entiende como normal y a partir de esta se construye la sociedad, produciéndose así la anormalidad. Se pasa del registro descriptivo al normativo naturalizándolo, e incluso, de lo

normativo a lo moral, asignándole valores negativos a la anormalidad y positivos a la normalidad.

“Sin embargo, no se establece ningún tipo de criterio para decidir qué es lo que debe entenderse por normal, y se limita a igualar lo normal con lo ‘natural’ y lo ‘fisiológico’. Lo normal se reduce entonces a ‘naturaleza’ o, a ‘armonía’, y consecuentemente lo anormal a ‘desvío’ de la naturaleza o, a desarmonía.” (Rosato, 2009, p. 100).

Cada acto que busque la naturaleza de las cosas, se confronta con la cultura, con lo que nos hace humanos. Esta descalificación de la vida humana, lo normal representado como acto natural, limita a la discapacidad a la deficiencia.

Aunque los modelos produzcan lo mismo, las formas de llevarlo a cabo son distintas según la modalidad de la época; una legitima su eliminación, otra su rehabilitación y otra su integración como sujetos de derecho. Debido a la convivencia de los discursos, en las entrevistas se manifiestan solapados en expresiones tales como:

“No es solo una condición que tiene la persona, es una condición de la sociedad sobre la persona, en muchas situaciones. Y depende, a veces, de las culturas”. (E4)

“Sin pensar que la desigualdad es sinónimo de discapacidad (...)”. (E4)

“(...) la discapacidad sería una situación que se da entre un déficit pero se da también, fundamentalmente, por las barreras condicionantes del entorno (...)”. (E3)

"La empatía es ponerse en el lugar del otro, (...) no puedo sentir lo que siente una persona que tiene discapacidad (...). Ahora, sí puedo entender cómo hacer para ayudarla”. (E3)

Asimismo, en una de las entrevistas, se identifica una asociación libre respecto a la discapacidad: el recuerdo de una investigación que llevaba el significante **‘monstruos’**¹⁶ (E4)

¹⁶ Cabe destacar que esta expresión se visualiza en el modelo eugenésico, siendo pertinente retomar la idea de que el parámetro de ‘utilidad’ determinaba y decidía las cuestiones en torno al sentido de la vida de las personas,

en su nombre. Esto se produce debido al trayecto histórico de la conceptualización de discapacidad y la confluencia misma de los discursos. Se relaciona así a las personas en situación de discapacidad con “(...) *las personas que viven en situación de calle, incluso que tiene alguna deformidad física y que tienen esa relación de que viven en estado de marginalidad en la sociedad (...)*” (E4). A su vez, el significante ‘deformidad’ expresa lo que no tiene forma y por tanto, la legitimación de una única forma de vida. Estas sentencias manifiestan la significación negativa de la discapacidad en cualquier forma de concebirla.

En este sentido se hace evidente cómo la discapacidad está inmersa en una visión orgánica, productivista, que la configura como deficiente: “(...) *existe un déficit que existe*” (E3). El “(...) *no lo quiero decir despectivamente, pero sí como para hacer referencia gráfica*” (E3); al referirse a las personas en situación de discapacidad, pone en evidencia su sentido peyorativo, así como una cuestión meramente descriptiva: “(...) *me encontré con discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad visual*” (E1). Tal como fue mencionado con anterioridad, esta descripción pasa por un régimen normativo que evidencia las prácticas en torno a las personas en situación de discapacidad, centrándose en la normalización.

A su vez se entiende que toda aquella práctica realizada por “*ese otro tipo de población*” (E3) es ‘pseudo’ lograda: “(...) *me vinculé al alto rendimiento con personas con discapacidad, este..., que sería un pseudo–alto rendimiento (...)*” (E3). Cuando se refiere a este ‘otro tipo de población’ se evidencia la producción de la normalidad ya que este ‘otro’ responde a lo que está por fuera de la norma, por fuera de lo normal: personas en situación de discapacidad. Igualmente, el hecho de que las prácticas se entiendan como ‘pseudo prácticas’ evidencia su carácter despectivo, resultado de la producción de la realidad social a través de discursos en torno a la economía del cuerpo¹⁷, una única forma de vida posible que limita la coexistencia de diversas formas de vida y así, de la cultura.

“Esto nos conduce a preguntarnos cómo se produce esa idea de cuerpo normal y su correlativo cuerpo anormal–deficitario. Pensar al cuerpo como algo construido sugiere que los cuerpos deficientes–anormales sólo ‘viven dentro de las limitaciones productivas de ciertos

asignando a las personas en situación de discapacidad como monstruos. Este motivo da lugar al análisis de la expresión.

¹⁷ Refiriendo al mantenimiento del organismo, a la administración de la vida, es decir, al mero cumplimiento de las necesidades orgánicas.

esquemas reguladores en alto grado generalizados' (Butler, 2002, 26). Asimismo, implica denunciar la naturaleza política del determinismo y esencialismo biologicista" (Rosato, 2009, p. 118–119).

En esta línea, Foucault afirma que:

“(…) las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidas por la representación de los sujetos. (...) Existe una red de biopoder, de somato–poder (...) en el interior de la cual nos reconocemos y nos perdemos a la vez.” (Foucault, 1979, p. 156).

A pesar del intento de legitimación de las personas en situación de discapacidad en las perspectivas más contemporáneas, es preciso preguntarse si dicho común denominador no enfatiza lo que se pretende cuestionar o, incluso, erradicar.

Siendo el modelo social el que encuentra mayor aforo en la sensibilidad actual, posibilitando la visibilización de ciertas vulneraciones con respecto a las personas en situación de discapacidad y legitimando sus derechos, no deja de fundarse en los discursos que lo anteceden. Así, se pueden hacer dos posibles análisis de este modelo: por un lado, se continúa percibiendo a la persona en situación de discapacidad como ‘deficiente’, de manera tal que, al enfatizar el discurso orgánico, recae en lo indiviso, en lo propio, desplazando al sujeto. En el intento de erradicar la significación negativa hacia la discapacidad, la reproduce, limitando la expresión diversa de la cultura. Pero, por otro lado, y no como hecho menor (ya que es el fundamento base del modelo), la idea de derecho es fundada en la noción de propiedad, configurándose una exclusión–inclusiva (Berrío, 2010). Se exige el derecho de la persona en situación de discapacidad para la integración a una sociedad que le produce su expulsión.

La relación de exclusión por inclusión indica que la vida biológica “se anuncia (o en este sentido se incluye) como aquello a suprimir (por medio de la exclusión) (...)” (Berrío, 2010, p. 19) para asegurar la pertenencia a la vida por fuera del orden individual. Se trata, pues, de una relación de exclusión–inclusiva que se actualiza cuando se piensa al sujeto atravesado por el lenguaje (Berrío, 2010). De allí se infiere en la existencia del espacio político, puesto que “(...) el hombre es el ser vivo que, en el lenguaje, separa la propia *nuda*

vida y la opone a sí mismo, y, al mismo tiempo, se mantiene en relación con ella en una exclusión inclusiva” (Agamben, 1998, p. 18).

Surge, entonces, la siguiente interrogante: ¿cuáles son las posibilidades de pensar la discapacidad por fuera de la propiedad?

Persuadidos y manipulados por ir en pos de la pertenencia a lo mismo

“(...) si tengo una enfermedad terminal de cáncer de huesos, y me dan anabólicos para que recupere mi masa muscular, no sería tan malo”. (E3)

El cuerpo primero que nada es político, una producción discursiva “(...) cuerpo es, en primer término, cultural” (Le Breton, 2002, p.13). Tal como plantea Ferreira (2015), la cultura es la forma de relación de los hablantes con el mundo y los otros, lo cual carga de sentido al cuerpo, lo significa y a su vez, este, reproduce y expresa la misma. Como constructo del lenguaje, lo corporal queda atrapado en la instancia de la palabra (Seré, 2011), por lo que algo del lenguaje, resuena en el cuerpo (Behares, 2008). De esta manera se asocia al cuerpo, en lo que refiere a una acción humana que involucra signos, como una producción discursiva, simbólica, y cultural, y no como una realidad en sí misma (Le Breton, 2002).

Tal como fue mencionado con anterioridad, el significante ‘cuerpo’ que encuentra mayor aforo en las sociedades occidentales actuales resulta de la “formulación en la anatomo–fisiología, es decir, en el saber que proviene de la biología y de la medicina” (Le Breton, 2002, p. 14), lo cual, como característica de la época contemporánea, responde a una marcada influencia en la creencia de la ciencia (de hechos/datos mensurables) y al auge del individualismo. Este último aspecto, sobre todo, porque el cuerpo deviene allí como “el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción” (Le Breton, 2002, p. 9). Conceptualizar al cuerpo como tal implica generar barreras entre los individuos, consolidándose un “repliegue del sujeto sobre sí mismo” (Le Breton, 2002, p. 23).

En relación a ese significante predominante de ‘cuerpo’, la concepción orgánica y acabada de salud forma parte de los discursos biopolíticos que se inscriben con mayor fuerza y fundan las bases estructurales que legitiman toda la realidad social. Dicho discurso se

visualiza como adjetivo del cuerpo, pero se funda como un verdadero poder productivo del mismo, mecanismo mediante el cual “el poder atraviesa la carne y se inscribe en ella estableciendo, el universo posible y deseable” (Pedraz, 2010, p. 4), tomando un carácter sustantivo en la medida en que se concibe como un concepto único, estanco y universal. Es así que se genera la legitimidad social de ciertos cuerpos sobre otros, en una hegemonía productora de exclusión a partir de una significación negativa de los otros.

En la sociedad contemporánea se crea una legitimación de lo que es saludable y por ende de lo que no lo es; siendo un universal, culpabiliza a los sujetos que no pueden representarse o no se sienten a gusto con las prácticas, cuerpos y la forma de vida denominada saludable. La relación política entre el cuerpo y la salud se configura a través del poder médico; así la medicina representa uno de los principales poderes estabilizadores que preserva el orden productivo. Toda evaluación médica se constituye sobre algún juicio de valoración cultural, generando (más que la influencia en un organismo y su descripción), la producción y constitución de las formas de entender la realidad y así las prácticas legítimas en la esfera de lo público¹⁸, de lo común¹⁹, y lo privado, de la propiedad. La salud no puede considerarse como condición moralmente neutra, sino que, por el contrario, se constituye como una metáfora del poder.

“Aquí se puede apreciar que es justamente desde la medicina, la anatomía y la fisiología donde se forja el concepto de normal, a partir de la conceptualización del cuerpo normal y su funcionamiento normal. Traemos esta referencia para ilustrar la estrecha relación entre el discurso médico y la instalación y validación de las relaciones sociales de desigualdad y control del orden capitalista.” (Rosato, 2009, p. 121–122).

Con la implementación de dichos mecanismos de poder, se producen consecuencias directas en los cuerpos que permiten visualizar la forma en que, en cada época, se entiende

¹⁸ Arendt (2009) plantea que la vida activa posee tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. Las primeras dos, que nos igualan a los animales, refieren a la necesidad (prepolítico); la labor a las orgánicas y el trabajo a las construidas. La acción, que diferencia al hablante de los animales, se refiere a la política. Así las actividades referidas a la necesidad conforman el ámbito privado y, en tanto estas necesidades son trascendidas, se puede actuar en el ámbito de lo público.

¹⁹ “En todas las lenguas neolatinas, y no sólo en ellas, «común» (commun, comune, common, kommun) es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina (...). Es lo que concierne a más de uno, a muchos o a todos, y que por lo tanto es «público» en contraposición a «privado» (...)” (Esposito, 2012, p. 25–26).

la realidad: los discursos. La noción universal del cuerpo es una técnica de control que funda las bases estructurales de discursos eugenésicos, rehabilitadores y de integración, que entienden lo diverso como degeneración de lo normal. En este contexto, se hacen evidentes en las entrevistas los discursos que asocian a la discapacidad al orden de la enfermedad. Esta última no se describe directamente en la discapacidad, sino que se habla de ella, asignándoles a las personas en situación de discapacidad, una representación inconsciente como enfermos. Así se justifica el medio por el fin: “(...) *el problema es dónde lo utilices y cómo*” (E3), y por tanto, generar prácticas que compensen dicha degeneración, **‘no sería tan malo’** (E3). Esta expresión fundamenta que la totalidad de las prácticas para las personas en situación de discapacidad se enmarque en estos parámetros. Lo que sí se manifiesta es que “(...) *muchas veces hay como una falta de diagnóstico o un diagnóstico equivocado (...)*” (E4) por lo que “a pesar de que discursivamente se intenta despegar el campo de la discapacidad de la enfermedad, una y otra vez se sostiene que la clasificación será útil ‘en el diagnóstico’” (Rosato, 2009, p. 45).

Es así que la discapacidad a través de sus concepciones no escapa del orden de lo orgánico y por tanto, en la medida en que este se enfoca en la economía del cuerpo, siempre se generará una asociación negativa de la discapacidad. En estos términos, el organismo se configura dentro del orden de lo indiviso como un cuerpo condenado al ámbito de lo privado: “*en este caso con personas con discapacidad (...) cuesta mucho salir de la individualidad, ¿no?*” (E1).

“(...) la configuración del concepto de “anormal”, una identidad recortada sobre el fondo de una teoría general de la degeneración –que discurre entre la anomalía, la enfermedad y la teratología– entre la que se constituyó en una justificación científica, moral y social a las técnicas de clasificación, identificación e intervención correctiva (con eje en la medicina y la pedagogía) y punitiva (con eje en la justicia) sobre los anormales.” (Rosato, 2009, p. 99).

A pesar de la imposibilidad de sacar a la discapacidad de los discursos que históricamente la construyen y la legitiman dentro del organismo, no deja de ser cuerpo por lo que representa un sitio de resistencia y transformación de los sistemas de significados que le son asignados. A su vez hay un cambio de sensibilidad que se hace evidente en las

entrevistas en torno a las personas en situación de discapacidad; “(...) *la discapacidad es algo reducido al ámbito de lo privado y a la responsabilidad individual y a la culpa y al ámbito clínico, entonces todo lo que tiene que ver con lo público, con el encuentro, con el compartir, no es parte de la experiencia de la discapacidad (...)*” (E2), enmarcando así posibles puntos de fuga a través de los cuales la discapacidad sea legitimada como una posibilidad cultural en la sociedad. Se hace evidente la falta de producción teórica en torno a las posibilidades de pensar la discapacidad en lo público y por tanto en lo común.

CAPÍTULO 4. UNA NEBULOSA ENTRE LA BIOLOGÍA Y EL CUERPO

Como fue planteado con anterioridad, la actualidad del campo de la EF en el ISEF busca centrarse en la producción teórica en torno a saberes específicos. Dicha coyuntura se pone en tensión con la historia de la EF, la cual, legitima la hegemonía de teorías biomédicas y a la vez su carácter técnico–pragmático. Esta tensión se evidencia en el intento e imposibilidad de enunciarse el saber específico de la EF por fuera de los discursos biologicistas. A su vez, la discapacidad se fundamenta desde su nacimiento hasta la actualidad a partir de lo normal–biológico, produciéndose como una anomalía de dicha normalidad asignándole su sentido patológico; por tanto, la discapacidad es constituida desde y por una perspectiva orgánica, económica del cuerpo y esclavizada a cierta representación negativa, siéndole asignadas y legitimadas determinadas prácticas en función de tales concepciones.

“(...) no existe una naturaleza humana definible e identificable en cuanto tal, con independencia de los significados que la cultura, y por ende la historia, han impreso en ella a lo largo del tiempo. (...) porque los saberes que la han tematizado tienen ellos mismos una precisa connotación histórica, sin la cual su estatuto teórico puede quedar completamente indeterminado.” (Esposito, 2006, p. 50).

Resulta entonces, que tanto la EF como los discursos que versan sobre la discapacidad tienen una base común que las relaciona, obteniendo un maridaje casi perfecto; en la exacerbación por el cuidado del organismo, sobre todo en la modernidad, les atañe el cumplimiento de las necesidades orgánicas. Tanto una como la otra, se implican, así, en cierto

reduccionismo que las limita, desde el momento mismo en el que se intenta nombrarlas tanto como ‘física’ o ‘discapacidad’ “(...) al lenguaje conceptual del individuo y la totalidad, de la identidad y la particularidad, del origen y del fin. O, más simplemente, del sujeto con todas sus más irrenunciables connotaciones metafísicas de unidad, absoluto, interioridad” (Esposito, 2012, p. 22). Cabe entonces destacar que, la perspectiva orgánica predominante concierne, precisamente, al anclaje por el cual se imposibilita pensar a la EF por fuera de la misma. Se genera una “(...) *nebulosa*” (E3) de límites distorsionados, desdibujados, con respecto a otros campos: “¿(...) *estoy rehabilitando o estoy haciendo una clase de EF? ¿Esto es más de psicomotricidad o es EF? ¿Eso es más de fisioterapia o de EF?*”(E3).

En este escenario, donde los actores se encuentran en un ambiente de incertidumbre, en esa nebulosa crispante, la EF se camufla de herramienta y el saber correspondiente a la misma se pierde en un laberinto de preguntas sin respuestas. Cuando se interrumpe en la nebulosa, es decir, cuando se genera el cuestionamiento, la crítica, la pregunta, la misma se dispersa lo suficiente para evidenciar que tales limitaciones del campo discursivo encuentran su centralidad en la noción de individuo y, por tanto, en la imposibilidad de pensarse en el orden del cuerpo. Esta nebulosa, que metaforiza los discursos producidos, logra ser concientizada por momentos, pero no permanentemente; su densidad hace que sea imprescindible su constante cuestionamiento, haciéndose notar en el momento en que estos no pueden ser saldados, conllevando a la sensación de incomodidad —de no poder ‘ver’ aquello que se esconde—.

Dicho cuestionamiento e incomodidad que esbozan una concientización de aquellos discursos que atraviesan o permean a los sujetos, es lo que en esta investigación denominamos *entre*.

‘Entre’ lo que forma parte de la nebulosa y lo que intenta escapar de ella; entre aquello que se oculta y lo que busca emerger; entre los discursos que hegemonizan su historicidad y lo que acontece; entre EF y educación del cuerpo; entre discapacitados y la cultura; entre lo público y lo privado; entre la biología y el cuerpo.

La EF que viene siendo

La EF y las personas signadas dentro de la categorización de discapacidad, se encuentran desplazadas de la posibilidad latente de la política “en el momento en que, por una parte, se derrumban las distinciones modernas entre público y privado (...)” (Esposito, 2006, p. 26), a causa del contexto histórico que estructura todo aquello que nazca en la cuna de la modernidad. ¿Cómo ocurre ello? ¿Cómo se immortaliza? ¿Cómo la historicidad de la EF legitima a la discapacidad y viceversa? Mucho tiene que ver con el lenguaje, con el uso de las palabras. Al respecto, en la EF “se presta muy poca atención a las palabras. Esta negligencia alcanza a la denominación misma de la disciplina” (Crisorio, 2015, p. 24). Respecto a esta negligencia en la denominación, Crisorio (2015) plantea que el término ‘Educación Física’ consta de fines del S. XIX, siendo antes ‘Gimnástica’, por lo que no parece “(...) casual que la modernidad haya elegido el adjetivo ‘física’ para la educación del cuerpo” (Crisorio, 2015, p. 24). Así, el adjetivo ‘física’ coloca a la EF en la posibilidad de descubrir la naturaleza de las cosas, reduciendo el cuerpo al organismo y colocando la vida humana al orden de la biología.

“Para nosotros se trata de lo contrario, de dar a las palabras la importancia que tienen, porque las cosas –incluidas en ellas el cuerpo y nosotros mismos– no son antes que las palabras. (...) basta pensar que la palabra, aunque ‘parece referirse a lo real, no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras’ (Eidelsztein, 2001: 34), lo que justifica que nos detengamos en el análisis de sus significados. Ahora bien, la historia y la lingüística nos han enseñado que no sólo no se puede entender el significado de un término prescindiendo de su uso, sino que los usos de los términos permiten comprender su significado, y que ellos no son independientes de la vida, al contrario, son asuntos entramados.” (Crisorio, 2015, p. 24).

Entre todas las expresiones en las entrevistas, que devienen en el análisis de esta investigación, hay una que parece repetirse de una u otra manera y que da cuenta de cierta actualidad del campo, de su problematización en torno a los saberes de las ciencias sociales y de una sensibilidad emergente que hace preguntarse por la discapacidad: “(...) *la EF que viene siendo*” (E3). Esta misma expresión se visualiza de otras maneras como: “(...) *estamos como a tientas todavía (...), como asesorándonos, haciendo lo que podemos (...)*” (E4), “(...) *proceso de continua transformación (...)*” (E3), “(...) *no creo que esté resuelto*” (E3), o

“(…) son discusiones no saldadas” (E5), pero que parecen hacer referencia a una misma cosa: un acontecimiento que hace expresa cierta actualidad y cierto deseo de cambio en el porvenir²⁰, en fin, ‘la EF que viene siendo’ (E3).

¿Qué es lo que viene siendo? ¿Es distinto de lo que era? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para la EF que sostiene ese deseo? Es esa EF evocada por su falta, distinta a la que puede ser enunciada y por tanto imposible de enunciar; esta imposibilidad, lo no dicho, es precisamente lo que hace que emerja.

“Es suponer que –como ‘lo real’ se entiende en varios sentidos– pueda existir otro tipo de real que el recién evocado, y asimismo otro tipo de saber, que no se reduzca al orden de las ‘cosas–que–hay–que–saber’ o a un tejido de dichas cosas. Así pues: un real constitutivamente ajeno a la univocidad lógica y un saber que no se transmita, que no se aprenda, que no se enseñe, y que, sin embargo, exista y produzca efectos.” (Pêcheux, 2013, p. 9).

La enunciación ‘viene siendo’ plantea una pluralidad temporal: viene del pasado, está en el presente y se deja latente la esperanza y el deseo de producirse en un futuro. Pero dicha esperanza no está plasmada en el ‘yo’, no se evidencia en una materialidad individual, no ‘la vamos construyendo’, sino que, ‘viene siendo’: se basa en ciertas condiciones que podrán o no dar producción a esa EF. No es la voluntad de los sujetos la que puede hacerla surgir, sino la materialidad discursiva que atraviesa al campo, lo cuestiona y lo problematiza; la expresión ‘estamos haciendo lo que podemos’, conlleva un dejo de resignación manifiesta que busca que se produzcan las condiciones de posibilidad para que emerja, pero su transformación es del orden del acontecimiento.

El tiempo pasado acarrea la materialidad discursiva de su historicidad, son los discursos que la produjeron los que siguen ahí; el tiempo presente proclama un imperativo, hay ciertas condiciones que pueden dar una transformación discursiva a su vez que evidencian la permanencia de la estructura discursiva. En este punto, parecería oportuno referenciar una extensa cita de Foucault, del día 2 de diciembre de 1970, en el Seminario del *Collège de France*:

²⁰ Considerando el hecho de pensar en el ‘porvenir’ una característica moderna.

“Más que tomar la palabra, habría preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio. Me habría gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido por tanto inicio y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su posible desaparición.” (Foucault, 2005, p. 11).

Así se visualizan los ecos del encadenamiento discursivo en la actualidad plasmado en las entrevistas: “(...) *y si tengo que hacer repetición, secuencia, y –ahí borralo– pero adiestramiento corporal para que el chiquilín se quede quieto y... Yo lo tengo que hacer. Lo tengo que hacer porque si no, no puedo explicar lo otro*” (E3). En este contexto:

“(...) todos los comportamientos políticos que se repiten con cierta frecuencia en la historia –desde el control del territorio hasta la jerarquía social y el dominio sobre las mujeres– se arraigan profundamente en una capa prehumana a la cual no sólo quedamos ligados, sino que aflora inevitable y sistemáticamente.” (Esposito, 2006, p. 39).

Estas expresiones en la relación EF–discapacidad, enuncian y evocan la falta, la ausencia de un saber por fuera de los discursos que legitiman sus prácticas en pro del organismo: “*tiene mucho que ver con esto que venimos problematizando de cómo se construye el cuerpo y cómo se ocupa el espacio, ahí también entra el espacio público: ¿cuál es el espacio que está permitido para mí? ¿Cuál no?*” (E2).

Dicho deseo enfático de que cierta transformación discursiva se produzca en un futuro, materializa una actualidad inestable del campo con base a una pregunta que resquebraja la estructura discursiva que parecía inamovible: ¿qué es el cuerpo?

“Abordar el problema del cuerpo lleva, inexorablemente, a encontrarse con el del sujeto” (Crisorio, 2016, p. 4), y anterior a dicha cuestión y a la discusión que deviene de ello, se encuentra el asunto respecto a las formas de vida, su entendimiento, y en consecuencia, en qué se encuentra la primacía: *¿zoé o bios?*

“Los griegos no tenían un término único para expresar lo que nosotros llamamos vida, sino dos, ‘semántica y morfológicamente’ distintos” (Crisorio, 2015, p. 29): la primera, *zoé*, engloba lo indivisible debido a que se encuentra vinculada a la vida biológica, orgánica, es decir, de todos los animales; dicha forma atañe a la administración de la vida o, en otras palabras, al cumplimiento de las necesidades orgánicas. En términos modernos, en *zoé* prima la economía. Pero hay una distinción evidente, entre el hablante y el resto de los animales, la palabra; esta dimensión estructural del sujeto implica que la vida no se remite solo a la pura vida (*zoé*) sino, por el contrario, la vida es vida en tanto es política, “mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición de toda vida política” (Arendt, 2009, p.22). Es así que *bios* pone en juego el lenguaje²¹ surgiendo así la idea de animal político²², y la noción de cuerpo, siendo “algo comprometido ‘siempre-ya’ en el lenguaje. Se trata del cuerpo hablante de los seres hablantes (...)” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 5). El lenguaje es condición necesaria para el sujeto y la posibilidad de la política, la supresión de la falta produce la ficción de lo indiviso. En los términos anteriormente mencionados, la noción de organismo coloca la primacía de la economía sobre la política dando lugar al individuo, limitando la interacción con lo Otro, sometiendo la vida a una única forma posible: la orgánica. La vida biológica, “forma secularizada de la ‘nuda vida’, que tiene en común con esta la indecibilidad y la impenetrabilidad, constituye así literalmente las formas de vida reales en formas de *supervivencia* (...)” actualizándose de diversas maneras, de forma inadvertida y repentinamente: “en la violencia, el extrañamiento, la enfermedad o el accidente” (Agamben, 2001, p. 17)²³.

Todos los objetos pueden ser hablados, pero no todos hablan; este hecho hace que el cuerpo, en tanto objeto hablante, cargue con los problemas de indeterminación propios del lenguaje, el cual “es articulado tras la contingencia propia de la inestabilidad de lo simbólico

²¹ “Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia” (Arendt, 2009, p.23).

²² “Ninguna clase de vida humana siquiera la del ermitaño en la agreste naturaleza, resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de otros seres humanos” (Arendt, 2009, p. 37). “(...) la necesidad es de manera fundamental un fenómeno prepolítico” (Arendt, 2009, p. 43).

²³ En lo que respecta al concepto de “Nuda”, en el sintagma ‘*nuda vida*’, corresponde aquí al término griego *haplos*, con el que la filosofía primera define el ser puro” (Berrío, 2010, p. 15). Aislándose, de esta manera, del ámbito de su política ya que “la política occidental se basa en la idea de una ‘nuda vida’ que es incluida por exclusión en la vida política (...)” (Quintana, 2006, p.45).

y la imposibilidad de lo real” (Seré, 2011, p.36). Las concatenaciones de significantes que evocan cosas, señalan su ausencia, la relación nunca es directa, cerrada o última, por eso es una no relación, por tanto contingente. Esta opacidad en la relación del lenguaje y la cosa se produce en el vínculo entre significante y significado haciendo signo. Si ser humano implica no poder despojarse de su condición de hablante, inevitablemente exige ser pensado en términos de lo *Real*, *Simbólico* e *Imaginario*.

“La primera, o más bien la suposición uno, pues ya es excesivo darles un orden, es que, por arbitrario que sea, *hay* (...) gesto de corte sin el cual no hay nada que haya. Se nombrará esto real o R. Otra suposición, llamada simbólico o S, es que *hay la lengua*, suposición sin la cual nada, y singularmente ninguna suposición, podría decirse. Otra suposición, por último, es que *hay semejante*, donde se instituye todo lo que forma lazo: es lo imaginario o I (...) Frente a S que distingue y frente a I que enlaza, R es, por tanto, lo indistinto y lo disperso.” (Milner, 1999, pp. 9–11).

Cuánto incide el significante en la vida biológica es por el momento indeterminado, pero lo que sí se puede decir es que, para el hablante, no hay vida orgánica sin significante. La presencia de la representación inconsciente se hace cuerpo en el organismo. La vida es el escenario de una obra (una representación) y el hablante el actor que transita en ella, y hasta que no es representada, en palabras de Shakespeare, “nada significa”²⁴:

“(…) si se nos permite suponer que quienes viven en ‘lo siempre así’ se oponen a quienes viven en ‘lo abierto’, es decir, quienes prescindiendo del significante viven en la pura vida orgánica y quienes marcados por él se encuentra para siempre sometidos a la contingencia infinita de los cuerpos.” (Rodríguez Giménez, 2014, p.11).

Como se hizo alusión, en la modernidad²⁵ debido al coste de las ciencias empíricas y positivistas, la palabra toma un lugar secundario en la representación del sujeto y es por medio de la biología que se explica su naturaleza y se construyen todas las dimensiones de

²⁴ (Macbeth. Acto V, Escena V. W. Shakespeare. Obras completas: 1. Tragedias. Buenos Aires: Losada, 2006, p. 821).

²⁵ “(...) la conducta ha reemplazado a la acción como la principal forma de relación humana” (Arendt, 2009, p.52). Entiéndase en correlación a la nota al pie nº18. Es así que “el ‘triunfo’ del individuo, aparentemente en correlato con las fórmulas teóricas que dan por muerto al sujeto, nos confronta con un ‘individuo’ que, ya no más sujeto, nunca más sujeto a nada, de nada ni de nadie, se cree auto-engendrado (...)” (Zerbino, 2008, p. 5).

lo social. Se originan estrategias y dispositivos biopolíticos estableciendo una forma de vida posible, una única forma que protege la vida orgánica restringiendo la existencia del hablante a la pura vida biológica; se deslegitima la diversidad de formas posibles de vida y se imposibilita la expansión diversa de la cultura limitando el lugar de la política. A pesar de esta búsqueda es imposible omitir el significante por ser condición estructurante del sujeto.

“(…) el sujeto se mueve entre la claridad de la conciencia y la opacidad del inconsciente, entre la alienación en el campo del Otro y la posibilidad de decir ‘yo’, entre la deriva del significante y el sentido estabilizado en la dinámica comunicacional; se trata de un sujeto dividido. (...) El individuo es, en este punto, opuesto al sujeto. Mientras que el primero es representado como lo unitario, el segundo, por ser dividido, nunca es total: a falta de totalidad, el sujeto responde con la política. Si fuéramos ‘totales’, dice Lacan (1997, p. 254), ‘cada uno sería total por su lado y no estaríamos aquí, juntos, tratando de organizarnos, como se dice. Es el sujeto, no en su totalidad sino en su apertura.’” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 6).

En la expresión de las diferentes posibilidades toma fuerza la política, según Ferreira (2015); la producción de una epistemología de la vida convierte el cuerpo vivo en homólogo del objeto de estudio de las teorías médicas (cuerpo muerto), signándolo de coordenadas productivas. Los discursos en torno al organismo, producen la fantasía positivista de eximir al cuerpo de la falta generada por la imposibilidad del hablante de nombrar el Real, configurando al cuerpo como ‘cuerpo sin política’ (Rodríguez Giménez, 2014) escindido de su relación con el lenguaje, reduciendo al mismo a su pretensión de dato empírico desprovisto de la cultura.

“Justamente, la que nos lleva a entender en nuestras relaciones cotidianas, lo que pasa y lo que nos pasa, bajo la abrupta terminología que impone el conocimiento técnico: ya no estamos tristes, sino que padecemos depresión, no sentimos ira o temor, sino que liberamos adrenalina, no nos abrumamos, sino que nos estresamos. Pronto dejaremos de tener hambre porque lo que, en realidad, nos estará sucediendo será un leve episodio hipoglucémico, o como quiera que médicamente se deba decir.” (Pedraz, 2010, p. 11).

Sucede, entonces, el sacrificio de la confluencia de distintas formas de vida en justificación de la conservación y preservación del organismo; se atan a zoé, a la pura y dura

vida. Parece pertinente aclarar que organismo y formas de vida se implican y afectan, solo que, en el repliegue de la vida en la economía, se pierde la noción de libertad;

“(…) ser libre significaba no estar sometido a la necesidad de la vida ni bajo el mando de alguien y no mandar sobre nadie, es decir, ni gobernar ni ser gobernado. Así, pues, dentro de la esfera doméstica, la libertad no existía (...)”. (Arendt, 2009, p. 44).

Es así que “solo un argumento falazioso puede hacer creer que es posible ser libre en cuerpos dominados” (Ferreira, 2015, p. 197). Ser cuerpo es hallarse con los límites de uno mismo y de los otros²⁶; el ser corporal nos impone la condición de dependencia de la política. Dicha condición estructural no es concebible por la noción de individuo que atraviesa a las sociedades modernas. Esto exige pensar en ““(…) las formas de racionalidad que organizan sus modos de hacer’ con respecto al cuerpo (...)” (Crisorio, 2015, p. 31). Esta preocupación por el cuerpo y el intento de su recuperación política, resquebraja la estructura discursiva que parecía ser inamovible en ‘la EF que viene siendo’.

Puede ser polémico

En tanto la política siempre tiene una dimensión corporal, siempre es biopolítica. ¿Cuál es la racionalidad que predomina y construye a los sujetos en la modernidad? Desde las representaciones más inconscientes de los sujetos se construyen las formas de ser y estar en el mundo. Así se legitima que se normalicen y que las mismas se representen como tales. En tanto la política se hace cuerpo, ¿cuál es la biopolítica que ha hegemonizado la forma de vida en la modernidad? Para comprender esto, resulta pertinente adentrarse en el concepto de biopolítica de Esposito (2006).

El hablante en tanto hablante nunca podrá escapar a su condición, por ende no podrá escapar al cuerpo, salvo que deje de ser hablante y pase a ser otra cosa. En estos términos debe considerarse que la vida siempre va a implicar tanto la dimensión orgánica como la

²⁶ En sintonía con la cita anterior de Arendt (2009), tomando la expresión ‘ni gobernar ni ser gobernado’, en la interacción de los cuerpos, se podría establecer un vínculo con Esposito (2012) en la relación con lo común. Véase en nota al pie nº19.

política; la ‘forma de vida’ implica estas dos acepciones, pero es importante pensar qué tanto se niega una para la supervivencia de la otra, y si al momento de reducir las ‘formas de vida’²⁷ a una única universal, no representa para el hablante un reduccionismo de la vida misma.

Por tanto, en qué se encuentra la primacía de la vida, atañe directamente a la biopolítica. La zoe-política refiere a cómo la política prioriza la vida orgánica; pone al organismo como la representación exclusiva del cuerpo, limitando la posibilidad de la cultura, configurándose como un dispositivo de control el cual resultó “un elemento indispensable para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos en el desarrollo del capitalismo” (Crisorio, 2015, p. 27).

En términos modernos cabe preguntarse si podría ser posible pensar una política que priorice la cultura sobre la supervivencia del organismo. Si se considera a la zoe-política como una *biopolítica negativa*, se podría generar una dialéctica con una *biopolítica afirmativa*. En términos de Esposito (2006) se podría pensar en una bios-política. En este escenario, la bios-política representa el papel de la posibilidad de la desactivación de las barreras que permiten al individuo el repliegue sobre sí mismo. Cuantas menos barreras inmunológicas se establezcan, mayor es la posibilidad de expresión de la Cultura.

“El dominio del hombre se ejerce instalando el hambre, la corrupción, la ruptura del lazo social dejando a los hombres solos mediante la promoción de conductas que fomentan la autosatisfacción y el individualismo” (Ferreira, 2015, p. 202–203). Estas formas modernas de entender la realidad elevan las barreras inmunológicas individuales de los sujetos para con la sociedad, configurándolos más como individuos que como sujetos. El exceso de inmunidad biológica genera que se limite el lugar de la política. Es así que la zoe-política, se ha exacerbado ya que posibilita la acción de sistemas prácticos que permiten las relaciones de dominio sobre las cosas, los otros y uno mismo (Crisorio, 2015).

“La formación del bio-poder, el poder de administrar la vida, ha modificado el ejercicio del poder soberano de hacer morir: ‘las guerras no se llevan a cabo en nombre del soberano que

²⁷ Cabe aclarar, en este caso, que el plural ‘formas’ de vida no refiere a la estructura de la forma sino a la estructura de biopolítica.

hay que defender’, los genocidios no son ‘un retorno hoy del viejo derecho de matar’ (Foucault 1976, p. 180). Las guerras y los genocidios se hacen en nombre de la vida biológica. Por ello, ‘las masacres se han vuelto (literalmente) vitales’” (Foucault en Castro, 2011, p. 40).

En este sentido, el poder que legitima la zoe–política, el poder de administrar la vida, es el que valida los discursos hegemónicos de la representación del cuerpo como organismo, produciendo la ilusión social del legítimo gobierno del cuerpo. En esta línea, representar la discapacidad desde una perspectiva orgánica, el desarrollo del organismo y el adiestramiento corporal, **es el mismo fundamento** discursivo que ha legitimado los peores genocidios²⁸. Pues “(...) la normalidad es la medida del mundo. Instalada una idea de normalidad, de cuerpo normal y de población normal, se trata entonces de producir sujetos a esa medida y de controlar sus desviaciones con el objetivo de corregirlas” (Rosato, 2009, p. 111).

En este aspecto, la historicidad de la EF y la historicidad de la discapacidad, siguen legitimando en la actualidad mecanismos arcaicos de dominación.

“(…) la premisa e ilusión iluminista que selló el pacto y el optimismo pedagógico en la modernidad es la convicción de que tanto la educación como la enseñanza se asientan en la posibilidad de completar, desarrollar y transformar plenamente al sujeto. No obstante, si estas no integran la negatividad o la imposibilidad radical (...) se podrían transformar en procedimientos totalitarios de dominación y manipulación de los sujetos”. (Bordoli, 2011, p. 96).

*“Por ejemplo yo pensaba en mi época de formación (...), o sea la EF para la discapacidad era si te querías ocupar de eso, si no había como una suerte de ilusión que te garantizaba que en tus clases todos iban a ser (entre **enormes** comillas, por favor (...)) ‘normales’; esa cuestión de la normalidad”. (E4)*

En las entrevistas se visualiza la continuidad y permanente operación de dichos discursos, sin embargo, también cierto recelo al momento efímero de concientizarlos. Este recelo pone de manifiesto la concatenación de significantes evidenciándose cierta transformación discursiva en la actualidad y una falta que no ha sido saldada; un saber del cuerpo en la discapacidad. En el acto de enunciar, lo primero que emerge desde el

²⁸ “(...) el nazismo no es, ni puede ser, una filosofía realizada porque es ya una biología realizada (...) lo trascendental del nazismo es la vida, su sujeto es la raza y su léxico la biología” (Esposito, 2006, p.178).

inconsciente es la idea de normalidad antes de que irrumpa la concientización haciendo necesario aclamar el ‘por favor’ en el hecho de no poder ser nombrado de otra forma.

“Yo te digo la verdad, yo creo que puede ser polémico plantearlo en términos de desventaja (...)” (E4); esta expresión reafirma lo anteriormente mencionado. La configuración del inconsciente de los sujetos está permeado por los discursos que atañen a la modernidad. ‘Puede ser polémico’ plantear que estas representaciones se basan en discursos de dominación del cuerpo; a pesar de que las intenciones de los sujetos busquen la erradicación de los mismos, los reafirma.

La im(posibilidad) de pensar el cuerpo en la enseñanza para personas en situación de discapacidad

Hay una necesidad: irrumpir la nebulosa. Pero la falta de cuestionamiento, la crítica, la pregunta, ha conllevado a efectos considerables, sobre todo si atendemos que la pseudociencia:

“(...) que se empeña en aislar una vida biológica en las formas de vida humana no interroga es ‘aquello que merecería ser interrogado por encima de cualquier otra cosa, es decir, el propio concepto biológico de vida’ (Agamben, 2001: 14). Porque, como pregunta Esposito: ‘¿qué es, si acaso es concebible, una vida absolutamente natural, o sea, despojada de todo rasgo formal?’ (2006: 25). El concepto, que hoy se presenta como una respuesta ‘científica’ es, como dijimos con Agamben, un concepto político secularizado.” (Crisorio, 2015, p. 30).

En esta lógica y considerando lo ya expuesto: si enseñar es poner en signos un saber, cabe preguntarse, ¿cuál sería el saber que enfatiza en una biopolítica negativa? Esta pregunta resulta clave al momento en que se asignan prácticas de enseñanza en función de postulados modernos que responden a la producción –capitalista–. La respuesta a dicha pregunta pareciera evidente.

“(...) la visión trágica y medicalizada de este fenómeno es propia de la sociedad capitalista, producto de condiciones económicas, sociales y culturales: el cambio en la naturaleza del trabajo y del mercado de trabajo, las exigencias de la acumulación, la producción de sujetos

útiles tanto a la producción como a la reproducción social y la tipología del hombre normal como sujeto deseable.” (Rosato, 2009 p. 48).

En el caso de la EF, en la falta de saber –específico del campo– y en la falta de cuestionamiento, se responde con la metodología, con procedimientos destinados al mantenimiento y cuidado del organismo, correspondientes a su vertiente normalista. En la importancia del ‘hacer’, se hace evidente la desvalorización del saber. Como plantea Rodríguez Giménez (2012) no habría necesidad de relación entre técnica y saber; la primera puede ser justificada tanto por fines políticos como pedagógicos: así se justifican los procedimientos y el cuidado en tanto lo que importa son las prácticas que involucran al sujeto como conjunto de cualidades.

El derrumbe de las distinciones entre lo público y lo privado, que desplazan la posibilidad latente de la política, implica la fantasía de la ausencia del lenguaje. Cabe cuestionarse entonces: ¿en qué orden se encontraría el saber de la EF que legitima la enseñanza como acto de palabra? Pensar el saber de la EF en los términos que se interroga, exige pensar las prácticas de enseñanza más allá del gobierno del cuerpo; resulta necesario pensarlas, trasladarlas al orden del lenguaje y así habilitar la posibilidad de pensar la enseñanza en la órbita del cuerpo (y no de su gobierno), del acontecimiento y por tanto de la política. Ya que, como plantea Seré (2011), el lenguaje opera en lo subjetivo introduciendo una dimensión no–gubernamental, siendo esta la imposibilidad de captura del real por parte del signo. En este sentido la enseñanza, al ser un acto de palabra, también tiene una dimensión no gobernable.

“No hay, pues, relación de exclusión entre el lenguaje, la enseñanza, la educación y el cuerpo. Enseñanza y educación son siempre instancias de palabra, indisociables de lo corporal y por lo tanto sujetas a la estructuración del lenguaje. Allí lo corporal queda indefectiblemente capturado, en tanto el cuerpo no es aquello que discurre únicamente en su dimensión imaginaria, sino que es articulado tras la contingencia propia de la inestabilidad de lo simbólico y la imposible captura de lo real.” (Seré, 2011, p. 35).

¿Cuál sería la relación entre el saber que legitima una biopolítica negativa y la discapacidad? ¿Cuáles son las posibilidades de pensar una enseñanza en estos términos para personas en situación de discapacidad? En la actualidad, ¿es posible pensar el cuerpo en la

discapacidad? Si se cavila en la noción de que el hablante no puede escapar del cuerpo salvo que pase a ser ‘otra cosa’, se puede comprender que el corrimiento de la posibilidad de una política implica la negación de la vida bios por la supervivencia de la vida zoé. Esto conlleva a una segunda consideración: la discapacidad ha sido condenada a la dimensión orgánica desde su nacimiento, y en consecuencia, al legítimo gobierno del cuerpo. La convergencia de que las prácticas de enseñanza legitimen y se legitimen como prácticas de gobierno, y que en la discapacidad, privada, o más bien gobernada entonces por la vida privada y así condenada a la imposibilidad de la política, responde con una falta de saber del cuerpo y, consecuentemente, con un saber hacer que remite al mantenimiento del organismo en función de parámetros normalistas. Esta confluencia protege al organismo en la discapacidad, reafirma su privatización y sesga la posibilidad de pensarla en el orden del cuerpo.

“(…) la palabra «privado» cobra su original sentido privativo, su significado. Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una «objetiva» relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida. La privación de lo privado radica en la ausencia de los demás; hasta donde concierne a los otros, el hombre privado no aparece y, por lo tanto, es como si no existiera. Cualquier cosa que realiza carece de significado y consecuencia para los otros, y lo que le importa a él no interesa a los demás.” (Arendt, 2009, p. 67).

A través de la normalización de los cuerpos “las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas (...)” (Le Breton, 2002, p. 13). En este aspecto:

“Que la educación, particularmente a partir de fines el siglo XIX y hasta hoy, a través de la Educación Física, pero no solo de ella, haya entendido por cuerpo aquel de lo que Arendt define como Labor y haya empeñado todos sus esfuerzos en excluir la Acción en todos sus niveles, promoviendo en su lugar la imposición de conductas ‘normalizadoras’ (...)” (Crisorio, 2016, p. 19).

No implica asumir esa lógica argumentativa; siguiendo esta línea, la preocupación de la enseñanza para las personas en situación de discapacidad radica, en los términos anteriormente establecidos, en la obtención de resultados, en la observación de determinadas conductas, en cambios en el currículum, en la inclusión o integración para la participación, para que puedan ser ‘parte de’.

“(...) el desafío es que los docentes de ISEF tengan incorporada esta cuestión de pensar en esas claves. Pero lo que nos pasa es que como propia institución no tenemos discapacitados en nuestro cuerpo de estudiantes, o tenemos pocos, o los pocos que han habido, de alguna manera no han resistido”. (E4).

La expresión que niega el ‘cuerpo de estudiantes’ en lo que refiere a la discapacidad, no es casual. Pues, debido a las discursividades que la producen, no hay cuerpo en la discapacidad. Asimismo, ¿a qué no han resistido? En los términos planteados y siguiendo la línea de pensamiento, lo que ha generado que ‘no resistan’, ha sido el proceso de normalización ya que los cuestionamientos siguen siendo los mismos: ¿cómo hacer para que resistan? ¿Cómo hacer para normalizarlos? No se pregunta por la posibilidad de que la discapacidad sea parte de la cultura por fuera de los parámetros orgánicos, y por tanto del déficit. A su vez, cuando los objetivos son de inclusión o de integración, las estrategias generadas para su amparo carecen de ‘especialización’: *“estamos formados para (...) determinada idea de sujeto (...)” (E3)* –normal–. La justificación de este meollo resulta ser: *“(...) el problema es individual, no grupal ¿ta? Este... a ver: el problema es individual, no del entorno, no de la propuesta (...)” (E3)* reafirmandose en que *“(...) la enseñanza para personas con discapacidad tiene que estar basada en las modificaciones que se le hacen al currículum, que se le hacen a lo didáctico, que se le hacen a las cuestiones de accesibilidad (...)” (E3)* y surgiendo como necesidad *“(...) tener logros que se puedan visualizar en los alumnos (...)” (E3)*. Esta carencia vuelve a centrar la atención en las discursividades que la constituyen, invisibilizando la imposibilidad de la cultura.

La EF para personas en situación de discapacidad evoca en la necesidad de una formación específica en torno a un saber del cuidado del organismo con el fin de ayudar a las mismas: *“(...) estoy pensando cuántas cosas se me deben estar colando desde el imaginario,*

desde las concepciones que uno trae, desde la falta de formación específica. Esto que yo te decía, no es mi tema”; “(...) nos falta esa formación para saber cómo trabajar” (E4). La necesidad no está en responder desde un saber del cuerpo, sino desde un saber metodológico. Así *“necesariamente tengo que recurrir a la secuencia, a la repetición y al adiestramiento” (E3),* siendo la EF para personas en situación de discapacidad limitada a la utilización de herramientas; ‘necesariamente’ se requiere que así sea dado que no hay otra forma de concebir la EF para personas en situación de discapacidad.

Si el saber no está en el cuerpo y se encuentra en el organismo, no hay un saber específico de la EF en relación con la discapacidad. La EF se transforma en un medio ya sea para la enseñanza de saberes biomédicos o para una práctica de rehabilitación, entonces, en estos términos y como se ha mencionado anteriormente: si enseñar es un acto de palabra, ¿tendría algún sentido hablar de EF? Y si este hecho de hablar trae sus controversias, ¿cuál sería el sentido de la EF en el orden del habla?

Así, si se considera a la EF como la sumatoria de sus conceptos –educación + física– el sentido estaría dado por los mismos, a pesar de las problemáticas que conlleva pensar la educación (cuestión que se omitirá en esta ocasión). Pero, si se entiende a la EF como un sintagma que tiene sentido al trascender su sumatoria, toma notoria relevancia replantear sus discursos hegemónicos.

Asimismo, cuando se habla de EF para mitigar las desventajas que proporciona la normalización, las opciones que se consideran respecto a esta son: adaptada, alternativa, especial, inclusiva. Esta inclusión–excluyente implica una frontera: si bien es necesaria para la visibilización de las problemáticas planteadas, pese a su búsqueda por subsanar ciertas vulneraciones, encuentra sus límites en no poder resolverlas. Es preciso aclarar, enfáticamente, que aunque no puedan lograrlo, apaciguan las consecuencias de la normalización siendo necesarios esos intentos.

“Pero por lo menos es tratar de empezar a hacer el tema como más visible, y tratar de que esa visibilidad movilice, incomode, y esa incomodidad nos lleve a buscar otras respuestas o a preocuparnos por encontrar otras respuestas porque la verdad es que hay poco”. (E4)

¿Se puede pensar una EF en el orden de la cultura que abra las posibilidades de esta y que no cierre en una única forma? ¿Se puede pensar en una *educación del cuerpo*?

Si se retoma la interrogante de pensar la discapacidad en lo público, exige pensarla por fuera de la identidad y por ende alejarse de los parámetros normalizadores. Pensar el orden de lo común podría ser una posibilidad para ello.

“(...) ya no desde una mirada que lo reduce a lo orgánico o a un cierto sustrato natural que, por ende entonces, está despojado de palabra y, por ende, despojado de política, de lo público y... todo lo que ya sabemos, sino poder pensar el cuerpo como esto, no con su atravesamiento político; como una construcción que es histórica se asigna de sentidos, se forja en tanto acontece, en tanto está siendo.” (E2)

La coyuntura social pone de manifiesto una nueva sensibilidad en torno a las personas en situación de discapacidad, la imposibilidad del cuerpo en la discapacidad y las contradicciones que conlleva pensar la enseñanza en dicha población. En tanto, se hace evidente en las entrevistas: *“estoy tratando de darle la vuelta (...)” (E3).*

“(...) La escena cultural de las últimas décadas ha incorporado la idea de ‘recuperación del cuerpo’ (...). Esa recuperación, desde el punto de vista de la política, presenta sus paradojas y problemas (teóricos y políticos)” (Rodríguez, 2014, p. 4), ya que la confluencia del entramado entre las discursividades que han producido la conceptualización tanto de EF como de discapacidad, las coyunturas sociales y la centralidad actual del ISEF por la producción de conocimiento, producen fuertes tensiones, evidenciándose en las entrevistas con las siguientes expresiones: “(...) yo discuto y discuto y no hago nada, y queda en eso... Quedo en el discurso, quedo en la discusión. ¿Qué es importante la discusión? Sin duda, es fundamental, pero en ISEF hay que hacer” (E3); “(...) yo me formé en esa concepción y yo fui evaluada con esos criterios, y hoy soy profesora de EF, formo estudiantes, formo Licenciados. Entonces en una misma generación hay un cambio tremendamente interesante y valioso, pero claro está que no es suficiente” (E4).

“El avance en la comprensión de la discapacidad y su teorización no es un proceso aislado de la realidad que se sitúa sólo en el plano de las ideas. Resulta evidente que está

interrelacionado e impulsado por los acontecimientos sociopolíticos, culturales y económicos que suceden en cada época histórica.” (Victoria Maldonado, 2013, p. 1097).

Estas tensiones habilitan la posibilidad de nuevos horizontes entre lo que fue, es y podría ser. Los posibles nuevos horizontes dan lugar a un incipiente desplazamiento de las personas en situación de discapacidad hacia una significación en el orden de la cultura, de las formas de vida, y por tanto, un posible despojo de su significación negativa. Para esto, se deberá superar la concepción orgánica como la única forma de representación de la discapacidad, dado que se configura como su propia condición de existencia, su identidad. Pensar la discapacidad o a las personas en situación de discapacidad en la cultura, exige superar la tradición normalista que atañe a la EF.

“(...) Hay como ciertos dogmas que tenemos incorporados que estoy tratando desde, un proceso reflexivo, por los menos ponerlos en tela de juicio” (E3), esta expresión hace evidente una incomodidad, derivando en un efluvio de la nebulosa que divisa cierta transformación discursiva para poder pensar el cuerpo en la discapacidad.

CONCLUSIONES

La investigación desarrollada estuvo centrada en identificar y analizar mediante el análisis de las entrevistas a docentes del ISEF, los discursos con respecto a la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad a través de la pregunta: ¿cuál es el sentido que en el ISEF se le otorga a las prácticas de enseñanza de EF para personas en situación de discapacidad?

De allí que se converge hacia un estudio que ha develado que al irrumpir la pregunta por la enseñanza de la EF, se hace latente la falta de saber específico del campo, lo que, consecuentemente, trae problemas para pensar la enseñanza pues, como plantea Behares (2011), se parte de la base de que toda enseñanza es efecto del funcionamiento de un determinado campo de saber. Esta debilidad epistémica del campo produce la falta de respuesta a la pregunta por la enseñanza, así como manifestaciones de frustración por no poder ser respondida. Asimismo, a la vez que se expone la imposibilidad de respuesta, se divisan ciertas concepciones del enseñante respecto de sí y del enseñado, colocándose en una relación transparente en la que el primero posee un saber y lo transmite, y el segundo, no poseedor de este, lo recibe y aprende. Por tanto, en el desarrollo de este rol, se exige una especie de ‘obligatoriedad’ a responder: impedimento para la aceptación del no saber o la falta saber. Se evidencia, de esta manera, como la triada de la tradición instrumental de la didáctica como tecnología de la enseñanza, persiste y opera afectando la representación actual de la enseñanza, a pesar de ser discusiones teóricamente saldadas. Tal permanencia y continuidad al pensar la enseñanza de la EF, guarda estrecha correspondencia con su legado histórico en vínculo a la tradición profesionalista y pragmática y su esquivada relación del campo con el saber.

En esta línea con el ingreso del ISEF a la UdelaR, se ha buscado superar dicha debilidad epistémica en ocasión a sus saberes específicos, hecho que daría lugar a cambios en la enseñanza. Sin embargo, se ha constatado que las transformaciones institucionales no producen cambios instantáneos en las representaciones de los sujetos, sobre todo si se considera el gran arraigo que ha generado el campo de la EF en lo que respecta a su historicidad. No obstante, se ha demostrado que la realidad institucional deja latente una preocupación en torno al saber, haciéndose evidente cierto cuestionamiento en relación al

mismo, lo que resulta imprescindible para lograr superar la (inmortalizada) debilidad epistémica, aunque, como se ha visto, todavía insuficiente.

El arraigo a los saberes biomédicos parecería congeniar con dicha representación de enseñanza por su legitimación del cuerpo organismo y la noción de individuo, a la vez de operar como nebulosa para pensar los saberes de la EF por fuera de estos. Considerando estos aspectos parecería justificarse la enseñanza de la EF como herramienta, dado que el saber se limita a la implementación de metodologías específicas en cuanto al desarrollo del organismo. En este punto, como plantea Rodríguez Giménez (2013), si de la epistemología de la EF se trata, y con el riesgo de resultar extremista, no habría enseñanza.

En lo que refiere a la discapacidad, en tanto constituida desde y a partir de discursos orgánicos, se logró evidenciar cómo es una concepción que carga con una única forma de representación orgánica. Este hecho ha sometido a la discapacidad a una significación negativa, ya que, si de organismos se trata, resulta deficiente en términos económicos y productivos. En este sentido, se denota un cuestionamiento de los discursos orgánicos en torno a la discapacidad, aunque recayendo en los mismos, patentándose, de esta manera, el impedimento de pensar a la discapacidad por fuera de los discursos orgánicos que la confinan.

Si se tiene en cuenta que las teorías construyen los objetos (Althusser, 2015) y de estas devienen las prácticas: parecería lógico que no se hayan producido cambios en las prácticas orientadas a las personas en situación de discapacidad si las teorías que construyen el objeto ‘discapacidad’ no cambian.

Así, enunciado que el hablante en tanto hablante nunca podrá escapar a su condición, el sometimiento de la discapacidad al organismo intenta despolitizar el cuerpo de la discapacidad, negando la posibilidad de pensarla en la cultura y por tanto en las diversas formas de vida. De esta manera, la discapacidad es condenada a lo individual, a la propiedad, desplazando al sujeto y por tanto asemejando la vida humana a lo animal, pues la vida es para el hablante, solo si hay política.

A partir de estas consideraciones, se evidenció cómo en la actualidad continúan vigentes discursos eugenésicos y normalistas que afloran al momento de enunciarse la palabra del sujeto, hecho no menor al realizarse el análisis de las entrevistas. Los discursos que emergieron, que se hicieron patentes, derivaron en que, en lo que respecta a la discapacidad, a pesar del auge en torno a una nueva sensibilidad y a pesar de los cambios institucionales que buscan un nuevo sujeto de educación en ISEF, la representación sigue siendo la misma debido a que se produce un pasaje del registro descriptivo al normativo naturalizándolo, e incluso, de lo normativo a lo moral, asignándole valores negativos a la anormalidad y positivos a la normalidad, configurándose como un verdadero mecanismo de exclusión de lo que está por fuera. Ello conlleva que se potencie y afiance la situación de la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad pues se implican en una relación cuasi perfecta en cuanto a la significación de la discapacidad.

Los saberes biomédicos se reavivan, los cuestionamientos se nublan, el organismo se hipertrofia y el cuerpo se reprime. Siguiendo esta línea: el adiestramiento corporal, la rehabilitación, la representación productiva del cuerpo, se legitiman y el pensamiento crítico se desvanece.

Se ha mostrado así, cómo un conjunto de saberes se reúnen para derivar en la conformación de prácticas de dominio del cuerpo en lo que respecta a la enseñanza de la EF para personas en situación de discapacidad, dado que se ha mantenido impertérrito (casi que incólume), justificar el medio por el fin en la ejecución de prácticas de enseñanza orientadas a compensar ‘degeneraciones de lo normal’.

No obstante, en los efluvios de la nebulosa, se evidencian ciertos cuestionamientos que podrán o no posibilitar, en un futuro, pensar el cuerpo en la discapacidad y que, habilitaría la posibilidad de nuevos horizontes entre lo que fue, es y podría ser. Adentrarse en ellos y en cuestionar el saber de la EF en términos de apertura y no de cierre, o cómo de manera que apunte a las distintas formas de vida y la relación con lo otro, con la intención de superar la hegemonía de la concepción orgánica, genera la posibilidad incipiente del desplazamiento de las personas en situación de discapacidad hacia una significación en el orden de la cultura y, por tanto, un posible despojo de su significación negativa. Queda evidenciada la importancia de seguir produciendo conocimiento científico respecto a la discapacidad dentro de estos

marcos. Temas interesantes y necesarios para posibles nuevas investigaciones son la profundización en la relación discapacidad y lo común o adentrarse en una posible relación de la discapacidad y el concepto de comunidad de Esposito (2012). Otra investigación posible sería analizar el efecto de las estructuras normativas en ISEF en lo que refiere a los discursos de los docentes; que por temas de extensión o alcance de esta investigación no fueron realizadas.

En la medida en que no haya delimitación específica del campo y sea escasa la producción de conocimiento –por fuera de los discursos hegemónicos establecidos–, se colocará a la EF dentro de un orden pedagógico, desplazándose de su lugar de enseñanza y configurándose como disciplina de control, sucediéndose, entonces, el sacrificio de la confluencia de distintas formas de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. (1995). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos, 1998.

AGAMBEN, G. (1996). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-textos, 2001.

ALTHUSSER, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.

AREDNT, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2009.

BEHARES, L. (2004). *Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la 'fantasía didáctica'*. Montevideo: Psicolibros.

BEHARES, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento: la noción de la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Ediciones Universitarias.

BEHARES, L., R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ. (2008). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Departamento de Publicaciones.

BERRÍO, A. (2010). *La exclusión–inclusiva de la nuda vida en el modelo biopolítico de Giorgio Agamben: algunas reflexiones acerca de los puntos de encuentro entre democracia y totalitarismo*. Estudios Políticos, 36, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 11-38.

BORDOLI, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular: apuntes para una teoría de la enseñanza. En: BORDOLI, E. y C. BLEZIO. (Eds.). *El borde de lo (in)enseñable: anotaciones para una teoría de la enseñanza*, pp. 27-52. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

BORDOLI, E. (2011). *Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas*. Didáskomai. Revista de investigación sobre enseñanza (2), pp. 93–105.

CASTRO, E. (2011). *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*. La Plata: Unipe.

CRISORIO, R. (2015). *El punto de vista crea el objeto: actividad(es) física(s) y prácticas corporales*. Revista Fundación Arcor, pp. 24–30.

CRISORIO, R. (2016). *Sujeto y cuerpo en educación*. Didaskomai, Montevideo, (7), pp. 3–21.

DOGLIOTTI, P. (2015). *Figuras de autoridad y enseñanza*. Páginas De Educación, 3 (1), pp. 105-116. En: <https://doi.org/10.22235/pe.v3i1.661>

ESPOSITO, R., J-L. NANCY. (1998). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 28–38, 2012.

ESPOSITO, R. (2004). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

FERRANTE, C. (mayo, 2007). Discapacidad y cuerpo. Ponencia propuesta para Jornada Pre-Alas. *Sociología y Ciencias Sociales: conflictos y desafíos transdisciplinarios en América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)–CONICET.

FERREIRA, A. (2015). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematicaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FOUCAULT, M. (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1968.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1994). *Dichos y escritos (1954-1988)*, vol. IV. París: Gallimard.

FOUCAULT, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula TusQuets Editores, 2005.

LACAN, J. (1978). *El Seminario de Jacques Lacan (1954-1955): libro 2: El yo en la teoría freudiana y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

LE BRETON, D. (1990). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

MILNER, J-C. (1983). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial, 1999.

PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.

PEDRAZ, M. (2010). La construcción social del cuerpo sano. El estilo de vida saludable y de las prácticas corporales de la forma como exclusión. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28 (4), pp. 1–18. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118913007>

PÊCHEUX, M. (2013). El discurso: ¿estructura o acontecimiento? *Décalages*, 1 (4), Art. 16. En: <http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/16>

QUINTANA, L. (2006). De la nuda vida a la ‘forma-de-vida’. Pensar la política con Agamben desde y más allá del paradigma del biopoder. *Nueva época*, 19 (52), pp. 43–60. En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v19n52/v19n52a3.pdf>

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1986–1939)*. Programa de

especialización y maestría en Enseñanza Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2013). Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en Educación Física: Reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. En: GOMEZ, I, F. QUINTÃO DE ALMEIDA, y E. VELOZO (Eds.). *Cenários. Epistemologia, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física*, pp. 167–192. Brasil: Nova Harmonia.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014). *Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación ente vida y política*.

ROSATO, A., M. ANGELINO et al. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc libros.

SERÉ, C. (2011). La enseñanza y la educación del cuerpo infantil: Cuando el lenguaje intercede con “lo vivo”. Educación Física y Ciencia. *Memoria Académica*, (13), pp. 35–50.
En:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5225/pr.5225.pdf%20%E2%80%93%202011

TAYLOR, S-J., R. BOGDAN. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1987.

VELARDE, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15 (1), pp. 115–136.

VICTORIA MALDONADO, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46 (138), pp. 1093–1109. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es

ZERBINO, C. (2008). Fuera de lo común. Subjetividades extemporáneas. En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (Eds.). *Discusiones sobre lo común*, pp. 1–20. Buenos Aires: Del Estante.