**IX Jornadas de Jóvenes Investigadores**

Instituto de Investigaciones Gino Germani

1, 2 y 3 de Noviembre de 2017

María Cecilia Palermo

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

E-mail: [cecipalermo@gmail.com](mailto:cecipalermo@gmail.com)

Lic. en Sociología (UBA), estudiante de maestría en Sociología de la Cultura (UNSAM), becaria doctoral UBACyT.

Eje 7. Políticas del cuerpo.

**Título**: Entramados e intervenciones corporales en una colonia especial municipal.

**Palabras clave**: cuerpo, discapacidad, educación física, colonia recreativa.

**Introducción**

El presente trabajo forma parte de un proyecto de tesis doctoral que se propone analizar las representaciones del cuerpo, los modos de comprender la salud y las construcciones de sentido en torno a la discapacidad en el caso específico de una Colonia Especial Municipal.

En un predio municipal ubicado en el conurbano norte de la provincia de Buenos Aires funcionan dos colonias de verano: la convencional, orientada a niños y niñas de hasta 12 años de edad; y la especial, orientada a personas con discapacidad. Allí se ofrecen actividades de recreación y entrenamiento deportivo, coordinadas por un equipo de profesores que provienen, en su mayoría, del campo de la educación física.

En el verano de 2017 se inició el trabajo de campo. Se realizaron entrevistas informales a directivos y profesores y, con autorización de la Secretaría de Deportes del municipio, observación participante -aún en curso- de las actividades cotidianas en el predio. Si bien el relato de los profesores resalta el carácter recreativo y deportivo de la colonia, la permanencia en el campo permitió entrever otras prácticas. De este modo, se identificó que las propuestas lúdicas, circuitos de educación física y de deporte adaptado se encuentran acompañados por contención afectiva y emocional de los alumnos, prácticas de higiene, prácticas de alimentación, y una serie de actividades que tienen como objetivo el conocimiento y el (auto)cuidado del cuerpo[[1]](#footnote-1).

En este marco, la propuesta de este trabajo es identificar los entramados corporales que atraviesan las actividades cotidianas en la colonia. La hipótesis es que las prácticas allí realizadas se despliegan desde y hacia los cuerpos de cada profesor/a y de cada alumno/a, y conforman así un tejido complejo en el que se establece la posibilidad de una mutua interpelación, interpretación e intervención. De este modo, las prácticas tienen un efecto en los cuerpos, de profesores y alumnos, que redunda en una construcción de sentido en torno a la discapacidad.

La ponencia se organiza en la siguiente estructura. En primer lugar, se realizará una breve referencia a la historia, el contexto y la organización institucional de la colonia para dar cuenta del campo en el que se disponen los cuerpos. En segundo lugar, se presentará el recorrido bibliográfico transitado para conformar un marco teórico que permita dar cuenta de las figuras corporales que atraviesan las actividades cotidianas allí desarrolladas. En tercer lugar, se hará un breve esbozo de cómo se articulan, desde la posición de los profesores, representaciones en torno al cuerpo –propio y ajeno- y consideraciones sobre la discapacidad. Por último, se presentan conclusiones y ejes de análisis que se encuentran pendientes de abordaje.

**La colonia municipal especial: sobre el contexto y la estructura institucional**

La colonia depende de la Secretaría de Deportes[[2]](#footnote-2) y funciona en un predio municipal ubicado en el conurbano norte de la provincia de Buenos Aires. Allí se ofrece entrenamiento de gimnasia aeróbica, gimnasia artística, actividades específicas para adultos y tercera edad, para niños y jóvenes con discapacidad, escuela de iniciación deportiva y natación. El único requisito para acceder al mismo es acreditar residencia en el municipio (presentando DNI o contrato de alquiler).

No hay registro oficial sobre la historia de la colonia especial. Tampoco figura en artículos de diario locales, ni se ha identificado en la bibliografía relevada. La única referencia en cuanto a la fecha de origen fue proporcionada por una profesora, quien afirma que se inauguró *post-dictadura*, en 1984. Asimismo, según el relato de un ex-profesor, los primeros destinatarios de la colonia especial eran niños y niñas con discapacidad mental. A mediados de los ‘90 se incorporó población con discapacidad motriz y, finalmente, en la actualidad el único condicionante es poseer Certificado Único de Discapacidad (CUD). Cuando estaba compuesta por dos grupos definidos –de niños/as con discapacidad mental o motriz- tenía dos organigramas paralelos, cada uno con director y profesores a cargo. Actualmente, cuenta con un director, y cada grupo de trabajo tiene un profesor de educación física titular, y estudiantes y/o profesores de educación física o profesionales de otras áreas en modalidad de auxiliares. Si bien la mayoría de los profesores tiene bastante antigüedad en el cargo, ninguno de ellos se remonta al inicio de la colonia.

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

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

La mayoría de los profesores manifestó en sus discursos cotidianos que el CUD no tiene un lugar central en la relación con los alumnos. Sin embargo, resulta habitual que varios profesores refieran y señalen diagnósticos biomédicos sobre sus alumnos, atribuyan determinadas acciones y actitudes a síntomas y síndromes, y realicen hipótesis sobre las supuestas causas de la discapacidad.

La colonia se organiza en grupos de trabajo nombrados con un color: violeta, blanco, rojo, azul, azul rosado, y naranja[[3]](#footnote-3). Cada grupo tiene un profesor titular, y uno o más profesores auxiliares. Según el relato del director, el criterio de base para la conformación de los grupos es el perfil funcional de los alumnos, entendido como: sus capacidades de comprensión y de respuesta ante consignas, su generación de vínculos con profesores y compañeros, y sus habilidades motrices. Cuando se solicita vacante para un alumno nuevo, el director mantiene entrevistas con el alumno en cuestión y su grupo familiar. A partir de ello, se propone su ingreso en un grupo específico y se convoca a los profesores para que participen de una reunión con el alumno y su familia. Los grupos no son cerrados: los alumnos pueden cambiar tanto por sugerencia de los profesores como por decisión propia, al manifestar interés en participar en las actividades de otro grupo.

A continuación se presenta una caracterización de cada grupo de trabajo, basada en las propias descripciones realizadas por el director y los profesores/as, y en las observaciones de campo. Los setenta y dos alumnos[[4]](#footnote-4) de entre cuatro y cincuenta y un años de edad que asistieron a la colonia durante el verano de 2017 se distribuyeron en los siguientes grupos:

**Azul:** lo conforman hombres adultos y adolescentes con “cierto grado de independencia”, y durante el verano tuvo diecisiete alumnos. En enero, estuvieron a cargo un profesor titular de educación física y un auxiliar, estudiante de la misma disciplina. Ambos forman parte de la colonia desde hace muchos años, al igual que la gran mayoría de sus alumnos: en este grupo se encuentran los *socios fundadores* de la colonia y quienes asisten desde que eran pequeños. Es en el único grupo donde se le consultó a los alumnos sobre su conformidad respecto a mi presencia y mis objetivos de trabajo, y estos profesores fueron quienes más interés mostraron en compartir sus experiencias. La actividad general del grupo se centra en el entrenamiento de fútbol, debido a que participan de una liga y de torneos. En febrero se incorporó un profesor auxiliar nuevo, estudiante de educación física.

**Naranja**: lo integran adultos y adolescentes que presentan dificultad para comprender, responder y resolver consignas y/o para entablar vínculos con sus compañeros. En enero asistieron diecisiete alumnos, y estuvieron a cargo un profesor de educación física titular, con antigüedad en la colonia, y dos auxiliares, estudiantes del profesorado de educación física, que nunca antes habían trabajado con población con discapacidad. Los profesores mantienen una presencia activa y continua en las actividades diarias, que son variadas y abarcan circuitos y juegos para trabajar habilidades de motricidad, estimulación, motricidad fina y natación terapéutica.

**Azul rosado**: está compuesto por mujeres adultas y, debido a la poca cantidad de asistentes -nueve a largo del verano- solían articular sus actividades con el grupo rojo o naranja. En enero estuvieron a cargo una profesora de educación física titular y una estudiante de la misma disciplina en la modalidad auxiliar, ambas con muchos años de trayectoria en la colonia. Las actividades son variadas y responden objetivos diferenciados por alumnas: se realizan circuitos de entrenamiento físico, natación y caminatas. También se incorporan intereses específicos de algunas alumnas en el tiempo libre, tales como la lectura o la música. Asimismo, se abordan cuestiones en torno al cuerpo propio, en relación cuidado de sí. Al preguntar por la predominancia del género por sobre el perfil funcional en el armado de este grupo, el argumento más sólido fue la poca cantidad de asistentes. Asimismo, se manifestó la necesidad de separar a la población adulta conforme este criterio porque “están atravesados por la sexualidad” y, si bien las autoridades de la colonia no reniegan los vínculos amorosos y sexuales por parte de los alumnos, tienen recaudos al interior de la colonia debido a la amplitud de rangos etarios y la posible reacción negativa de algunos padres y/o madres.

**Violeta**: se agrupan niño/as, adolescentes y adultos/as con dificultades motrices. Aquí se concentra la mayor cantidad de profesores, ya que demanda una tarea prácticamente ‘uno a uno’ en lo relacionado a cuidados del cuerpo, a movilidad, y al desarrollo de actividades en la pileta. En enero, estuvo a cargo un profesor de educación física titular, junto a cinco auxiliares: una profesora de educación física, dos estudiantes del mismo profesorado, una profesora de nivel inicial y un acompañante terapéutico. Las principales actividades se centran en motricidad fina, arte, huerta, natación terapéutica, actividades lúdicas, circuitos específicos de entrenamiento físico. La gran mayoría de los alumnos entrena boccia, y varios son medallistas de oro, plata y bronce de los torneos bonaerenses. Durante el verano contó con siete alumnas y siete alumnos.

**Rojo**: el criterio en la conformación de este grupo lo constituye la edad, y lo integran niños/as de hasta nueve años. Los profesores se mantuvieron en el cargo a lo largo del verano: un profesor de educación física con varios años de trayectoria en la colonia en modalidad de titular, y dos profesores auxiliares: un estudiante de educación física y una profesora en educación especial. Las principales actividades son los circuitos de educación física -realizados regularmente-, actividades lúdicas, iniciación a la natación y juegos acuáticos. A lo largo del verano asistieron nueve niños y tres niñas.

**Blanco**: lo integran alumnos/as que, en general, presentan trastornos de espectro autista y manifiestan dificultades para entablar vínculos con compañeros/as y para comprender, responder y resolver consignas. Asisten en un horario acotado y la actividad propuesta se reduce al ámbito de la pileta, donde los guía una profesora en educación física que, además de tener mucha antigüedad en la colonia y un vínculo cercano con la gran mayoría de los alumnos, realizó cursos específicos orientados a trastornos de espectro autista y natación. El objetivo de las actividades es fomentar la interacción y creación de vínculos y lograr que, eventualmente, estos alumnos se integren a alguno de los otros grupos y realicen otro tipo de actividades. Durante el verano asistieron tres mujeres adolescentes.

A su vez, se realizan actividades conjuntas en las que se disuelven los grupos: la jornada diaria de música y baile, los almuerzos, algunos juegos y prácticas deportivas y recreativas. Asimismo, también hay momentos de articulación entre algunos grupos en particular y eventos donde, si bien por una cuestión organizativa predomina la estructura de grupos, son comunes a toda la colonia especial, tales como las fiestas de disfraces, la fiesta del agua y los campamentos[[5]](#footnote-5).

Más allá de las diferencias propias de cada grupo, es posible identificar ciertas pautas que guían las actividades:

* Fomentar la autonomía, la motivación para expresar decisiones y opiniones y quebrar la auto-percepción de imposibilidad.
* Generar independencia en tareas cotidianas tales como: vestirse, buscar elementos, alimentarse, higiene personal.
* Conocimiento y moldeado del cuerpo: involucra identificar las potencialidades del cuerpo, modificar gestos corporales, incorporar pautas de conducta.
* Cuidado de sí y de los compañeros/as: conocer sus derechos (del niño/a, violencia de género, salud sexual); e identificar necesidades, tanto físicas como afectivas/emocionales, del resto de los integrantes.

**Los cuerpos presentes**

El presente trabajo no se propone el objetivo ambicioso de referenciar exhaustivamente la bibliografía abocada al análisis de la corporalidad en ciencias sociales, sino dar cuenta de un marco posible de abordaje que refleje las consideraciones sobre el cuerpo registradas en un campo específico -una colonia municipal para personas con discapacidad-. Ello permitirá aportar a la comprensión de los vínculos entre modos de comprender el cuerpo, la discapacidad, la normalidad, los procesos de salud y enfermedad, el cuidado, las emociones; a partir de cómo se traducen y manifiestan en prácticas cotidianas en las que intervienen profesores y alumnos.

Para identificar las construcciones de sentido de los profesores en torno al cuerpo y la discapacidad, es preciso analizar qué corporalidades sustentan las actividades cotidianas de la colonia. Más precisamente, es necesario problematizar el concepto de cuerpo que interviene en el campo.

La hipótesis previa al contacto cotidiano con la colonia, y durante la fase inicial del mismo, presuponía la figura de un cuerpo dócil -los alumnos- ante estrategias de control y de normalización (Foucault, 1996, 2010) efectuadas por los profesores. Esta primera aproximación se fundaba en la presencia dominante de profesionales que, provenientes de una disciplina con fuerte raigambre higienista[[6]](#footnote-6), buscarían modelar los cuerpos de sus alumnos según el criterio de cuerpo legítimo: bello, fuerte, sano. Sin embargo, fue preciso modificar esta hipótesis: si bien era posible detectar fuertes reminiscencias de acciones normalizadoras del cuerpo, éstas se articulaban con prácticas alternativas sobre la corporalidad que no perseguían, precisamente, un objetivo normalizador.

Otro eje de esta mirada inicial lo constituía el cuerpo como construcción social y como campo atravesado de sentidos (Douglas, 1978; Le Bretón, 2011). Por un lado, esta línea de análisis posibilitó mostrar las tensiones en torno a la corporalidad, con foco en las atribuciones de estigma (Goffman, 2003) y desviación (Becker, 2014). Asimismo, permitió identificar múltiples corporalidades construidas desde las prácticas cotidianas y su articulación en espacios de relaciones.

Sin embargo, había un aspecto de la corporalidad que no era reflejado ni por el cuerpo dócil en tanto objeto de estrategias normalizadoras, ni por el cuerpo como construcción social en tanto campo atravesado de múltiples sentidos. Nancy Scheper-Hughes (1987) propone que el cuerpo es un artefacto simultáneamente físico y simbólico que se encuentra anclado en un momento histórico particular. Presenta, bajo esa premisa común, tres tipos de enfoque sobre lo corporal en base a diferentes abordajes teóricos y epistemológicos: la fenomenología, el estructuralismo y el posestructuralismo. Delinea, entonces, tres cuerpos separados y solapados entre sí: el individual, el social y el político.

El cuerpo individual da cuenta del sentido de la experiencia vivida del *body-self*, en términos de Mauss. Asume que todas las personas comparten al menos algún sentido intuitivo de su cuerpo diferenciado de otros cuerpos individuales. El cuerpo social refiere a los usos representacionales del cuerpo como símbolo para pensar sobre la naturaleza, la sociedad y la cultura. Por último, el cuerpo político da cuenta de la vigilancia y control en lo que concierne a la sexualidad, el trabajo, la enfermedad y de aquello que se identifique como desviación humana. El cuerpo político descansa, según la autora y en referencia a Foucault, en la habilidad de regular el cuerpo social y de disciplinar cuerpos individuales.

Los cuerpos social y político que señala Scheper-Hughes estaban contemplados en las búsquedas teóricas iniciales para dar cuenta de las dinámicas propias del campo. Por un lado, en referencia al cuerpo político, se proponía la presencia un cuerpo dócil que recibía pautas normalizadoras desde otros cuerpos, pasivos a su vez en su reproducción de los modelos hegemónicos. En referencia al cuerpo social, se presentaba la valoración del cuerpo como campo atravesado de sentidos atribuidos a una época histórica y a un contexto cultural específico, que permitió problematizar los cuerpos posibles y aportar consideraciones relacionales –tales como el estigma y la desviación-. En este sentido, la noción de cuerpo individual aporta un giro para reflejar la complejidad de las tramas vinculares de corporeidad.

En conclusión, los tres cuerpos se encuentran presentes en las dinámicas cotidianas de la colonia: el cuerpo en el entramado de relaciones de poder y dominación, el cuerpo como producto y mediación social, y el cuerpo-agente.

A continuación, se detallará el recorrido teórico transitado para identificar las tramas corporales presentes en la colonia.

Como marco inicial, se incorporó la sociología del cuerpo de Le Bretón (2001). Dicho autor concibe al cuerpo como base de la existencia individual y colectiva, como medio a través del cual el hombre habita el mundo: “…es el eje de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en el que la existencia se hace carne a través de la mirada singular del actor…” (Le Bretón, 2001: 8).

En términos de Le Bretón, el cuerpo es fuente productora de sentido y significados pero, a la vez, objeto receptor de representaciones e imaginarios en un contexto social y cultural determinado. Este abordaje sustenta la pregunta en torno a las construcciones sobre la corporeidad en un espacio social específico. De este modo, permite indagar las consideraciones, significados y representaciones que se tejen en torno al cuerpo en el escenario específico de la colonia especial. En referencia a las personas con discapacidad, Le Bretón propone que las sociedades occidentales hacen de la discapacidad un estigma, producto de la dificultad de negociar una definición mutua de la interacción fuera de los puntos de referencia habituales: “la alteración se transforma socialmente en estigma, donde la diferencia engendra al diferenciado, donde la apariencia intolerable de la persona en situación de discapacidad, cuestiona por un momento la propia identidad al recordar la fragilidad de la condición humana” (Le Bretón, 2001: 80). A partir de ello, es preciso preguntarse si esto se reproduce en la cotidianeidad de la colonia.

Según Le Bretón, la sociología del cuerpo busca mostrar la importancia de la relación con el otro en el moldeado de la corporeidad, bajo el supuesto de que las pertenencias sociales y culturales influyen en la elaboración de la relación con el cuerpo. En este marco, se incorporó el análisis presentado por Mary Douglas (1978), quien propone la existencia de dos cuerpos: el cuerpo social y el cuerpo físico, que se encuentra limitado en su expresión por el control que el sistema social ejerce sobre él.

En relación a la expresión de control, es posible preguntarse por la presencia en la colonia de la figura foucaultiana de cuerpo dócil. La hipótesis inicial precipitaba cuerpos dóciles -en su calidad de personas con discapacidad certificada por el Estado mediante credenciales biomédicas, y también en su calidad de alumnos-, objetos de actividades cotidianas efectuadas por profesores cuyo fin principal es acercar esos cuerpos a las pautas de corporeidad legítima. Esta hipótesis se sostenía, principalmente, en base a la vinculación entre biopolítica, higienismo y ciertos aspectos disciplinares de la educación física.

La figura foucaultiana de cuerpo dócil se enmarca en la sociedad disciplinar de los siglos XVII y XVIII, en la que se instaura un nuevo tipo de relación y un nuevo modo de ejercicio de poder (Foucault, 2006). Con el objetivo de producir eficacia y docilidad, el poder se disemina en diferentes instituciones a fin de cuidar y organizar la corporeidad de los ciudadanos para obtener de ellos el máximo potencial productivo.

Los profesorados de educación física en Argentina se vincularon, desde su origen a principios del siglo XX, con el movimiento higienista (Romaniuk, 2005), exponente de la lógica biopolítica y eugenésica (Palma, 2009). En esta disciplina, los profesionales son formados para modelar cuerpos fuertes y sanos, y educar cuerpos dóciles. En la colonia, los profesores realizan varias actividades que buscan modelar el cuerpo de los alumnos y acercar a cada cuerpo -“*dentro de su posibilidad*”- a las pautas de normalidad. Dentro de ellas, es posible señalar intentos de modificar los modos de andar, gestos, actitudes, movimientos propios de procesos y operaciones del cuerpo. Dichos intentos no se asocian a acciones preventivas o de búsqueda de bienestar, sino a la consideración de que hay un modo *correcto* y otros *incorrectos*.

Según Foucault, la disciplina permite generar cuerpos obedientes y útiles mediante una manipulación calculada de sus elementos, gestos, comportamientos. El control minucioso de las operaciones del cuerpo garantiza la sujeción constante de sus fuerzas e impone una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2006). Mary Douglas (1978) afirma que el control corporal constituye una expresión del control social. La norma universal de pureza, indica la autora, se rige por un posicionamiento opuesto el cuerpo físico y el cuerpo social: a mayor refinamiento, menor ruido al comer, menos masticación, más leves los sonidos de respiración y de pasos, más cuidadosamente modulada la risa, más controladas las muestras de enojo. En la colonia, los profesores buscan modos de fomentar el control corporal en los alumnos al insistir en la regulación de procesos orgánicos considerados improcedentes para el trato social. Sin embargo, la demanda no es dirigida a toda la población, sino a aquellos alumnos en los que se identifica la posibilidad de acatarla.

Esta primera aproximación da cuenta de dos figuras corporales vinculadas por relaciones de poder y efectos de docilidad. Por un lado, los cuerpos formados en el área disciplinar de la educación física que se corresponden, ellos mismos, a una imagen de cuerpo fuerte y sano[[7]](#footnote-7). Las tareas que deben cumplir en la colonia contemplan las siguientes funciones: emitir consignas de trabajo acorde a la planificación de objetivos y actividades; ser ejemplo físico de movimientos y actitudes corporales, gestos, prácticas que serán incorporadas paulatinamente por los alumnos vía mímesis; imponerse como figura de autoridad, límite, sanción, contención; disponer su cuerpo a modo de soporte/complemento en actividades cotidianas. Los profesores advierten que su rol es intrínsecamente corporal y, según su propia caracterización del trabajo cotidiano, “*ponen el cuerpo”*. Asimismo, varios admiten que la realización de estas prácticas se dificulta ante la poca formación recibida en el profesorado en torno al trabajo físico-pedagógico orientado a personas con discapacidad[[8]](#footnote-8).

Por otro lado, la corporeidad en los alumnos no resulta tan unívoca: si bien es atravesada por pautas externas que apuntan a generar un sujeto dócil, se presentan resistencias, puntos de fuga, y diferencias a la hora de incorporar las pautas corporales.

Aquí es donde ocurre el punto de inflexión. Antes del acercamiento al campo, se consideró que la idea de cuerpo como constructo atravesado de sentidos inserto en la dinámica propia de un contexto social determinado; y que el concepto de cuerpo dócil–en sintonía con su figura de cuerpo anormal y perseguido por el poder imperante de la biomedicina- alcanzarían para reflejar las experiencias cotidianas en la colonia.

Jackson advierte sobre el riesgo de percibir al cuerpo solamente como signo o símbolo, como objeto sobre el cual se proyectan patrones sociales, perdiendo de vista su carácter activo y transformador en la praxis social (Jackson, 2011). Si bien es preciso considerar las estructuras disciplinares en la que fueron formados los profesores, las concepciones de cuerpo dominantes que forjan los cuerpos legítimos en la sociedad, las tramas sociales y culturales que cargan de significado al cuerpo, también es preciso integrar la experiencia y la presencia de y desde cada cuerpo con el mundo. A partir de ello, se incorporó el concepto de embodiement para dar cuenta de la experiencia corporizada como el punto de partida para analizar la participación humana en el mundo cultural (Csordas, 2011), considerando que el el cuerpo humano es él mismo un sujeto, y que este sujeto es necesariamente un sujeto corporizado (Citro: 2010).

Por último, a fin de articular las diversas lecturas sobre los entramados corporales de la colonia, se incorporó al marco teórico la perspectiva de la antropología del cuerpo propuesta por Silvia Citro. La autora articula nociones pos-estructuralistas con el embodiement para dar cuenta de “…las prácticas como acciones corporizadas significantes que involucran disposiciones o hábitos los cuales, no obstante, pueden operar activa y creativamente en la redefinición de las condiciones actuales de existencia intersubjetiva…” (Citro, 2010: 55).

En este sentido, los cuerpos de profesores y alumnos no incorporan de modo mecánico los imperativos de comportamiento y de acción, las tecnologías de dominación, las pautas de normalidad. Hay una apropiación crítica, una respuesta, una (re)construcción de lo que se impone sobre el cuerpo. Hay, también, una elaboración y significación del propio cuerpo. Foucault se refiere a ello como tecnologías del yo, en tanto técnicas específicas mediante las cuales los individuos pueden efectuar ciertas operaciones sobre “…su cuerpo y su alma, [sobre] sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad…” (Foucault, 1990: 49).

**Operaciones sobre la corporeidad y consideraciones sobre la discapacidad**

Los tres cuerpos presentados desde la óptica de Scheper-Hughes –el político, el social, el individual- no son entidades excluyentes atribuidas a profesores, alumnos o directores. Por el contrario, cada uno de estos actores se encuentra atravesado por las tres figuras mediante estructuras de docilidad, producciones y atribuciones de sentido, y modos de experimentar el cuerpo propio en el mundo percibido.

Ahora bien, ya delineados los cuerpos presentes en las actividades cotidianas de la colonia, es posible realizas las siguientes preguntas en relación a los sujetos: ¿Cómo se definen unos a otros, entre sí y a sí mismos, a partir de sus experiencias corporales? ¿Cómo se interpelan y cómo impacta ello en las (re)configuraciones del cuerpo y de subjetividades? ¿Qué efecto tiene ello en las consideraciones acerca de la discapacidad?

Para ello, será preciso atenerse a un nivel identificable de interacción: el más evidente y explícito entre profesores y alumnos. Cabe señalar que este es solamente uno de los planos de interacción posibles, y que hay otros niveles tácitos que operan tanto entre los profesores, como entre los alumnos[[9]](#footnote-9).

A continuación, se describirán las interacciones entre profesores y alumnos a fin de identificar operaciones sobre la corporeidad, consideraciones sobre discapacidad y los efectos en la configuración de subjetividades.

En primer lugar, es posible identificar cierto consenso respecto a las pautas sobre el cuerpo al interior de cada grupo de trabajo. En el grupo azul, los profesores suelen resaltar atributos negativos de sus alumnos: sus rasgos y fisionomía, movimientos corporales, diferentes grados de entendimiento. Luego de identificar estas cualidades, se proponen incentivar al máximo las habilidades corporales de sus alumnos a través de actividades recreativas que brinden bienestar, y competencias deportivas que proporcionen crédito y legitimación de las habilidades desarrolladas. Si bien destacan rasgos corporales desviados, no se proponen una normalización mediante modificación de pautas de conducta, sino que buscan reafirmar y potenciar las potencialidades identificadas.

Los profesores del grupo rojo producen otro tipo de intervención sobre el cuerpo de sus alumnos. Por un lado, buscan estimular un cuerpo sano y fuerte a partir de prácticas lúdicas y de circuitos deportivos. Al mismo tiempo, identifican desviaciones de conducta en sus alumnos. Si las desviaciones surgen de un acto intencional, buscan corregir esas actitudes mediante sanciones habilitadas por presentarse como figuras de autoridad. Si provienen de un desconocimiento de las pautas de conducta, buscan inculcarlas mediante procesos a largo plazo que se sostienen en vínculos de contención emocional.

En el equipo violeta, la operatoria de los profesores se focaliza en (de)construir los parámetros de funcionamiento corporal: fueron formados para educar cuerpos que no ven reflejados en las condiciones corporales de sus alumnos. En primer término, reconfiguran la propia idea de corporalidad. A partir de ello, avanzan en una tarea –de presencia física continua- orientada a incentivar movimientos y gestos, a generar canales de comunicación alternativa, a expresar y contener emociones. En algunas situaciones, las actividades se orientan hacia una idea de normalidad asociada a autonomía[[10]](#footnote-10).

Una situación similar transitan los profesores del grupo naranja. Los profesores destacan la dificultad para entablar vínculo con sus alumnos, y asocian enfáticamente esa dificultad a los diagnósticos –en su mayoría trastorno de espectro autista, trastorno general del desarrollo, psicosis, retraso mental severo-. Aquí dos las principales operaciones sobre la corporeidad: en primer lugar, el desarrollo de una conciencia corporal de sí y del otro mediante la mímesis práctica. En segundo lugar, el desarrollo de estrategias de comunicación alternativas al lenguaje oral. En general, todo ello es acompañado de vínculos emotivos en los que se busca el mutuo entendimiento.

En el equipo azul rosado, las profesoras buscan generar una conciencia del cuerpo atravesada fuertemente por la cuestión de género: nombrar las partes del cuerpo, y charlas reiteradas sobre educación sexual, derechos, violencia. Se señalan, también, ciertos aspectos de la conducta, de movimientos corporales y de gestualidades que son consideradas desviadas con el fin de modificarlas de acuerdo a las pautas socialmente esperables (Becker, 2014).

Como conclusión general de este primer eje de lectura, es posible advertir una reconfiguración simultánea en torno a las ideas de corporalidad: los docentes modifican sus esquemas corporales, asociados a un cuerpo sano y fuerte. Asimismo, deben adaptar sus estrategias pedagógicas de abordaje corporal ante cuerpos que no responden del modo esperado las consignas de trabajo, las enunciaciones, las pautas de conducta. A partir de estas acciones, los profesores se proponen que los alumnos conozcan sus propios cuerpos, acepten y estimulen sus potencialidades, para luego orientar ese impulso y acercarlo a figuras de normalidad.

Un análisis más incisivo da cuenta de que muchas de estas acciones no son compartidas en pie de igualdad por todos los profesores a cargo de un grupo, en tanto los mismos funcionan según un criterio vertical de autoridad en el cual los titulares y directivos definen los objetivos de trabajo.

Al buscar una óptica de análisis alternativo, se identificaron ciertas regularidades en las acciones de los profesores en relación al cuerpo de los alumnos que no responden necesariamente a la pertenencia a un grupo, sino a cuestiones vinculadas con la antigüedad en la colonia, formación y especialización profesional, grupo etario/generacional, y disposiciones individuales en torno al trabajo.

En primer lugar, es posible agrupar a los profesores que cuentan con más de diez años de experiencia en el campo –muchos de esos años transcurridos en la colonia- y que han realizado cursos de especialización orientados al trabajo con personas con discapacidad. Son quienes están en la “trinchera”, como refirió uno de ellos al contraponer la actividad cuerpo a cuerpo que se realiza en la colonia a la de otras áreas en las que se trabaja a distancia.

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

A lo largo de las situaciones cotidianas, han dejado entrever una concepción de la discapacidad basada en estereotipos, privilegiando una visión asistencial centrada en la lástima ante una tragedia médica que impacta en el plano individual-familiar. Si bien no es posible afirmar que la construcción de la corporalidad se base meramente en supuestos estigmatizantes, los mismos están presentes en discursos y referencias cotidianas, en caracterizaciones atribuidas a síntomas, síndromes o diagnósticos, en imaginarios. La corporalidad es leída desde la imagen de estereotipos que no permiten entrever objetivos de normalización porque no se considera que sea posible alcanzarlos.

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

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

Si bien cada uno de los profesores tiene una estrategia pedagógica particular y objetivos específicos según el grupo a cargo, todos coinciden en realizar un práctica desdramatizadora en las acciones cotidianas: proponen actividades que, al tiempo que resulten recreativas y evoquen diversión, incentiven en los alumnos el potencial de autonomía y la búsqueda de bienestar. Sin embargo, cabe remarcar que el objetivo tácito-permanente de búsqueda de independencia y autonomía puede tener ciertas reminiscencias y aristas normalizantes.

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

Por último, se encuentran los profesores que se incorporaron recientemente a la colonia y continuaron su trabajo durante el año. En un momento inicial, estos profesores presentaron distancias y resistencias en la vinculación con los alumnos. Una profesora recuerda que al principio le resultaban muy inquietos, y advertía que no hacían caso a sus indicaciones ni reconocían en ella una figura de autoridad. Dos de los estudiantes compartieron su primera experiencia laboral en el campo de la educación especial en el mismo grupo, calificado por el resto de sus compañeros como el más complejo. Durante las primeras semanas, uno de ellos tenía un trato inseguro y distante hacia los alumnos. Luego su trato devino más firme y a la vez cercano, y se preocupaba en buscar modos alternativos de comunicación para comprender lo que expresaban sus alumnos. Logró entablar un vínculo desde lo corporal, desde la mímesis de movimientos, desde el humor y el cariño. Se propuso aprender, a partir de la respuesta de los alumnos, el modo de conducir las actividades cotidianas. Otro profesor, también auxiliar en el mismo equipo, realizó un tránsito similar en el vínculo con sus alumnos, hasta tejer un puente de comunicación, principalmente desde lo corporal. Expresó que esta tarea “requiere de mucho cariño y amor, además de formación profesional…”.

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

En este sentido, un profesor auxiliar relata que mediante la práctica comprendió que los alumnos no tienen una respuesta inmediata ante las consignas, propuestas, ejercicios y actividades, sino que es preciso atravesar un proceso de mutua aceptación entre el profesor y el alumno. Respecto a las construcciones en torno a la corporalidad, estos profesores comparten un momento inicial con ciertas tendencias a la infantilzación y angelización: los alumnos son presentados como cuerpos más bellos, más sensibles y más inocentes que los de la colonia convencional. Si bien el trabajo de campo aún se encuentra en proceso, es posible suponer que hay movilidad entre los grupos a medida que los profesores transitan sus propias reconfiguraciones corporales.

A modo de conclusión, en este segundo eje de análisis es posible identificar la articulación entre las mutaciones en la percepción de la corporeidad, con múltiples modos de comprender la discapacidad, la disciplina y la normalidad en la interacción con el entorno.

**Conclusiones**

Las prácticas en la colonia se despliegan desde y hacia los cuerpos. El cuerpo de cada profesora y profesor, alumno y alumna, conforman un entramado social en el que tienen lugar las dinámicas cotidianas.

Es posible preguntarse si uno de los sustentos que atraviesa la colonia es la tensión entre normalidad y anormalidad. No se sugiere aquí que sea este el fin último de las actividades allí realizadas, ni la pauta que domina y atraviesa las relaciones y vínculos, sino un sustento latente. Hay indicios y reminiscencias de objetivos de normalización en algunas prácticas, en algunos modos de comprender el cuerpo, en ciertas consideraciones que, algunas más que otras, resultan estigmatizantes. Se han identificado formas de comprender a la discapacidad que se vinculan con un modelo médico, asistencialista, que enfatiza responsabilidades individuales o familiares, que sostienen estigmas. Sin embargo, también se han identificado tendencias a quebrar estas consideraciones aún dominantes, a quebrar la lógica binaria y las relaciones de desigualdad entre lo normal y lo anormal.

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

Otros profesores se proponen generar un impulso de autonomía, de pautas de acción y de conocimiento y reconfiguración física. Se posicionan desde un reconocimiento del otro con el objetivo de tender un vínculo desde la igualdad. En esas relaciones, ambos son otredad, ambos son diferentes, y ninguno se referencia como normalidad. Estos profesores, a su vez, logran reconfigurar algunos aspectos del significado de corporeidad aprendido a lo largo de su formación. Los alumnos tienen un rol sumamente activo en este proceso al guiarlos en actividades y juegos, pautas y ejercicios corporales, lenguajes y estrategias de comunicación alternativas.

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

Aquí fue brevemente esbozado tan solo un conjunto de aristas que atraviesan el campo complejo de la colonia, y las diversas consideraciones en torno al cuerpo, la discapacidad, la normalidad, la enfermedad. Queda pendiente, por otro lado, realizar un análisis que ponga el foco en los alumnos: cómo opera en ellos la disciplina, las resistencias, las contrapropuestas a partir de sus abordajes sobre el cuerpo –propio y ajeno-.

**Bibliografía**

* Becker, Howard (2014). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación.* Buenos Aires: Siglo XXI.
* Citro, Silvia (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
* Csordas, Thomas (2010). Modos somáticos de atención. En Citro, Silvia (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
* Douglas, Mary (1978). *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza.
* Femenías, María L. (2017). Aportes para una teoría de los cuidados en salud [manuscrito inédito]. Buenos Aires.
* Ferrante, Carolina (noviembre, 2013). ¿El negocio de la manga?”: discapacidad, caridad y capitalismo en la Ciudad de Buenos Aires. En *Política de los cuerpos. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.
* Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
* Foucault, Michel (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Caronte.
* Foucault, Michel (2006). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
* Foucault, Michel (2010). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
* Goffman, Erving (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
* Jackson, Michael (2010). Conocimiento del cuerpo. En Citro, Silvia (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
* Le Breton, David (2011). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
* Palma, Héctor (2009). Biotipologia, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943. *Journal of Medical Humanities & Social Studies of Science and Technology*, 1, 2. [En línea] http://www.eajournal.com/es/numeros-anteriores/58-vol. 1, Nº 2.
* Romaniuk, Susana (octubre, 2005). Educación física, eugenesia y construcción de la otredad La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940). En *Educación Física e Historia. 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional del Comahue, Ensenada. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56609>
* Rosato, Ana; Angelino, Alfonsina; et. al (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39, Año XX, pp. 87 – 105.
* Scharagrodsky, P. (comp.) (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.
* Scheper-Hughes, Nancy y Lock, Margaret (1987). “The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology”. *Medical Anthropology Quarterly*, 1, 1, pp. 6-41.

1. En este sentido, se propuso que las actividades desarrolladas en la colonia, tanto las explicitadas en el discurso de los profesores como las que se despliegan de modo implícito en lo cotidiano, se encuentran atravesadas por prácticas de cuidado en las que intervienen tanto profesores/as como alumnos/as. [↑](#footnote-ref-1)
2. El organigrama dispone el cargo superior de Secretario de Deporte, un Director de Deporte, y de allí se desprenden las direcciones de la colonia convencional y especial. [↑](#footnote-ref-2)
3. Los nombres de los grupos de trabajo han sido modificados para preservar la identidad de los integrantes. [↑](#footnote-ref-3)
4. Veintidós mujeres y cincuenta varones. [↑](#footnote-ref-4)
5. A lo largo del verano se realizaron dos campamentos, uno en enero y otro en febrero, en el cual tanto profesores como alumnos se quedaron a dormir en el predio municipal. Si bien fueron de carácter optativo, todos los alumnos asistieron: en enero algunos fueron retirados por sus padres a medianoche y en febrero todos se quedaron a dormir. Los padres manifestaron mucha gratitud ante la iniciativa de realizar esta actividad, y muchos relataron que era la primera vez que sus hijos y/o hijas dormían fuera del hogar. [↑](#footnote-ref-5)
6. Scharagrodsky (2014) realiza un recorrido histórico de la educación física en el país –iniciada formalmente a principios de siglo XX- y de su vinculación de origen con la medicina, presente en los programas curriculares en los cuales figuraban cuestiones relacionadas con la fisiología, la mecánica del ejercicio, la higiene física, y la pedagogía para enseñar dicha disciplina. Asimismo, Romaniuk (2005) analiza los argumentos de la Reforma Educativa para la Provincia de Buenos Aires en 1936 y el mensaje en el cual el Ministro de Gobierno Roberto Noble fundamenta dicha reforma. Uno de los principales argumentos de Noble señalados por la autora es la necesidad de educar la disposición física y técnica, para capacitar al individuo para rendir beneficios a la colectividad, en la forma del trabajo, de la creación de riqueza, o de la especialización intelectual y profesional. [↑](#footnote-ref-6)
7. Una de las profesoras auxiliares, estudiante del profesorado en Educación Física, mencionaba con disconformidad los requerimientos de aptitud física para el ingreso a la carrera: “si sos rengo, o si tenés alguna dificultad motriz o visual, no podés entrar al profesorado”. Señala que tampoco pueden ingresar quienes tengan asma o trastornos alimenticios. [↑](#footnote-ref-7)
8. En la tesis de maestría se abordan las estrategias desarrolladas por los profesores ante esta dificultad. La más singular es el armado de una red informal de formación y de cuidado, en la que los profesores con mayor experiencia son tutores de los ingresantes. Si bien dicha red funciona con una lógica verticalista –en la que la antigüedad, la formación y el cargo de titular son criterios de autoridad- todos comparten experiencias y relatos de años previos, consejos, sugerencias, contención, estrategias pedagógicas y conocimiento específico sobre eventos en la historia de vida de los alumnos. [↑](#footnote-ref-8)
9. Esta propuesta de trabajo se abordará en la tesis doctoral. [↑](#footnote-ref-9)
10. Femenías (2017) advierte que la noción de “dependencia” se opone al concepto de “autonomía”. A partir de ello, la autora se pregunta por la “…compleja trama conceptual que nos lleva a plantearnos nuevamente qué entendemos por el par “autonomía/dependencia”, por un lado, y “normal/anormal”, por otro. Si nos mantuviéramos estrictamente hablando dentro del marco que acabamos de esbozar, deberíamos entender la dependencia estrechamente relacionada con la anormalidad, definida más o menos laxamente. Pero, ¿Es la enfermedad una anormalidad?...” (Femenías, 2017: s/d). [↑](#footnote-ref-10)