

Vigencia del paradigma médico en la educación especial Repercusiones en la cultura física

Autor: Leiva Benegas, Samuel J.¹, Centro de Educación Física N° 18, Ministerio de Educación de Tucumán, E-mail: leivabenegassamuel@yahoo.com.ar

La concepción de la discapacidad ha cambiado a través del tiempo, desde la expulsión u homicidio –por el lanzamiento del monte Taigeto de los espartanos–, el encierro y rehabilitación, a la proyección de inclusión social. En el vigente paradigma, modelo social, la discapacidad está circunscripta a factores personales en interacción con factores ambientales. Acondicionando los factores ambientales, con los apoyos pertinentes, se puede direccionar a la inclusión de toda persona discapacitada, y en sí, al desarrollo de una plena ciudadanía. Sin embargo, aunque haya una nueva cosmovisión sobre el sujeto discapacitado a nivel de legislaciones, existe una clara impronta social que se mantiene en el tiempo, con esto nos referimos al paradigma médico o de la rehabilitación. Esta perspectiva cosifica e individualiza la discapacidad, no concibiendo que las falencias orgánicas se interpelan desde lo social. La vigencia del paradigma médico desde la Educación Física, se traduce en el acotamiento de las experiencias o la infantilización de las mismas –en un currículo de turismo–, así también se coadyuva por medio de los familiares, el paradigma, mediante el prejuicio o la sobreprotección. Al respecto en este artículo visualizamos las concepciones que favorecen la inmovilidad, y por ende, restringen la experiencia motora que posibilita la incorporación de la cultura física.

Palabras claves: Cultura Física, Paradigma Médico, Educación Especial, Construcción Social de la Discapacidad

¹ Leiva Benegas Samuel J. es Doctor en Humanidades, área Educación Física (UNT), Magíster en Metodología de la Investigación Científica (UNLa), Magíster en Educación (UNQ), Especialista en Educación con Orientación en Investigación Educativa, (UNLa), Licenciado en Resolución de Conflicto y Mediación (UNTREF) y Licenciado y Profesor en Educación Física (UNT). Se desempeña laboralmente en diferentes niveles y modalidades de la educación. ORCID 0000-0002-2893-1515

Introducción

El ser humano es el más desprotegido del reino animal al nacer, no cuenta con una independencia mediata como muchos animales, que después de meses e inclusive días, adquieren gran independencia (Kant, 2003). El ser humano requiere que alguien se haga cargo de él durante un periodo prolongado y que medié sus necesidades tanto biológicas como culturales, para que ulteriormente pueda emanciparse. De lo contrario es muy difícil que sobreviva o bien que pueda insertarse a la sociedad con herramientas que le permitan su autovalía. De esta manera cada sujeto es producto de la filogénesis y la ontogénesis, en otras palabras, es producto de la especie y cuestiones biológicas como también es producto de la cultura y la sociedad en la que se encuentra inmerso o de lo sociohistórico en palabras de Vygotsky (2003). Las falencias tanto filogenéticas como ontogenéticas producen un detrimento en el desarrollo y su potencial como ser humano. Asimismo las falencias filogenéticas condicionan la ontogénesis, ya que estas proporcionan estructuras de base para la adquisición de conocimiento y pericia. Sin embargo, aunque esto pueda dimensionarse como un condicionamiento a priori, no quiere decir que no puedan adquirirse componentes culturales, sólo que estos serán diferentes y requerirán de otros procesos como lo demostró Vygotsky en su trabajo en el modalidad especial.

Justamente en esta instancia el otro se revaloriza como un agente de mediación que debe entender que las circunstancias en la adquisición de conocimiento y saberes no son nominales, debiendo proporcionar nuevas vías y refuerzos sistemáticos para dotar al sujeto del capital cultural. A partir del interés y en sí, del deseo de otro, que el sujeto se comienza a preguntar a partir de ese deseo (Alcañiz y Andreu, 1998). A su vez el mismo interés que es generado por un otro, que puede identificarse como la familia, ya que en gran medida es nuestro punto de partida como señala Winnicott (2011), interfiere en el valor de la actividad. De esta manera el acto de investimento, otorgado por la familia, es para el sujeto “la actualización y la expresión de un movimiento libidinal cuya motivación básica es la búsqueda de placer” (Schlemenson, 1996, p.13). En este sentido, la invalidación o el prejuicio sobre las posibilidades que tiene un sujeto de educación especial crea las limitaciones a priori en cuanto a la adquisición de conocimientos y experiencias. Es al respecto que muchas veces el otro –responsable de la manutención y protección–, ya sea por miedo, culpa o desatención, omite las posibilidades de la adquisición de cultura física.

A continuación nos inmiscuimos en la relevancia del cuerpo y la cultura física en relación al desarrollo y la socialización del sujeto y como la invalidación del sujeto de educación especial y las omisiones que existen en torno a su cultura corporal, condiciona su desarrollo. Todo esto nos llevará en primera instancia a denotar la vigencia del paradigma médico y en segunda instancia a entender la necesidad de sacar de la inmovilidad al sujeto, y los beneficios que implica salir de esa inmovilidad. Estas líneas temáticas vendrán acompañadas de los aportes del psicoanálisis y la experiencia en la modalidad de educación especial en el área de Educación Física.

El cuerpo y un otro, como punto de partida

Sin lugar a dudas, nuestra relación con el otro y el entorno se ve efectuada o mediada a través de nuestro cuerpo, representando este el punto de partida para cualquier análisis sobre el sujeto, ya que sin él no existiría una relación con la realidad. Pero nuestro cuerpo no se da como una espontaneidad divina exenta de un antecedente, sino que es construida y se conforma como un constituyente que se crea y se recrea a sí mismo. Al respecto Alcañiz y Andreu (1998) nos dicen “El cuerpo es para el sujeto su hogar, y el conjunto organizado de órganos que lo constituyen funcionan más o menos de manera pareja como resultado de una larga experiencia en la que la relación con el Otro determina su constitución imaginaria” (p.130). Esta afirmación, si bien denota la relevancia del cuerpo y la importancia de otro, también de manera implícita se dimensiona como un postulado universal, es decir, para todos los sujetos es constitutivo. En este sentido, para el sujeto de educación especial también es importante su cuerpo como también, de un otro que actúe en pos de su consecución. La falencia de un aspecto no puede entenderse como una falencia generalizada, debiendo trabajarse sobre las potencialidades y no caer en la inmovilidad que lo único que produce es la exclusión de experiencias formativas.

La cultura física, que se direcciona linealmente a la corporeidad, como cualquier tipo de cultura requiere de una inculcación, trasmisión, valoración y además ser mediada por otro, que en primera instancia podría centrarse en la familia y en segunda instancia, por medio de la educación. Al respecto los aportes del psicoanálisis “...ofrecen una interpretación posible para comprender la potencialidad constructiva o evitación restrictiva de determinadas áreas de la realidad” (Schlemenson, 1996, p.12). En esta direccionalidad, es importante destacar la actitud o

predisposición que se debe brindar por parte de los familiares o tutores, como también de los docentes para la adquisición de la cultura física del sujeto de educación especial. No nos olvidemos la relevancia que tiene el cuerpo no sólo en relación a la independencia y la calidad de vida –en todo lo que esto representa–, sino para el desarrollo pleno de lo intrasubjetivo y como intermedio para gestar las relaciones con los objetos y con un otro, en relación al desarrollo de vínculos y la autoestima. El paradigma médico o de la rehabilitación no concebía esto, se centraba en el déficit de la persona y su respectivo diagnóstico (Tomé, 2015; Seda, 2017). Al considerar la discapacidad como un déficit, una no normalidad, se implicaba una rehabilitación y en gran medida un aislamiento, que se traducía en no dimensionar las potencialidades, generando en la inmovilidad del sujeto, en cuanto se creían que podría empeorar el déficit.

Sobre la invalidación de otro, en el marco de la inmovilidad

La inmovilidad repercute en dos aristas de complicaciones para el sujeto que cae en ella, por un lado y desde la esfera motora, la musculatura se atrofia, y poco a poco se van disminuyendo las capacidades condicionales. Pero por otro lado, la inmovilidad de ese cuerpo que sustenta y que vehiculiza la interacción y las relaciones con el mundo externo, produce inconvenientes en la psiquis. La experiencia recabada por Alcañiz y Andreu (1998) nos muestra como la inmovilidad prolongada del cuerpo reduce los contactos sociales y con ello una ruptura entre el sujeto y el cuerpo. En este sentido “...el periodo de convalecencia puede ser experimentado no como un tiempo de espera necesario, sino como la comprobación de que su cuerpo ha sido realmente mutilado.” (Alcañiz y Andreu, 1998, p.131). Pero aún más, la inmovilidad afecta la concreción de la subjetividad y con más razón si esta se gesta desde los inicios del sujeto. Esto se advierte en gran medida cuando un educando se inicia tardíamente a la vida escolar, no sabiendo cómo interactuar, donde el otro es una prolongación de su ser. Además, queda manifestado por Winnicott (2011) que el no acompañamiento del otro, en lo que respecta a la conformación subjetiva, en el sujeto, crea un desamparo traumático o la desintegración inicial.

La consecución de la inmovilidad, se da por dos vías, por un lado por el prejuicio de imposibilidad, creyendo que las limitaciones de la discapacidad vedaran la adquisición de conocimientos. Vale aclarar que esta producción de prejuicios no deviene exclusivamente de la

familia y los educadores, también proviene de la sociedad, al respecto Pantano (2009) nos dice “...la sociedad determina (considera, piensa, cree) que no pueden, por lo que muchas veces esta los obstaculiza o favorece” (p.77). Por otro lado, por la sobreprotección, creyendo que alejándolo de las diversas experiencias se lo está protegiendo de la frustración o el fracaso, “La sobreprotección solamente protege a los niños de una cosa: De experimentar la vida. A vivir se aprende viviendo...” (Meresman, 2013, p. 49). Estas dos cosmovisiones obvian que el aprendizaje, no es un camino aislado de equivocaciones y fracaso, y que esto, es parte inherente del aprendizaje. El prejuicio como la sobreprotección, además de provenir de inseguridades y de exagerados cuidados, proviene de ciertas extrapolaciones que transmite la medicina y que no necesariamente coadyuvan al desarrollo del sujeto. Por su generalidad el paradigma médico ante la patología o la falencia exige la inmovilidad, cuestión que se extrapola con gran facilidad a la cotidianidad del sujeto de educación especial. Al extrapolarse el reposo y la inmovilidad, la misma se naturaliza, creyendo que ésta es el estado pertinente, lo que conlleva la inmovilidad y por ende repercute en la cultura física.

Si se pretende coadyuvar el desarrollo pleno de la cultura física, es necesario que el educando de educación especial pueda asirse con las experiencias que permitan lo mismo, no limitando su potencialidad de manera a priori. La invalidación de antemano por un otro, invalida, excluye y obvia un acervo cultural que requerirá para un desarrollo amplio, como también para una futura emancipación. Ciertamente es que muchos educandos se encuentran muy supeditados por su condición de base, que debe atenderse desde la complejidad, sin embargo esto no debe ser motivo para la invalidación sino para una atención más personalizada, como también de estrategias didácticas y metodológicas propias de su zona de desarrollo próximo.

Sobre la omisión de contenido y la necesaria redirección

La educación especial, abarcada por la Modalidad Especial ha crecido exponencialmente en los últimos años gracias a la última ley de educación, Ley de Educación Nacional. No obstante, falta mucho por hacer al respecto, en cuanto a lineamientos que permitan una verdadera inclusión y protagonismo en la educación, compensando diferencias y erradicando la exclusión y segregación a estos educandos, que en muchos casos son considerados como portadores de una

enfermedad contagiosa. A su vez, es necesario desmitificar la lástima y su consecuencia de dejarlos a un costado, ya que legitima la omisión de la experiencia, creyendo que se les hace un favor y que no pueden, de antemano. Estos aspectos pueden ser analizados desde el marco de Torres Santomé (2008) donde la intervención educativa se efectúa desde infantilización y las dos subcategorías de la misma, Walt Disneyización y Currículum de turistas. En la Walt Disneyización se somete al educando a un “limbo o paraíso artificial” (Torres Santomé, 2008, p. 104), es decir a una realidad paralela que quiere sobreprotegerlos, no teniendo en cuenta que tarde o temprano deberán insertarse en la sociedad. Desde el Currículum de turistas el aprendizaje y experiencias se limitan a una superficialidad de contenido, limitando de antemano contenidos ulteriores.

La infantilización de la cultura física puede devenir del reduccionismo que se hace de las mismas por medio de actividades de reducido impacto orgánico o que se circunscriben exclusivamente a la recreación. En este sentido las prácticas motrices, han sido relegadas a la psicomotricidad y a prácticas que no crean los condicionamientos de un umbral de estrés, ocasionando que las modificaciones fisiológicas no se den. Vale recordar, que para que se dé un cambio a nivel fisiológico y en las capacidades condicionales, se requiere la superación de un estrés mínimo (González, 2007; López Chicharro y Fernández Vaquero, 2003; Bompa y Buzzichelli, 2016). El movimiento *per se* no produce adaptaciones fisiológicas que mejoran el acervo motriz. En el mismo sentido, las actividades exclusivamente recreativas, pueden carecer de exigencias motoras que crean adaptaciones funcionales o bien pueden concentrarse en algunos aspectos de la cultura física, dejando de lado otros.

Como señala Devís (2001) parafraseando a George y Kirk (1988) “la reacción contra el rendimiento deportivo en la Educación Física ha conducido a un sector profesional hacia el recreacionismo, es decir, la tendencia radicalmente opuesta que considera la diversión como la principal razón de ser de la Educación Física” (p.285). En este sentido, la Educación Física en cuanto a su valor educativo pasa a un segundo plano, y no prima el valor agregado que dota a la educación, sino en el valor dado en cuanto distracción de los otros contenidos educacionales. En otras palabras, la Educación Física y su valía educativa “pierde sentido en esta perspectiva porque se convierten en hedonismo y simple descanso de las asignaturas académicas, las verdaderamente importantes” (Devís, 2001, p.285). El estudio realizado por Menéndez et al., (1996) sobre el

estatus de la Educación Física, reafirma los postulados anteriores, entendiéndose –por los datos relevados– como un recreo más, o bien, un momento de descanso y distracción.

Pero la recreación no debe dimensionarse como negativa en lo que respecta al ámbito de la motricidad, ya que es una agente de motivación que predispone a la práctica. Lo negativo es cuando se dimensiona la misma como el objetivo primario, ya que debe ser un complemento o una estrategia de las adquisiciones y modificaciones funcionales y morfológicas de los educandos. En otras palabras, cuando la recreación se configura en una omisión de contenido o de experiencias formadoras se está coartando el derecho a una cultura física. El educando de educación especial debe ser atendido en su singularidad, orientando su acervo cultural a prácticas que le permitan enriquecer la misma como también emanciparse.

A manera de cierre

Por medio de los tres anteriores apartados nos hemos enfocado en diferentes aristas que se deben tener en cuenta para la impartición de la cultura física en el ámbito de la educación especial. En primer lugar la importancia del cuerpo y la mediación de otro ya que como señalan Alcañiz y Andreu (1998) “El niño requiere la presencia de un adulto más que cualquier otra persona. Es a través de su relación con ese otro cómo se construye” (p.130). En segundo lugar, mostrando los perjuicios de la invalidación de un otro, y como esta –ya sea por el prejuicio o la sobreprotección– arremete con la concreción del desarrollo funcional y psíquico, invalidando al sujeto en su potencial desarrollo. No sólo el sujeto de educación especial se encuentra limitado por sus condiciones filogenéticas, sino ontogenéticas, por medio de acciones que derivan a la inmovilidad. Recordemos al respecto, de la mano de Vygotsky que el desarrollo humano está compuesto de procesos evolutivos naturales, como también de sociohistóricos. De esta manera la historia se entreteje con la cultura particular y específica en un determinado grupo social, estructurando las matrices de aprendizaje que configurarán la educabilidad motriz. En tercer lugar, para que exista una nutrida consecución de cultura física, es necesario que el contenido curricular sea propicio al respecto, no cayendo en el prejuicio de antemano sobre lo que podrá hacer el educando de educación especial. La omisión de contenido, la falta de experiencia como

la orientación exclusiva en la recreación, censuran el potencial desarrollo de una cultura física amplia y que por medio de esta se coadyuve al desarrollo y la inclusión.

Para poder asirse de una cultura física y todos los beneficios que conlleva para el sujeto, es necesario la experimentación para la apropiación, de otra manera, no puede llevarse en su completitud. Es así que para poder caminar, correr, saltar, y muchas otras actividades el sujeto debe experimentar las mismas. Lo que paradójicamente muchas veces se censura por creer de antemano que el sujeto no puede, lo que nos plantea el interrogante de ¿Cómo va a aprender, si no hace nada al respecto? Lamentablemente el conocimiento o la experticia, no ha de llegar como una suerte de generación espontánea que se produce de la nada. De esta manera, para que un sujeto inmerso en la educación especial pueda asirse de cultura física, requiere poner su cuerpo y su tiempo al respecto, de otra manera no la podrá adquirir. Entonces en este sentido es importante inculcar en las familias, los docentes y la sociedad misma, sobre los potenciales del sujeto y el daño –muchas veces irreparable– que se hace ante la promoción de la inmovilidad.

Bibliografía

- Alcañiz, J. M. y Andreu, M. (1998). *Saber y goce en la educación especial*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Bompa Tudor O. y Buzzichelli Carlo A. (2016). *Periodización del entrenamiento deportivo*. España: Paidotribo.
- Devís Devís, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum en la Educación física en Vázquez Gómez, B. (Compilador) (2001) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- González Ariel (2007). *Bases y principios del entrenamiento deportivo*. Argentina: Editorial Stadium.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. España: Akal /Básica de Bolsillo.
- López Chicharro, J. y Fernández Vaquero A. (2003). *Fisiología del ejercicio*. España: Editorial Medica Panamericana.
- Menéndez, M., Rodríguez, H., Cortés, N., Hernández, A. y Barbero, J. I. (1996). Status de la educación física. Consideraciones a partir del estudio de un caso en Sánchez, R. (ed.) (1996). *Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*. Pamplona: AEISAD.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 83-110 Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Critica.
- Winnicott, D. W. (2011). *El hogar, nuestro punto de partida: ensayos de un Psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós.
- Seda, J. A. (2017). *Discapacidad y Derechos. Impacto de la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. Buenos Aires: Editorial Jusbaire.
- Tomé J. M. (2015). Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la Ciudad de Buenos Aires. Desde el enfoque de la Educación inclusiva. (Tesis de doctorado) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia.

Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad en Brogna, Patricia (Comp.) *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Meresman, S. (2013). *Es parte de la Vida: material de apoyo sobre educación sexual integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.