

Educación Física y Educación Especial: al encuentro del sujeto que juega.

Autor: Andrea Fraschetti

Profesora de Educación Física

Ciudad de Mar del Plata

E mail: afrasche@yahoo.com.ar

TE: 0223 4831519 / 0223 156 818484

Palabras clave: Educación física – educación especial – corporeidad – juego – estrategias

Educación Física y Educación Especial: al encuentro del sujeto que juega.

“¿Y qué? El hombre es el animal que pregunta. El día que sepamos preguntar habrá diálogo”

Julio Cortázar (Rayuela)

El presente trabajo está desarrollado en base a mi experiencia como profesora de educación física en dos escuelas especiales de la ciudad de Mar del Plata. Sólo a fin de situarnos voy a contarles que la escuela 507 recibe niños catalogados “con retardo mental leve”, y la escuela 501 atiende niños definidos como “discapacitados motrices y plurideficientes”, los que ahora se denominan con “retos múltiples”.

Quiero reflexionar por un lado acerca de una concepción de la educación especial, de la discapacidad, del niño con necesidades educativas especiales, y por otra parte del lugar que ocupa la educación física dentro de esa educación especial, sobre la intervención docente en la construcción de la corporeidad, y también acerca del juego como estrategia pedagógica, rescatando el valor de la experiencia como un acontecimiento de subjetivación.

Voy a partir de una reflexión de Esteban Levin (2003: 73) acerca de los interrogantes y las dudas fundamentales que genera el nacimiento de un hijo en sus padres. Dice que el primer interrogante que surge es saber si el niño nació bien, o sea, acerca de la salud o la enfermedad. Luego surge la segunda pregunta que es sobre la identidad sexual del bebé, confirmar lo que durante el embarazo les había sido anunciado, si es nena o nene. A partir de estos dos interrogantes surge el tercero: ¿a quien se parece? ¿al padre, a la madre, al hermano? , interrogante que integra al bebe en una genealogía. La respuesta a estos interrogantes significan que hay un Otro que supone al bebe un sujeto, portador de un saber. Un Otro que le pregunta, le juega, lo que provoca que el bebe entre en la cultura de la pregunta y la demanda, donde habrá un anclaje para la identidad.

Levin dice que si la respuesta a la primer pregunta es negativa, si el bebe no está sano, si tiene una enfermedad, una “discapacidad”, si no “es

normal”, se genera la imposibilidad de formular las otras preguntas y esa dificultad adquiere tanta fuerza que el síndrome, la discapacidad, el diagnóstico adquieren identidad propia anulando los otros interrogantes subjetivantes.

Leer esta reflexión me llevó a pensar cuáles son las preguntas que nos hacemos nosotros docentes frente a un niño “discapacitado”, un niño “diferente”, un niño “con problemas”. Si aparece una primera pregunta que tiene que ver con el diagnóstico, con la definición de lo que tiene ese niño, ¿esa pregunta no anula otras? Es decir, ¿a partir de qué preguntas armamos el andamiaje de nuestras prácticas pedagógicas? Y esto se relaciona directamente con una concepción de la educación especial.

Otras preguntas podrían ser ¿Qué puede hacer este niño? ¿Cuál es su forma de jugar? ¿Como se relaciona con los demás? ¿Por qué, cómo llegó hasta acá? ¿Qué lo moviliza? Y muchas más.

Intentamos pararnos nosotros entonces en un lugar donde la discapacidad no lo nombre todo, no ocupe el centro de la escena. Intentamos trascender un modelo funcional que en pos de la normalización olvida que detrás de toda organicidad, detrás de todo síntoma, puja por aparecer un sujeto.

Desde la escuela y a pesar de algunos virajes teóricos favorables nos encontramos muchas veces trabajando para la reeducación, para la normalización, corriendo el riesgo de fijar al niño en su enfermedad.

Según el tipo de diagnóstico, esa reeducación tenderá a la rehabilitación, al encauzamiento de desórdenes psicomotores o a la eficiencia en el plano de la inteligencia.

Mientras tanto niños rotulados como débiles mentales, discapacitados motores, sordos, ciegos, plurideficientes, son niños que reclaman esa dimensión de sujeto que le es retaceada, devenidos en objetos a cuidar y re-educar.

En la mayoría de los casos las necesidades educativas especiales de un niño están relacionadas con una multicausalidad. Y aun en los casos de gran compromiso orgánico, el sentido con que se vivan esas limitaciones será también determinante en la vida de ese niño.

El planteo inicial de toda reeducación es que habiendo un déficit en la capacidad trabajamos sobre la capacidad restante. Esto aísla al sujeto en su defecto, y desconoce además que la discapacidad tenga un sentido, pueda corresponder a una situación determinada de la historia de ese sujeto.

Refiriéndonos a la educación física el concepto de reeducación psicomotriz se corresponde con la concepción de un sujeto que tiene un cuerpo que no funciona y que por lo tanto hay que reparar, lo que haría que mejoren como consecuencia las habilidades, la inteligencia y hasta el carácter del niño. Desde este enfoque el educador se propone en realidad ejercer el dominio y el control del cuerpo del niño.

Elegimos pensar con Levin (1991:38) que el niño como sujeto en su hacer, en su no hacer, en su palabra o en su silencio tiene algo particular para decirnos. “El organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, sufre o actúa” (Fernández, 1987: 63)

¿Qué proponemos entonces? Cambiar de entrada el tipo de relación de estos niños con el mundo, no examinarlos con afán de clasificación. Ser concientes de que el educador, como señala Mannoni (2005:87) puede, con su intervención, con su respuesta, acentuar las dificultades del niño o permitirle un despegue.

Es muy amplia la gama de manifestaciones que observamos en los niños con necesidades educativas especiales. En algunos casos un organismo comprometido, en muchos una historia de fracaso escolar, que termina con una derivación a la escuela especial, que se acompaña con una desvalorización para el niño del hecho de aprender. Y en general observamos ya sea por limitaciones físicas o por otras causas que se encuentra comprometida también la capacidad de jugar.

Observamos dificultad en compartir espacios, relacionarse con el otro, adaptarse a pautas. Observamos una dificultad en el jugar relacionada a las dificultades de aprender.

Vamos aquí a ingresar entonces a uno de los temas por excelencia de la Educación Física: el Juego.

De los muchos autores que abordan esta temática, voy a tomar algunos conceptos de Winnicott (1992:76) como punto de partida. Este autor nos dice que hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de este al juego compartido y de él a las experiencias culturales. Nos dice que el niño a través del juego habita una región que se encuentra fuera del individuo pero que no es del mundo exterior.

Los profesores de Educación Física tenemos muy incorporado el juego en nuestra tarea cotidiana. Pero quiero resaltar un sentido en esta palabra.

En general en las clases proponemos juegos, enseñamos juegos, nos aferramos al juego reglado, pautado y hasta disfrazamos de juego lo que en realidad son ejercitaciones. Y luego decimos “este niño no sabe jugar”

Quiero rescatar en cambio un sentido lúdico en nuestra tarea docente, “El juego es siempre una cuestión de contexto. No es lo que hacemos, si no como lo hacemos (...) Jugar es liberarnos de las restricciones arbitrarias y expandir nuestro campo de acción. (.....) Nuestro juego estimula la riqueza de respuesta y de flexibilidad de adaptación. Este es el valor evolutivo del juego... el hecho de que nos hace flexibles” (Nachmanovich, 1991:35)

De esta posibilidad de jugar estamos hablando. Para el niño el momento del juego posee intensa realidad, es una experiencia creadora, precaria en el sentido de que siempre se desarrolla en el límite entre lo subjetivo y objetivo.

Intentamos una experiencia del encuentro entre sujetos a través del juego, rescatando su cualidad de comunicación.

Es en esa zona de superposición entre el juego del niño y el de otra persona donde existe la posibilidad de introducir enriquecimientos. O al decir de Winnicott (1992:91) donde tratamos de ofrecer oportunidades para los impulsos creadores, motores y sensoriales, que constituyen la materia del juego, y que son la base sobre la que se construye toda la existencia cultural del hombre.

Por otra parte, el juego implica confianza. Para poder jugar se necesita otro y un espacio de confianza. En ese propiciar esos espacios, en la experiencia del encuentro es donde cobra su sentido la intervención docente como parte de la experiencia cultural.

A su vez este juego es grupal, lo que permite construir y reconstruir en común en lo que Winnicott (1992:61) denominó superposición de dos o más zonas de juego, a partir de lo que cada singularidad en el encuentro con los otros produce. Nuestra intervención es en ese sentido, posibilitando que ello suceda. Generar momentos de juego a través de elementos, de una preparación del espacio, de una breve consigna, momentos en los que haya lugar también para la sorpresa. Donde cada uno haga lo que pueda hacer, hasta sorprenderse haciendo lo que no podía hacer y descubrir que “aprendió” algo nuevo.

Jugar sin tanto “por qué” o “para qué” “El porqué o para qué del juego es una pregunta que privilegia lo que sirve, la utilidad, la velocidad en la presunta eficacia.....Quien juega (sin para qué o por qué) puede crear y recrear incesantemente su experiencia, la relación con los otros, la lengua, los aprendizajes, los objetos. Así el sujeto (niño/a, adulto) enriquece una y otra vez su realidad psíquica, y su relación con el mundo.” (Ferraza- Reeves, 2004: 118)

Rescatar el componente placentero del juego. Y es desde este lugar que el juego tiene la capacidad de propiciar un estado capaz de conmovir la rigidez de la patología, por eso es un espacio de gran fecundidad.

Hemos desarrollado este marco teórico para fundamentar ¿Qué tipo de prácticas? Podemos comentar algunas estrategias que hemos encontrado en esta búsqueda.

Resulta muy interesante el concepto de las adecuaciones curriculares de contexto. Considerando a las adecuaciones curriculares como los ajustes que permitan adecuar las propuestas de enseñanza a la problemática de los alumnos, realizando las adaptaciones pertinentes, las adecuaciones de contexto se relacionan con la forma en que constituimos los grupos, el espacio donde trabajamos, el clima que podemos generar para una actividad, el grado de intimidad muchas veces necesario, todos aspectos fundamentales para conseguir ese estado de confianza del que hablábamos.

También ha resultado de gran valor el trabajo a partir del juego espontáneo. Utilizar disparadores que pueden ser objetos, una determinada

ambientación, un juego sencillo, una consigna amplia, a partir de los cuales desarrollar situaciones con el aporte de los chicos, entrando en un devenir de preguntas y respuestas a través de la acción donde cada uno puede expresarse y relacionarse. Estar muy atentos a los vínculos que surgen entre los niños y respetarlos. Tienen un sentido. El juego para el niño tiene un sentido profundo. Y dentro de este juego espontáneo estar abiertos a lo imprevisible, ser capaces de despegar del orden establecido, dejándonos desbordar por el niño, siendo capaces de limitar nuestras expectativas para que emerjan las necesidades de cada sujeto.

Tener una mirada amplia, capaz de registrar la mínima expresión, el mínimo gesto que nos indique una grieta a partir de la cual es posible introducir un cambio.

Es muy importante también una fuerte intervención en el equipo transdisciplinario de las escuelas. Generar propuestas lúdicas que involucren a toda la comunidad educativa: salidas, paseos, jornadas recreativas, clases especiales. Extender este concepto del juego a todos los espacios dentro de la escuela. No olvidemos que en muchas ocasiones los otros profesionales con los que compartimos la labor no han tenido en su formación este tipo de experiencias de carácter lúdico – creativo, y que de alguna manera todos necesitamos recuperar ese placer de la acción.

Compartimos con Alicia Fernandez (1987:54) el concepto de que “el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal”. En ese sentido siempre consideré que la Educación Física nos coloca en un lugar privilegiado de encuentro con el otro.

Es también en ese sentido y en el de jugar ahora un poco con las palabras, que me gusta citar a Alejandro Dolina (1992:189) cuando dice ” En un partido de fútbol caben infinidad de novelezcos episodios. Allí reconocemos la fuerza, la velocidad y la destreza del deportista. Pero también el engaño astuto del que amaga una conducta para decidirse por otra. Las sutiles intrigas que preceden el contragolpe. La nobleza y el coraje del que cincha sin renuncios. la lealtad del que socorre a un compañero en dificultades. La traición del que lo abandona. La avaricia de los que no sueltan la pelota. Y en cada jugada la

hidalguía, la soberbia, la inteligencia, la cobardía, la estupidez, la injusticia, la suerte, la burla, la risa o el llanto.”

Creo que tenemos la maravillosa oportunidad de mediar en esa escena.

Como dice Julio Cortazar. “El día que sepamos preguntar habrá diálogo”. Ojalá este encuentro nuestro haya sido capaz de generar algunas nuevas preguntas.

Bibliografía:

Baraldi, Clemencia (2004): *Jugar es cosa seria*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Dolina, Alejandro (1992): *Crónicas del ángel gris*. Ediciones de La Urraca, Montevideo.

Fernandez, Alicia (1987): *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Ferrazza, Valeria y Reeves, Eegle (2004): “Experiencia de trabajo terapeutico en taller de expresión ludico creativa (taller de juego)” en Baraldi, Clemencia (2004): *Jugar es cosa seria*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Levin, Esteban (2003): *Discapacidad Clínica y Educación. Los niños del otro espejo*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Levin Esteban (1991): *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Mannoni, Maud (2005): *El niño retardado y su madre*. Paidós. Buenos Aires.

Nachmanovich, Stephen (1991): *Free Play*. Editorial Planeta, Buenos Aires.

Winnicott, Donald (1992): *Realidad y juego*. Gedisa, Barcelona.

Comisión redactora del documento de apoyo (2003): “La Educación Física en la educación especial en *Aportes para la construcción curricular del área de la educación Física, Tomo II*, DGCyE, gobierno de la provincia de Buenos Aires.