

‘Haz lo que puedas’. Un estudio de caso sobre diversidad funcional y Educación Física¹

‘Do what you can’. A case study on disability and Physical Education

DANIEL MARTOS-GARCÍA

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valencia. España

Facultad de Magisterio. A/Tarongers, 4. 46003-Valencia

daniel.martos@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-7502>

JAVIER MONFORTE

Departamento de Educación Física y Deporte. Universidad de Valencia. España

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. C/ Gascó Oliag, 3. 46010-Valencia

javier.monforte@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0909-0271>

Recibido: 29-10-2019. Aceptado: 04-12-2019.

Cómo citar / Citation: Martos-García, D. y Monforte, J. (2019). ‘Haz lo que puedas’. Un estudio de caso sobre diversidad funcional y Educación Física, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 52-73.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2019.52-73>

Resumen. Las experiencias de las personas con diversidad funcional en Educación Física (EF) suelen ser poco satisfactorias. En este artículo se estudian las experiencias de Félix, un hombre con miopatía congénita y usuario de silla de ruedas. Escogimos a Félix a propósito, debido a su historial educativo vinculado a las ciencias del deporte y la enseñanza de la EF. Se llevaron a cabo cuatro entrevistas en profundidad. En estas, se repasaron las etapas de Primaria y Secundaria, la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el posterior paso de Félix por el Máster en Formación del Profesorado. Para procesar los datos llevamos a cabo un análisis narrativo. Oscilamos entre la postura del analista y el narrador de historias. De esta manera, se combinan citas textuales de Félix, comentarios analíticos sobre las mismas y relatos evocadores para comunicar los resultados. En términos generales, los resultados muestran cómo ciertos acontecimientos e interacciones que tuvieron lugar en contextos educativos han influido en el proceso de formación de su identidad. El estudio presenta una defensa de la inclusión educativa e invita a combatir las barreras que acarrearán consecuencias negativas para el

¹ La redacción de este artículo se ha hecho, en parte, gracias a una estancia de investigación del primer autor, becada por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (BEST/2019).

aprendizaje, el bienestar y el desarrollo personal y profesional de las personas con diversidad funcional en EF.

Palabras clave. Investigación narrativa; evocación; formación del profesorado; inclusión educativa.

Abstract: Quite often, students with disabilities report negative experiences in Physical Education (PE). This article examines the experiences of Félix, a man diagnosed with a congenital myopathy and wheelchair user. We purposively chose Félix given its unique background as former Sport Sciences and PE teacher education (PETE) student. Drawing on a life story approach, four in-depth interviews were conducted to generate storied data. Attention was paid to Félix's journey through different educative stages, including Primary School, Secondary school and the university. His current situation as unemployed was also considered. Data were analyzed through narrative analysis. Remarkably, we oscillated between the standpoint of the story analyst and the standpoint of the storyteller. Thus, we combined edited quotations, analytical comments and evocative vignettes to communicate the results. Overall, the results show how key events and interactions that took place in PE settings shaped Félix's identity over time. The paper stands for inclusive education and makes a case for challenging physical and discursive barriers that result in adverse consequences for the learning, wellbeing and personal and professional development of people with disabilities in PE.

Keywords: Narrative inquiry; evocation; teacher training; educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

* * * * *

Es temprano y las pistas deportivas se van llenando de estudiantes. El barullo de gente empapa el ambiente y se mezcla con la actividad frenética del profesorado, afanado en tenerlo todo preparado.

El grupo A se adentra en el pabellón, donde le espera una hora y media de práctica del baloncesto. Paralelamente, el grupo B se dirige al campo de fútbol, una enorme llanura de césped artificial donde se suceden conos, pelotas y aros.

Venga chicos, daos prisa. Poneos las botas y a calentar –grita el docente.

Mientras el alumnado obedece la orden con resignación, el profesor acaba de diseñar los circuitos para ensayar el contenido de hoy: toca el dribling y la conducción de balón. Ocupado como está, reconoce para sí que presta poca atención al devenir del calentamiento. Una vez finaliza la activación, procede a tomar las riendas de la sesión:

Vale. Nos ponemos en grupos de seis personas, cada grupo delante de una de las filas de conos. El primero coge el balón y va y vuelve

haciendo zig-zag con la pelota lo más pegada al pie posible. Cuando acaba, sale el segundo. Hacemos dos rondas cada uno y paramos.

El alumnado forma los grupos y se dispone según la tarea asignada; los primeros salen en zig-zag, mostrando su habilidad. Las personas menos hábiles esperan su turno. Ahora sí, el profesor observa atentamente:

Profesor, perdona –dice un alumno sin mucha convicción.

Dime –responde el profesor sin quitar la mirada de las filas.

¿Qué hago yo?

El profesor baja la mirada al lugar de donde proviene la voz. Vaya. Mierda –piensa para sus adentros. El de la silla de ruedas ¿Y ahora qué hago?

El de la silla de ruedas se llama Félix. Evidentemente, no puede jugar a fútbol. La silla de ruedas se le hunde en el césped, no puede avanzar, mucho menos conducir el balón con los pies. El profesor responde:

Vale. Haremos esto. Me ayudas con el material, ¿o prefieres encargarte de la cámara e ir grabando a tus compañeros?

La cara de Félix es un poema. Ya se imaginaba la respuesta, lo cual no es óbice para dejar de pensar en la injusticia de trato, en la falta de previsión en la planificación de las sesiones, en el dinero que le cuesta cada curso. Sin pensarlo mucho, elige grabar, lo que alivia al profesor quien, por el momento, se ha quitado ‘el problema’ de encima.

Como quien se aparta del mal olor, el profesor se aleja de Félix y se acerca al resto de la clase, dando indicaciones. Pero algunos pensamientos le molestan. Joder, ¿cómo no me di cuenta de la silla? ¿Y la próxima sesión, qué le pido? Su profesionalidad se ha visto cuestionada y eso no se puede notar, él es un profesional, doctor, con varias publicaciones sobre el fútbol; perdería credibilidad. ¡Que justito que me haya tocado a mí!

A media mañana el alumnado intercambia espacios, de forma que el grupo B se dirige al pabellón. Félix avanza con el resto de compañeros sin resignarse a no poder jugar al baloncesto como el resto de alumnos.

Ya dentro del pabellón, la dinámica es casi idéntica: un corro, una explicación inicial, calentamiento y empieza la parte principal: ninguna indicación especial para él. De nuevo, se acerca al profesor y dice: ¿Yo qué hago? El profesor duda mientras lo mira, se encoge de hombros y dice:

¡Ponte en el grupo que quieras y haz lo que puedas!

* * * * *

Las experiencias de una persona con diversidad funcional en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) pueden ser desagradables y perjudiciales para su formación. La literatura al respecto ha puesto de manifiesto que las vivencias del alumnado con

diversidad funcional no responden ni a las demandas del paradigma de la inclusión ni a las expectativas de un deporte o una Educación Física (EF) para todas y todos (Bredahl, 2013; Coates, 2011; Fitzgerald, Jobling, & Kirk, 2003; Smith, 2009; Svendby & Dowling, 2013).

Con frecuencia, el alumnado con diversidad funcional no participa en las sesiones prácticas de EF, debido en gran parte a la incapacidad del sistema de propiciar su inclusión. Martos-García y Valencia-Peris (2016, p. 168) dan cuenta de esta realidad a través del caso de Violeta, una alumna universitaria con Osteogénesis Imperfecta, que “manifiesta no haber participado nunca en las sesiones prácticas de EF, ni en la Educación Primaria ni en Secundaria o Bachillerato”.

Para Sparkes, Martos-García y Maher (2019) hay suficientes evidencias científicas para concluir, por un lado, que la participación en EF en las diferentes etapas educativas es menos frecuente y variada en la población con diversidad funcional que en el resto del alumnado y, por otro, que esto se debe a las múltiples barreras que limitan sus capacidades.

Las barreras que restringen la participación de las personas con diversidad funcional en actividades físico-deportivas han sido objeto de preocupación reciente. Así, se han realizado revisiones sobre estudios cuantitativos y cualitativos que identifican las barreras más significativas, las clasifican de acuerdo con modelos teóricos -como el modelo socioecológico- y ofrecen una serie de implicaciones prácticas y recomendaciones (Jaarsma & Smith, 2017; Jaarsma, Dijkstra, Geertzen, & Dekker, 2014; Martin Ginis, Ma, Latimer-Cheung, & Rimmer, 2016; Newitt, Barnett, & Crowe, 2016; Williams, Smith, & Papatomas, 2014). No obstante, salvo excepciones, no existen trabajos que aborden las barreras a las que se enfrenta el alumnado de EF con diversidad funcional a lo largo de varias etapas educativas.

A fin de cubrir este vacío, este artículo explora el caso de Félix, una persona con distrofia muscular y vinculada a la EF como alumno en la escuela, el instituto y la universidad, primero en el Grado en cuestión, y después en el Máster de Formación del Profesorado en EF. En particular, el artículo focaliza su atención en las experiencias personales de Félix tal y como se desarrollaron a lo largo del tiempo, y en cómo las barreras encontradas condicionaron esas experiencias.

1. METODOLOGÍA

1. 1. Investigación narrativa

En este estudio de caso, las historias que Félix cuenta acerca de su vida y sus experiencias son la herramienta principal para acceder, construir y representar el conocimiento. Esta forma de abordar la producción de conocimiento se conoce como investigación narrativa y, aunque sigue considerándose un enfoque alternativo, ocupa un lugar cada vez más importante en nuestro ámbito de estudio (Dowling & Garrett, 2017; Dowling, Garrett, lisahunter, & Wrench, 2015; Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith, & Sparkes, 2011; Smith & Sparkes, 2008), también en lo que respecta a la diversidad funcional (Smith, Papatthomas, Martin Ginis, & Latimer-Cheung, 2013).

La narrativa se fundamenta en el hecho de que las personas somos seres narrativos que damos sentido a lo que nos sucede por medio de historias. Estas sirven para ordenar nuestras vivencias y guiar nuestras acciones. Si bien se circunscriben a un cuerpo, una voz y una vida única y particular, las historias son también sociales, ya que se generan y cobran sentido en la cultura en la que vivimos. De esta manera, la investigación narrativa permite utilizar la historia particular de una persona para comprender aspectos relevantes de un fenómeno social más amplio.

De acuerdo con Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel y Devís-Devís (2011), la narrativa es un enfoque especialmente adecuado a la hora de abordar diferentes etapas en la vida de una persona, dado que presta una especial atención a la naturaleza temporal de la experiencia. En este sentido, Carless y Douglas (2017) sostienen que los métodos narrativos no ofrecen una ‘instantánea’ estática, sino más bien algo parecido a una ‘película’, lo que permite considerar el desarrollo de la vida de las personas a través del tiempo, revelando las consecuencias de acontecimientos específicos que, bajo otras lentes analíticas, pueden pasar desapercibidas.

La investigación narrativa también puede jugar un papel transformador. Dowling y Garrett (2017) enfatizan el potencial de la narrativa para generar comprensión profunda sobre contextos de EF, así como para transformar las desigualdades dentro de los mismos. En este sentido, la investigación narrativa crítica otorga la oportunidad de que la ‘voz’ del alumnado sea escuchada y, de esta manera, se haga visible lo

cotidiano para así poder resistirse a los discursos dominantes en EF. En su engarce con la pedagogía crítica, introduce contra-narrativas en la cultura de la EF, esto es, historias minoritarias y silenciadas que buscan cuestionar los estereotipos y asunciones que contribuyen a la exclusión de ciertos colectivos en la asignatura, como el de personas con diversidad funcional. Este artículo busca sumar a la literatura existente una de estas historias.

1. 2. El caso de Félix. Consideraciones éticas y metodológicas

Félix es una persona recién entrada en la treintena que ha finalizado estudios en CAFD, el Grado en Maestro de Educación Primaria y el Máster antes mencionado. Además, tiene un hijo pequeño, fruto de la relación con su pareja. Félix sufre una miopatía congénita que, desde los ocho años hasta la adolescencia, se le fue manifestando cada vez con más intensidad hasta obligarle a vivir en una silla de ruedas. Sin embargo, a partir de los 16 años la regresión muscular se enlenteció. La miopatía no ha evitado que Félix sea un gran aficionado a la práctica deportiva, incluso de alto rendimiento, lo que le ha llevado a considerar que ha sido esta afición, en parte, la que ha contribuido a detener el avance de la enfermedad.

El primer contacto lo tuvo Daniel (primer autor) con Félix cuando ambos coincidieron como docente y discente, respectivamente, en una asignatura de segundo del Grado en CAFD de una universidad privada española. Así, como se relata en Martos-García (2009), ambos colaboraron en una investigación que dio como resultado la adaptación de las sesiones prácticas para hacer de éstas espacios inclusivos donde Félix pudiese participar. En este proceso, Daniel entrevistó a su alumno en julio y noviembre del 2006 (con una duración de 27 y 28 minutos, respectivamente). Con el objetivo de seguir el proceso vital de Félix y poder así construir una historia de su vida, se llevaron a cabo dos entrevistas más, una en octubre de 2010 (32') y otra en julio de 2016 (64'). Todas las entrevistas siguieron las pautas de un guion semiestructurado, de forma que los temas principales estaban definidos de antemano, pero con la libertad de poder introducir cuestiones durante el transcurso de las conversaciones. En todos los casos, las entrevistas fueron desarrolladas por Daniel, en lugares tranquilos y con la participación voluntaria de Félix.

Félix fue informado de los pasos que se iban dando a lo largo de la investigación, y su punto de vista se tuvo en cuenta durante todo el proceso. Este consentimiento dinámico y procesual (Sparkes & Smith, 2014) permitió que Félix estuviera al corriente de cuándo y cómo se utilizaban los datos, y que verificara que nuestra forma de interpretar su historia era representativa de cómo la vivió. Esta validación del participante suele usarse como método para dotar de rigor a la investigación y, además, como una manera de hacerla más democrática y deliberativa. En línea con los argumentos de Smith y McGannon (2018) sobre la incoherencia onto-epistemológica de la validación del participante, reconocemos que este método no puede asegurar un conocimiento objetivo, pues comprender y representar las experiencias de otras personas siempre requiere interpretación, la cual está permeada de los valores y compromisos del investigador. En nuestro caso, éstos están ligados a los valores y compromisos de la pedagogía crítica y transformadora; con la publicación de este artículo, pretendemos visibilizar una realidad silenciada y ofrecerla a la comunidad educativa para contribuir, de forma modesta, a cambiarla.

1.3. Análisis

En relación al análisis narrativo desarrollado, este estudio se ubica en un lugar a medio camino entre el investigador como analista y como narrador (Smith y Sparkes, 2008; Pérez-Samaniego et al., 2011). La primera postura sitúa al investigador narrativo como analista de historias, para lo cual emplea procedimientos, estrategias y técnicas formales de análisis. Este resulta explícito, es decir, el investigador le dice al lector qué significan las historias. En la segunda postura, al contrario que en la anterior, el análisis permanece implícito en una narración. Esto es, el narrador utiliza técnicas creativas para confeccionar una historia, la cual se muestra al lector con el fin de que éste construya interactivamente los significados con la propia historia.

En nuestro caso, llevamos a cabo un análisis temático flexible de los datos, que nos permitió tomar decisiones de forma activa a la hora de indagar en la historia de Félix (Braun, Clarke, & Weate, 2016). Daniel leyó y repasó las transcripciones de las entrevistas con el fin de sumergirse en la historia de Félix. Posteriormente, identificó patrones de significado a nivel semántico y latente, primero codificando declaraciones explícitas, seguidamente atendiendo a los significados

subyacentes (Braun et al., 2016). Los datos fueron sujetos a codificación en dos ocasiones, con el fin de asegurar un proceso sistemático, así como para facilitar el flujo de códigos. Una vez Daniel realizó dichas tareas, se reunió con Javier (segundo autor), quien anteriormente había participado en la transcripción de las entrevistas y estaba familiarizado con los datos, para presentarle sus resultados preliminares. Javier evaluó el análisis y actuó como amigo crítico (Sparkes & Smith, 2014), alimentando la discusión sobre aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la investigación narrativa en personas con diversidad funcional. Finalmente, ambos organizamos los códigos en temas y subtemas candidatos, que revisamos, interpretamos y describimos en varias ocasiones hasta encontrar una forma satisfactoria de reconstruir y presentar la historia de Félix.

A partir del análisis temático de los datos, procedimos a escribir escenas breves y concisas para dar una capa evocativa y más accesible a los resultados. Como alternativa al formato académico tradicional, utilizamos técnicas literarias para introducir citas textuales de Félix, exponer nuestras interpretaciones y reflejar nuestros resultados. Para ello, seguimos las recomendaciones de Smith, McGannon, y Williams (2015) acerca de cómo representar datos empíricos de forma creativa.

2. RESULTADOS

2.1. Experiencias en EF escolar

En línea con las experiencias negativas de otras personas con diversidad funcional en EF (Bredahl, 2013; Coates, 2011; Fitzgerald, 2005; Martos-García y Valencia-Peris, 2016), el caso de Félix no es ninguna excepción. En sus recuerdos, la etapa de Primaria se le aparece como problemática, por cuanto el desencadenamiento de su enfermedad hizo que se sintiera marginado por sus compañeros y compañeras. Aunque asegura no estar traumatizado por ello, rememora las actitudes de los demás con disgusto: “los niños son muy cabrones, esto es así, son muy crueles y egoístas”. En lo que respecta a la EF, Félix asegura que en esta época su participación en las sesiones prácticas era nula. En su razonamiento alude a una de las principales barreras que se citan en la bibliografía sobre este tema: la falta de actitud y preparación del profesorado: “... tuve la suerte o la mala suerte, no sé cómo considerarlo, de ir a una escuela de monjas y los maestros no eran muy jóvenes, quiero

decir, que tenían un sistema de enseñanza chapado a la antigua”. Esto concuerda con los resultados de otros estudios donde la falta de formación del profesorado y su baja competencia percibida a la hora de resolver los retos de la inclusión se revelan como barreras muy presentes (Barber, 2018; Díaz del Cueto, 2009; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004).

Con el paso a la educación Secundaria, aunque esta la cursó en el mismo centro concertado, su participación aumentó. La profesora no era la misma y debido a que “era bastante consciente de lo que era la discapacidad en sí” y “siempre hacía algún tipo de adaptación”. Por ello, Félix guarda mejores recuerdos.

2.2. Experiencias universitarias

A pesar de que su participación en EF no fue del todo aceptable, Félix decidió enrolarse en los estudios de lo que en aquella época era la Licenciatura en Actividad Física y Deporte:

...soy incapaz de estar parado, no puedo estar doce horas en un despacho, a mí eso no me gusta. Necesito estar activo y estar en contacto con la gente. Una buena forma de hacerlo es estudiando esto, haciendo deporte que es lo que me gusta, al aire libre haciendo lo que me divierte.

El historial deportivo de Félix es manifiesto, lo que explica, en parte, su preferencia por los estudios en cuestión. De forma general, una historia deportiva previa suele estar asociada al gusto por alargar dicha relación con el ejercicio de una profesión donde la actividad física tenga un papel primordial (Sparkes, 2001). Lo que no está tan claro es que esta asociación se dé también en personas con diversidad funcional, debido en parte al desconocimiento derivado de la singularidad de estos casos (Molina & Valenciano, 2010), pues como afirma Félix, “la sociedad influye mucho y a los discapacitados nos centran mucho en temas de administración, informática y tal”. Sin embargo, Félix no acostumbra a complacer los consensos sociales y, cuando es necesario, decide remar a contracorriente: “Me gusta armar follón. Si creo que tengo razón, la armo”.

De este modo, Félix accede a la oferta que hace una universidad privada, donde dos centenares de jóvenes se afanan cada año en conseguir una titulación. Durante este periplo, hay luces y sombras, como

las que han aflorado en el relato inicial. De la misma manera que en su paso por la educación obligatoria, Félix encuentra mucho desconocimiento y falta de sensibilidad: “Es un poco más de lo mismo. ‘Haz lo que puedas’”. Esto le provoca rabia, por cuanto no puede aprovechar las actividades que se proponen como le gustaría. Por otra parte, es de justicia reconocer que ha habido casos en que el profesorado se ha implicado en las adaptaciones pertinentes (como describen, por ejemplo, Luque-Parra, Rodríguez-Infante, & Luque-Rojas, 2014), sobre todo en las asignaturas prácticas que no versaban sobre deportes. En las materias deportivas, en la mayor parte de los casos, las barreras han impedido su participación, aunque no siempre:

El primer curso, cargado de deportes, no ha sido del todo satisfactorio para Félix, dada la poca implicación por parte del profesorado. Así, empieza el segundo: ‘A ver qué nos espera este año’, reflexiona mientras impulsa la silla camino de las pistas.

El primer deporte es el de la pelota valenciana, que empieza con una práctica. En esta sesión, el profesor habla con Félix, a quien propuso en el mes de julio que revisara las prácticas para valorar si adaptarlas o no y cómo. ‘La inclusión de Félix supone un reto, enorme, de los que hay que aprovechar para aprender’ -concluye en su interior el profesor, mientras escucha la llegada de los primeros alumnos y alumnas.

Hola Félix, ¿qué tal? ¿El verano bien?

Hola, sí, ‘perreando’.

¿No has hecho deporte? –pregunta el profesor.

Sí, he estado entrenando duro al atletismo –dice Félix.

¿Hablamos de las prácticas? ¿Te las has mirado?

Mmmmm, vale, las he mirado por encima.

¿Y qué me dices? ¿Crees que hoy puedes participar o planteamos alguna adaptación?

No quiero adaptar nada, creo que así me apañaré.

La respuesta pilla por sorpresa al profesor, que no esperaba ese comentario. En su imaginario, había pensado que repasarían actividad por actividad e irían introduciendo modificaciones para garantizar la participación equitativa de Félix. Sin embargo, el joven insiste.

No quiero rebajar el nivel ni perjudicar a mis compañeros.

Félix, pero vamos a jugar a pelota y tú te desplazas en una silla. Sin modificaciones no puedes jugar, te aburrirás.

No me aburriré, ya me apañaré. Los profesores siempre pensáis que los discapacitados podemos hacer menos de lo que en realidad podemos.

La sentencia deja sin palabras al profesor, quien decide respetar la voluntad de Félix y empezar la sesión sin más preámbulos: ‘Le observaré prestando atención a su participación’ –se convence.

Las actividades se suceden a lo largo de dos viejos frontones, donde alumnas y alumnos se inician por primera vez en el juego de pelota valenciana. Golpeos a la pelota, algunas dudas, risas y sudor conforman la esencia del momento. Félix, por su parte, trata de acoplarse al ritmo de la clase... pero las barreras son insalvables: la pelota es pequeña, rápida y, muchas veces, rueda por el suelo. Cuando las actividades son competitivas, no tiene opción.

Félix, creo que la cosa no ha funcionado, al menos cómo tú te esperabas.

Lo sé, en algunos juegos todavía, pero hay otros en que me cuesta. Pero es que no quiero perjudicar al resto.

Cuando les perjudicas es cuando no hay ninguna modificación. Mira, el contenido es el que es, no lo puedo cambiar, así es que hay que introducir mejoras en otros aspectos. La metodología cooperativa es muy inclusiva, pero hay ocasiones en que tendremos que competir. Y en igualdad de condiciones, tú no tienes opciones. Tienes que asumir que ante este contenido tú no eres igual que el resto. Vamos a probar...

Resignado ante la obviedad, Félix acepta:

De acuerdo, cambiemos algo, pero lo menos posible.

Como se ha detallado en un estudio previo (Martos-García, 2009), el proceso de diálogo entre Félix y el profesor, emulando los ciclos de la investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988), permitió acercar las sesiones a un panorama inclusivo, lo que facilitó a Félix participar con más intensidad que en otras asignaturas dedicadas a deportes. Tener en cuenta la voz del alumnado es un elemento de democracia pedagógica (Grundy, 1994), pero en relación con personas con diversidad funcional es una exigencia a la hora de diseñar y ofrecer actividades inclusivas que proporcionen sensaciones agradables (Fitzgerald et al., 2003; Martos-García, 2018).

Durante sus estudios de grado, se sucedieron las buenas y las malas experiencias, dependiendo en gran parte del profesorado en cuestión. Sin

embargo, Félix no ha llegado nunca a arrepentirse de haber elegido la carrera que estudió: "En general, estoy satisfecho". De hecho, en las entrevistas ha destacado haber aprendido y haberse sentido integrado en su clase, y fundamentalmente en su grupo de amigos:

Por parte de la clase, bien, estupendamente. Es gente joven a la que le gusta hacer deporte y no van por ahí diciendo 'pobrecito, qué lástima'. Eso lo hace la gente mayor, pero la joven ya no lo hace. De hecho, es al revés, te ponen en un pedestal: 'Joder, este hace deporte en silla de ruedas' y no es así, yo voy en silla de ruedas por obligación, pero el mérito es el mismo, no tengo más mérito, pienso.

Estas afirmaciones no solo denotan su nivel de integración en los estudios, sino detalles importantes de su personalidad. En su deseo -por otra parte legítimo- de pasar como una persona normal, expresa cierta preocupación por no producir lástima ni obtener, por ello, ventajas sobre el resto. Esta preocupación parece recurrente en personas con diversidad funcional y presenta ciertas implicaciones a nivel pedagógico, como hemos detallado en otros textos (Martos-García y Valencia-Peris, 2016; Martos-García et al., 2016). En el caso que nos ocupa, este fenómeno que, como hemos visto en la escena anterior, lo ha llevado a rechazar modificaciones en el juego, también le ha conformado una personalidad inconformista, hasta el punto de que tiene la impresión de estar constantemente sorprendiendo gratamente a su familia: "los dos [su padre y su madre] padecen el mismo error y es que piensan que puedo hacer menos cosas...Quiero decir, que están constantemente sorprendiéndose".

Ante la pregunta de cuál era la profesión a la que le gustaría dedicarse una vez terminara la carrera, Félix ha experimentado cierta evolución. Así, ante su radical rechazo a quedarse encerrado en una oficina, su primera opción era la de trabajar en gimnasios o dedicarse al rendimiento, aunque sin rechazar la profesión docente. Sin embargo, con el paso de los años, sus planes se alteraron: "... he cambiado. Si antes no sabía si me iba a dedicar a la docencia, ahora lo tengo claro, es lo que quiero hacer".

Su deseo de ser docente se sustenta en su disconformidad con limitarse a desarrollar trabajos *reservados* a las personas con diversidad funcional: "todavía hay mucha gente que piensa que voy a trabajar con discapacitados porque yo lo soy, pero no tiene por qué ser así", pero también en la experiencia gratificante que vivió durante las prácticas

docentes en el cuarto curso de la licenciatura: “mis prácticas de cuarto fueron geniales. Estuve en el colegio donde estudié de pequeño y sí, me dije, esto ‘mola mucho’”, lo que coincide con las sensaciones recogidas en un caso similar por Molina y Valenciano (2010). Pese a la experiencia negativa que tuvo como alumno, algunos factores del proceso de prácticas convencieron a Félix de las bondades del trabajo docente. En especial, Félix destaca que su condición de persona con diversidad funcional le ofrece la posibilidad de mandar un mensaje contundente al alumnado:

...al principio se sorprenden muchísimo, sobre todo porque piensan que puedes hacer la mitad de las cosas que haces realmente y cuando te ven, no sé, ‘Vamos a hacer un ejercicio en la espaldera’, y cuando ven que eres el primero que se cuelga de ella, flipan en colores. O cuando vamos a calentar y se ponen a trotar y yo con ellos y ven que vas más deprisa, y les aprietan, entonces se quedan parados, ‘esto no es lo que nosotros pensábamos’.

2.3. Experiencias post-educativas

A día de hoy, Félix no ejerce la docencia. En las prácticas del Máster dio clase a una alumna cuya madre es ahora su mujer. Formó una familia con ella y, aunque su intención antes de conocerla era realizar un doctorado, abandonó sus planes: “dejé de lado las metas profesionales que me marcaba”. Meses después de terminar el máster, Félix encontró trabajo como monitor deportivo en una asociación de personas con diversidad funcional ubicada en su municipio. Con todo, la reducción de jornada y la falta de autonomía en su ejercicio profesional provocaron que, a los cuatro años, dejara el trabajo.

Durante estos años posteriores a la finalización de sus estudios, se han producido varias epifanías acumulativas en la historia de Félix. De acuerdo con Denzin (1989), una epifanía acumulativa surge cuando la persona se da cuenta de algo que le había pasado inadvertido, así como de los cambios que han estado sucediendo a lo largo del tiempo. En esta situación, la persona recurre a las historias para conferir un sentido satisfactorio a los acontecimientos del pasado, y construir una historia que sirva para afrontar el futuro. A este respecto, Félix afirma que, con la madurez, ha relativizado algunas cosas que le han pasado, y alterado su concepción de ciertas ideas, como la de normalidad. Para ello, utiliza

historias mundanas sobre encuentros que han tenido lugar en escenarios cotidianos.

En el instituto era muy importante para mí mostrarme como una persona 'normal'. Si un abuelito me echaba una mirada de pena y me preguntaba: '¿te ayudo?' yo le contestaba: '¿quiere que le ayude yo a usted? Porque seguramente usted necesite más ayuda de la que yo necesito'. Me sentía muy ofendido. Ahora pienso que eres 'normal' en el día a día. La gente se sorprende y te aprecia como un igual cuando tu actitud lo demuestra. A día de hoy, he aprendido a restarle importancia...

El paso de Félix por la universidad ha estado repleto de barreras materiales y simbólicas que no resultan evidentes inmediatamente, ni siquiera para la persona que las vive. En referencia explícita a las clases de EF, estas barreras toman forma en la figura del profesorado. Félix comenta que hay cosas que, con el paso del tiempo:

...he acabado por entender y restarle importancia. Malos recuerdos... por desconocimiento del profesorado. A día de hoy, como experto que me considero en educación física adaptada, sí pienso que el profesorado no estaba preparado en el tema de la discapacidad y cometían muchos errores, por simple... dejadez.

De vuelta al presente inmediato, Félix se enfrenta a una realidad que es común a muchos otros jóvenes: está sin trabajo y su situación económica es precaria. A sus 30 años, dice encontrarse en una situación crítica debido a la falta de certidumbre o *seguridad ontológica* (Giddens, 1991): "ahora mismo estoy buscando trabajo de lo que sea, absolutamente de lo que sea, porque tengo una hipoteca que pagar, que me la están pagando mis suegros, tengo unos gastos de luz, agua, de comida, de pañales...". En esta situación, Félix se cuestiona a sí mismo si sus decisiones fueron las más adecuadas:

Considero que profesionalmente ha sido un error formar una familia y poner mis metas en este contexto, en el rollo de la familia, y no dedicarme más a lo que yo había iniciado hace años, porque a día de hoy no tengo trabajo.

Al mismo tiempo, se imagina un *yo* profesional alternativo, alineado con su vocación: ser profesor de EF. A la pregunta de si se vería

capacitado para ser un buen profesor, Félix piensa que sí, ya que aportaría “el punto de vista de alguien que tiene unas vivencias que no tienen los demás” y “una dinámica muy diferente”:

[Tendría] en cuenta otros factores que realmente son más importantes que el rendimiento en una prueba física de lanzamiento de balón o de 60 metros lisos. Y aportas una base, seguramente emocional, mucho más importante. No es algo cuantificable, sino algo más social, la relación que se establece entre las personas, y es algo que nuestra asignatura nos permite hacer y otras no.

Como muestra el extracto anterior, Félix se distancia de una ideología del rendimiento que excluye al alumnado con diversidad funcional en EF (Molina & Beltrán, 2007), y se alinea con una práctica diferente que cuestione los estereotipos tradicionales de la EF, su orientación curricular y hasta la concepción del cuerpo (Dewar, 1993; Molina & Valenciano, 2010; Vicente, 2005). En contraste, pone en valor las ventajas de la diversidad en EF, y el carácter relacional de la misma. En cuanto a la formación en EF inclusiva recibida para llevar esta orientación pedagógica a la práctica, la opinión de Félix es taxativa y rotunda: la universidad le ha “enseñado lo que no se debe hacer”, y en el futuro intentará evitar lo que hicieron con él.

Otro posible *yo* que Félix imagina tiene que ver con la identidad deportiva, esto es, “el grado con el cual un sujeto se siente identificado con el rol de deportista” (Brewer, Van Raalte, & Linder, 1993, 237). Como sucede con la vida académica, Félix piensa que “debería haber continuado” y que, a día de hoy, “haría lo posible para continuar”. Estos *yos fantasma* (Athens, 1994) condicionan sus pensamientos en cuanto al desarrollo del futuro. Por encima de todo, Félix desea restaurar su identidad de profesor de EF. A la hora de imaginar sus posibilidades reales, sin embargo, se muestra pesimista:

No sé cómo estaré; a día de hoy, si te tengo que dar un pronóstico, será malo, pero espero que cambie mi expectativa de futuro, tener suerte, encontrar algún colegio o superar unas oposiciones, y cumplir así mi sueño. Sigo pensando que en mi vida siempre ha habido dos metas grandes. Una ha sido formar una familia: ya lo he hecho, y la otra es mantenerla con algo que me gusta a mí, que es la docencia y la educación física.

3. REFLEXIONES FINALES

En este artículo, hemos analizado y compartido las experiencias de una persona con diversidad funcional en EF a lo largo de su participación en diferentes instituciones educativas: la escuela, el instituto y la universidad. Para presentar este proceso longitudinal y estimular la reflexión sobre su desarrollo y los factores que han influido en él, hemos intercalado escenas evocativas, extractos intactos de las entrevistas, e interpretaciones asentadas en la literatura disponible. Este relato multicapa permite que la audiencia piense en el caso de Félix de formas diferentes y complementarias. Siguiendo a Bruner (2002), unas partes del texto estimulan una forma de pensamiento lógico-paradigmática, vinculada con el descubrimiento y la descripción de patrones, leyes y relaciones causales, mientras que otras estimulan el pensamiento narrativo, que contribuye a la comprensión de significados de la experiencia. Estas últimas, además, conceden un espacio interpretativo abierto para que el lector co-construya el sentido de la historia, y para que ésta resuene con sus propias experiencias y aspiraciones profesionales. Como sostienen Monforte y Úbeda (2017), Smith et al. (2013) y Smith, Tomasone, Latimer-Cheung, y Martin Ginis, (2015), las escenas basadas en evidencias científicas pueden ser herramientas útiles para comunicar conocimiento de forma accesible, persuasiva y efectiva.

Una de las parcelas de conocimiento sobre la que este estudio arroja luz es la que se ocupa de identificar las barreras para la participación físico-deportiva. En lugar de enumerar y clasificar las barreras de acuerdo con un modelo preestablecido, como el socioecológico (véase p.e. Martin Ginis et al., 2016), este artículo las presenta de forma contextualizada y situada en el tiempo, lo que permite rastrear sus desplazamientos y consecuencias. Por ejemplo, esta forma de abordar las barreras ayuda a conectar la experiencia de exclusión en EF con la construcción de una determinada identidad docente, opuesta a la ideología del rendimiento. Esto, a su vez, puede ayudarnos a entender fenómenos culturales y estructurales de interés, como el déficit de formación y la proletarización del profesorado de EF, o la necesidad de promover adaptaciones curriculares sostenibles y planificar la asignatura desde una base inclusiva, entre otros. Con esta clase de información, también podemos alcanzar a vislumbrar cómo puede desarrollarse el futuro de Félix, y cuáles pueden ser los factores socio-biográficos que motiven su comportamiento y su trayectoria profesional.

Con todo, pensamos que el futuro de una vida no se puede predecir ni anticipar. En este artículo no aspiramos a decir la última palabra sobre quién es Félix y quién puede llegar a ser. Del mismo modo, no pretendemos afirmar que nuestro análisis da acceso a lo que sucedió ‘en realidad’. Este estudio es una re-construcción de una realidad personal y social enteramente dependiente de los investigadores que han intentado acceder a ella. Esta forma modesta de acceder y representar conocimiento nos ofrece algo importante y valioso. Por una parte, proporciona comprensión sensible sobre el impacto negativo que una forma de estructurar, entender y articular la EF tiene en una persona con diversidad funcional, a pesar de su buena voluntad y actitud positiva. Por otra parte, nos recuerda que hay problemas que, pese a escapar a nuestro control, no podemos obviar, pues actuar sobre ellos puede marcar la diferencia. En última instancia, este artículo llama a la responsabilidad del profesorado, y a la de otros agentes educativos que cuentan con los medios para armar una EF inclusiva y emancipadora. Llama, también, a que estudiantes como Félix hagan públicas sus experiencias privadas, a fin de crear una historia colectiva (Richardson, 1990) que se convierta en la voz coral del cambio de paradigma en EF.

BIBLIOGRAFÍA

- Athens, L. (1994). The self as soliloquy. *The Sociological Quarterly*, 35(3), 521-532.
- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532. doi: 10.1080/13573322.2016.1269004.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith, y A.C. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 37-48). Londres: Routledge.
- Bredahl, A. (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40-58. doi: 10.1123/apaq.30.1.40

- Brewer, B, Van Raalte, J., & Linder, D. (1993). Athletic identity: Hercules muscles or Achilles heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24, 237-254.
- Bruner, J. (2002). *Making stories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carless, D., & Douglas, K. (2017). Narrative research. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 307-308. doi: 10.1080/17439760.2016.1262611
- Coates, J. (2011). Physically fit or physically literate? How children with special educational needs understand physical education. *European Physical Education Review*, 17(2), 167-181. doi: <http://10.0.4.153/1356336X11413183>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park: Sage.
- Dewar, A. (1993). El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica. En J. I. Barbero, *II encuentro Unisport sobre sociología deportiva: investigación alternativa en Educación Física* (pp. 93-107). Málaga: Unisport.
- Díaz del Cueto, M. D. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9(35), 322-348.
- Dowling, F., & Garrett, R. (2017). The transformative possibilities of narrative inquiry. En C. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 332-342). London: Routledge.
- Dowling, F., Garrett, R., Lisahunter, & Wrench, A. (2015). Narrative inquiry in physical education research: the story so far and its future promise. *Sport, Education and Society*, 20(7), 924-940. doi: 10.1080/13573322.2013.857301
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. doi: 10.1080/1740898042000334908
- Fitzgerald, H., Jobling, A., & Kirk, D. (2003). Valuing the voices of young disabled people: exploring experiences of physical education and sport.

- European Journal of Physical Education*, 8(2), 175-201. doi: 10.1080/1740898030080206
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Stanford: Stanford University Press.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., Geertzen, J. H., & Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(6), 871-881. doi: 10.1111/sms.12218
- Jaarsma, E. A., & Smith, B. (2017). Promoting physical activity for disabled people who are ready to become physically active: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 205-227. doi: 10.1016/j.psychsport.2017.08.010
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79.
- Luque-Parra, D.J., Rodríguez-Infante, G., & Luque-Rojas, M.J. (2014). Adecuación del curriculum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(13), 101-116. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/328> (consulta: 20/04/2018).
- Martin Ginis, K. A., Ma, J. K., Latimer-Cheung, A. E., & Rimmer, J. H. (2016). A systematic review of review articles addressing factors related to physical activity participation among children and adults with physical disabilities. *Health Psychology Review*, 10(4), 478-494. doi: 10.1080/17437199.2016.1198240

- Martos-García, D. (2009). Jugar a pelota valenciana en silla de ruedas. Un estudio de caso sobre la inclusión mediante la investigación-acción. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 31, 101-109.
- Martos-García, D. (2018). Las diversidades funcionales en educación física: propuestas críticas para la provocación y la inclusión. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 141-166). Lleida/València: Edicions de la Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València.
- Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XLII, 159-175.
- Martos-García, D., Pereira-García, S., Felis- Anaya, M., y & Espí, B. (2016). 'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 225-234.
- Molina, J., & Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: El caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 165-190.
- Molina, J. P., & Valenciano, J. (2010). Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas: Un estudio de caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 137-149.
- Monforte, J. & Úbeda-Colomer, J. (2017). El potencial del enfoque narrativo: Un modelo comprensivo de enseñanza deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 57, 49-54.
- Newitt, R., Barnett, F., & Crowe, M. (2016). Understanding factors that influence participation in physical activity among people with a neuromusculoskeletal condition: a review of qualitative studies. *Disability and Rehabilitation*, 38(1), 1-10. doi: 10.3109/09638288.2014.996676
- Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J., Smith, B.M., & Sparkes, A.C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 7(1), 11-38.

- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., & Devís-Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimento*, 17(4), 11-42.
- Richardson, L. (1990). *Writing Strategies*. London: Sage.
- Smith, A. (2009). Disability and inclusion towards physical education and youth sport. En H. Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 24-38). Oxon: Routledge.
- Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. doi: 10.1080/1750984X.2017.1317357.
- Smith, B., McGannon, K.R., & Williams, T.L. (2015). Ethnographic creative nonfiction, exploring the whats, whys and hows. En M. Gyozo, y L. Purdy (Eds.), *Ethnographies in Sport and Exercise Research* (pp. 59-73). Routledge: London.
- Smith, B., Papatomas, A., Martin Ginis, K.A., & Latimer-Cheung, A.E. (2013). Understanding physical activity in spinal cord injury rehabilitation: translating and communicating research through stories. *Disability and Rehabilitation*, 35(24), 2046-2055. doi: 10.3109/09638288.2013.805821
- Smith B., & Sparkes A.C. (2008). Narrative and its potential contribution to disability studies. *Disability & Society*, 23(1), 17-28. doi: 10.1080/09687590701725542
- Smith, B., Tomasone, J., Latimer-Cheung, A., & Martin Ginis, K. (2015). Narrative as a knowledge translation tool for facilitating impact: Translating physical activity knowledge to disabled people and health professionals. *Health Psychology Review*, 34(4), 303-313. doi: 10.1037/hea0000113
- Sparkes, A. C. (2001). Las identidades deportivas y el cuerpo: una relación problemática. En J. Devís-Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 181-202). Alcoi: Editorial Marfil.
- Sparkes, A.C., & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product*. Oxon: Routledge.

- Sparkes, A.C., Martos-García, D., & Maher, A. (2019). Me, osteogenesis imperfecta, and my classmates in physical education lessons: a case study of embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 24(4), 338-348. doi: 10.1080/13573322.2017.1392939
- Svendby, E. B., & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: Narratives of experience from contemporary physical education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361-378. doi: 10.1080/15017419.2012.735200
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- Williams, T. L., Smith, B., & Papatomas, A. (2014). The barriers, benefits and facilitators of leisure time physical activity among people with spinal cord injury: A meta-synthesis of qualitative findings. *Health Psychology Review*, 8(4), 404-425. oi: 10.1080/17437199.2014.898406