

'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión

'Brittle Bone Disease' and Physical Education. An experience of simulation and imagination toward inclusion

Daniel Martos-García¹, Sofía Pereira-García², Mercè Felis i Anaya¹, Bernardo Espí Monzó¹

¹ Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia. España.

² Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Valencia. España.

CORRESPONDENCIA:

Daniel Martos-García

daniel.martos@uv.es

Recepción: septiembre 2015 • Aceptación: junio 2016

Resumen

La inclusión educativa reporta cada vez más situaciones en las que se evidencia la necesidad de concretar propuestas específicas, como la inclusión de alumnado con Osteogénesis Imperfecta (OI) en Educación Física. Así, presentamos una iniciativa basada en una experiencia inclusiva previa (Martos-García & Valencia-Peris, 2016), en la que se decidió simular e imaginar a una persona con OI en una sesión de formación del profesorado en Educación Especial. Los objetivos pasan por cambiar las actitudes de las personas participantes, proporcionarles información relativa a la OI y evaluar la idoneidad educativa de esta propuesta, ubicada en un paradigma post-crítico. Mediante la utilización de observadores críticos, diarios de campo y encuestas de respuesta abierta a 25 alumnos y alumnas del Máster de Educación Especial del curso 2014-2015, se recogieron las interpretaciones de las personas involucradas en la iniciativa. El análisis de contenido posterior refleja opiniones favorables a esta experiencia en aras de concienciar al futuro profesorado y de aprender estrategias concretas de inclusión. Sin embargo, se encuentran ciertas limitaciones en su trascendencia educativa y opiniones de relativa violencia simbólica que recomiendan tomar precauciones en su desarrollo. A pesar de ello, se argumenta a favor de su aplicación en los contextos propios de la EF.

Palabras clave: Educación física, formación del profesorado, pedagogía encarnada, investigación sociocrítica.

Abstract

Educative inclusion more and more reports situations in which the necessity of setting specific proposals become clear, like the inclusion of a student with Imperfect Osteogenesis (IO) in Physical Education. Thus, we present an initiative, based on a previous inclusive experience (Martos-García & Valencia-Peris, 2016), where a person with IO was simulated and imagined in a teacher training session in Special Education. The objectives are to change the attitudes of participants, give them information related to IO and evaluate the suitability of this proposal, based on a post-critical paradigm. Through the utilization of critical observers, field notes and open-ended surveys to 25 students of Special Education Master Classes in 2014-15, interpretations of people involved in this initiative were collected. The subsequent content analysis reflects opinions of this experience, to make future teachers aware of this practice and learn about particular strategies for inclusion. However, some limitations about its educative significance were found and some student's opinions symbolized violence thus, it is recommended that relevant precautions are taken during its development. Despite that, there are arguments for the use of IO simulation in PE contexts.

Key words: Physical education, teacher training, embodied pedagogy, socially critical research.

Introducción

En 1991, Tinning lanzaba la pregunta: ¿Cuáles son las formas pedagógicas más apropiadas para la formación del profesorado en educación física? En su caso, lo hacía de una forma genérica para introducir la discusión sobre la existencia de diversas orientaciones o discursos en lo que se refiere a la formación del profesorado. En cada caso en particular, recogiendo el guante, las personas que nos dedicamos a la formación del profesorado de educación física (EF, a partir de ahora) deberíamos hacernos esta pregunta repetidamente. Más allá de enseñar de forma intuitiva o automática, nuestro diseño y ejecución de la docencia debería ser la respuesta a nuestras concepciones pedagógicas y, por qué no, ideológicas. Una profesión sin este tipo de reflexiones asume inconscientemente el modelo dominante, que Tinning (1991) llama de rendimiento y que en nuestro país López-Pastor, Pérez, y Monjas (2003) sitúan en una racionalidad técnica. Dada esta situación, parece lógico que en las aulas donde se imparte EF se sigan reproduciendo prácticas injustas de diversa índole; machistas (Vilanova & Soler, 2012), homófobas (Piedra de la Cuadra, Rembrandt, Sánchez, Ries &, Ramírez, 2013) o de poca participación (Lorente, 2008). En este sentido, la adopción de nuevos horizontes como ahora la educación inclusiva, el paradigma constructivista o ciertos postulados del paradigma crítico requieren más esfuerzos que el simple cambio de una ley, exigen a su vez una adecuada formación inicial y permanente y, como apuntábamos, una continua actitud crítica con nuestra labor.

El paradigma inclusivo, en concreto, lleva años en su labor de asentamiento en nuestras latitudes. Las últimas leyes educativas así lo han puesto de manifiesto con la introducción de los principios de inclusión y normalización (Martos-García & Valencia-Peris, 2016). Así, la literatura al respecto ha venido poniendo el foco de atención sobre la inclusión educativa en EF, no solo para darle un sentido epistemológico apropiado (ver, por ejemplo, De Pauw & Doll-Tepper, 2000), sino desde la concreción misma de diseños de investigación variados que han demostrado las ventajas de este paradigma. Por ello, el volumen de investigaciones ha ido creciendo en los últimos años (Block & Obruniskova, 2007; López-Pastor, 2012), aunque no parece haberlo hecho en forma suficiente (Felipe & Garoz, 2015). En este sentido, los trabajos publicados han puesto de manifiesto de forma masiva las bondades de incluir a las personas con diversidad funcional¹,

pero también los problemas encontrados en propuestas inadecuadas (Bredahl, 2013; Ríos, 2009). Así, aunque podamos pensar que “la actividad físico deportiva puede contribuir a modificar positivamente las discriminaciones que hoy en día padecen las personas con discapacidad” (Felipe & Garoz, 2015, p. 200), la EF se puede convertir en una sucesión de barreras insalvables si la orientación pedagógica no responde a los presupuestos de la inclusión (Ríos, 2009). Ello coloca el foco de atención en el papel que tiene el profesorado en el desarrollo de este tipo de propuestas y, por extensión, en su formación profesional. En lo que respecta al punto de vista del profesorado de EF, existen algunas investigaciones centradas en su formación y competencia a la hora de incluir a personas con diversidad funcional (Caus & Santos, 2011; Díaz del Cueto, 2009; Durán & Sanz, 2007; Ríos, 2007; Hardin, 2005; Mendoza, 2008). Obviando las diferentes perspectivas empleadas en estos estudios, la falta de una formación inicial necesaria se ha revelado como un problema recurrente entre el profesorado de EF (Özer, Nalbant, Aglamis, Baran, Kaya-Samut, Aktop, Hutzler, 2013), un fenómeno generalizado entre maestras y maestros (Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2003), y coincidente con el de especialidades afines al tratamiento de la diversidad (Martos-García & Valencia-Peris, 2016).

Ante esta situación, se revela necesario desarrollar nuevas investigaciones y experiencias en el ámbito de la formación del profesorado que fomenten una mejora de dicha formación, como piden Morley, Bailey, Tan, & Cook (2005). Desde nuestro punto de vista, se echan en falta estudios basados en intervenciones concretas en el aula, y cuya demanda han hecho antes otros autores desde una óptica crítica (Hickey, 2001; Oliver, 2001). Así, desde una perspectiva crítica en la que nos situamos, se trataría, pues, de superar las dificultades del paradigma crítico por conseguir los ideales de la emancipación y la justicia, evitando el dogmatismo y, en consecuencia, desarrollando una pedagogía más modesta y realista (Gore, 1990; Tinning, 2002). En atención a estas demandas podemos encontrar en la literatura diversas experiencias en EF que tratan de promover la reflexión crítica entre las y los estudiantes a través de fotografías, textos y narraciones de diversa índole (Azzarito & Solmon, 2006; Oliver, 2001; Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García, & Devís-Devís, 2014). La propuesta que motiva este artículo se alinea con estos trabajos, por cuanto pretendía motivar al alumnado a establecer una reflexión crítica que cuestionara sus propias actitudes y creencias sobre la diversidad funcional mediante la lectura de un relato ficticio. Sin embargo, como describimos más adelante, la experiencia se construyó mediante una innovación

1 Usamos aquí el término Diversidad Funcional, como invitan a hacer desde los colectivos de personas con discapacidad (Rodríguez & Ferreira, 2010).

que denominaremos de pedagogía encarnada (*embodiment pedagogy*) y que responde a una demanda post-crítica para atender las subjetividades de las personas que participan en el proceso educativo. En EF solo hemos encontrado el caso de Fitzpatrick y Rusell (2013) en que se haga uso de este tipo de iniciativas, toda vez que el profesor de EF, por ejemplo, se disfraza en clase. Con este tipo de actuaciones, que ellos denominan ‘críticidad encarnada’, pretenden cuestionar y subvertir las dinámicas de opresión que operan en clase mediante propuestas expresadas en sus propios cuerpos (Fitzpatrick, 2013; Fitzpatrick & Rusell, 2013).

La propuesta que motiva este artículo se ubica en esta línea y asume algunos de los postulados meramente críticos, relacionados con la justicia social o la igualdad, pero atendiendo a las demandas post-críticas de alejarse de los grandes discursos y presentar experiencias más realistas y menos dogmáticas. De hecho, la génesis de la propuesta aparece de forma inductiva desde el propio campo de estudio cuando una estudiante con OI (popularmente conocido como ‘Huesos de cristal’) se matricula en una asignatura de EF perteneciente al plan de estudios del Grado en Maestro/a de Primaria.

La OI es una alteración de tipo congénito caracterizada por una fragilidad ósea causada por la falta de colágeno en los huesos (Szczepaniak-Kubat, Kurnatowska, Jakubowska-Pietkiewicz, & Chlebna-Sokoł, 2012) y aunque existen diversos grados de afectación, que acarrearán consecuencias diversas, también atendiendo a otros factores, en el caso de la EF se suele asociar con la exención de la parte práctica de la asignatura (Martos-García & Valencia-Peris, 2016). A pesar de ello, la práctica de actividad física no está contraindicada, siempre y cuando se tomen algunas precauciones, y están indicados algunos ejercicios gimnásticos o en cama elástica (Great Ormond Street Hospital for Children, 2013).

En aquella primera experiencia, el profesor y la alumna en cuestión asumieron el reto de su participación activa en las clases de EF en un proceso reflexivo que, como apuntamos en Martos-García y Valencia-Peris (2016), aportó aspectos muy positivos para todas las partes. En aquella ocasión, la revisión de la literatura sobre OI y EF solamente produjo un resultado anterior al nuestro, como fue el relato que hace Ríos (2005) en su tesis doctoral de una experiencia en la etapa de Primaria. Básicamente, no hay nada escrito sobre la inclusión de alumnado con OI en las clases de EF. De este modo, al futuro profesorado es complicado dirigirlo a alguna fuente que muestre dicho proceso, con lo que su actitud hacia este aspecto desconocido puede no ser la mejor en el ejercicio futuro de su profe-

sión. Algunas investigaciones al respecto han mostrado los efectos positivos que tiene sobre las actitudes tener contacto con alumnado con diversidad funcional (Felipe & Garoz, 2015).

Este artículo relata una propuesta de pedagogía encarnada (que detallamos en el siguiente apartado) toda vez que se asumen algunas de las preguntas lanzadas por Tinning (1991) desde la óptica post-crítica: ¿Cómo se puede hacer para que el futuro profesorado que formamos tenga una perspectiva social crítica, camine hacia la construcción de un mundo mejor y reflexione sobre ello? En consecuencia, nos planteamos los siguientes propósitos:

- Describir una propuesta de simulación (pedagogía encarnada) e imaginación para fomentar la inclusión de alumnado con OI.
- Interpretar las percepciones que sobre esta experiencia hicieron el propio alumnado, el profesor participante y un grupo de observadores externos.
- Reflexionar sobre la idoneidad de este tipo de experiencias para cambiar las actitudes del futuro profesorado.

Metodología

Descripción de la experiencia

Durante el curso 2012-2013, uno de los autores de este artículo impartió parte de una asignatura correspondiente al Grado de Maestro/a de Educación Primaria en su especialidad de Pedagogía Terapéutica de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. La materia en cuestión era ‘Educación Física, Plástica y Musical y su Didáctica en las Necesidades Educativas Especiales’, y la propuesta de inclusión se llevó a cabo en las sesiones dedicadas a la EF.

En estas sesiones se combinaron los juegos sensibilizadores, siguiendo la propuesta de Ríos, Blanco, Bonany y Carol (1998), donde todo el alumnado simulaba tener una limitación, con propuestas de inclusión, donde solo unas pocas alumnas y alumnos representaban dicho papel. Esta parte se asemeja más a la realidad de las aulas ordinarias, donde podemos encontrar algún caso de alumnado con diversidad funcional y cuya inclusión presenta ciertas dificultades. Así, mientras normalmente las limitaciones en una determinada actividad son simuladas, la presencia en aquella ocasión de Violeta (pseudónimo de la alumna con OI) brindó una oportunidad única, también para el resto de sus compañeros y compañeras. Tras esa vivencia, durante el curso académico 2014-2015, en una de las sesiones introductorias de la inclusión en EF con alumnado que

cursaba la asignatura Psicomotricidad y Actividad Física en Pedagogía Terapéutica del Máster de Educación Especial de la misma universidad, se decidió simular la OI. Así, mientras el resto de la clase jugaba un partido de baloncesto, se fueron incorporando al mismo alumnado con discapacidad motriz (silla de ruedas), visual (pañuelo) y auditiva (MP3). Hay que matizar que el baloncesto se escogió por ser un deporte común de recurrente uso en las programaciones de EF, con lo que se trataba de no modificar en exceso la realidad, como recomienda Block (2007). Esta estrategia mantenía la intención de crear una situación conflictiva con la que motivar el debate y presentar el problema a tratar. Desde el comienzo, y sin previo aviso, un compañero participaba en el partido simulando tener OI: llevaba fijado a su sudadera paquetes de *rosquilletas* (una especie de *snack* alargado bastante frágil) colocados por dentro de forma que fuera invisible a los ojos del resto del alumnado. Obviamente, se le explicó que tratara de participar en el juego, aunque teniendo en cuenta que las *rosquilletas* eran sus huesos y que debía procurar que no se le rompieran. El partido se prolongó unos 20 minutos, hasta que se decidió hacer un descanso. Antes de retomar la actividad, se incorporó otra persona con OI simulada, esta vez de forma visible. El partido finalizó pasados unos minutos.

Participantes

Las personas que participaron en la experiencia fueron, principalmente, el alumnado de la asignatura, 22 alumnas y 3 alumnos que cursaban el título de postgrado ya mencionado, y a los cuales se les comunicó que la experiencia y la recogida de datos formaban parte de una investigación. El alumnado participante provenía, en su mayoría, de titulaciones relacionadas con la docencia, preferentemente de magisterio y pedagogía, y acudía con buena actitud a las clases de EF, a pesar de no ser su futura especialidad. El profesor de la materia tenía formación académica en actividad física adaptada y otros contenidos relacionados y, en el momento de esta investigación, tenía ya diversos años de experiencia docente universitaria al respecto. Su papel, en este caso, fue dinamizar la actividad y la discusión posterior y redactar un diario de campo una vez finalizada la clase. Finalmente, se invitó a observar la sesión a tres personas relacionadas con la EF e involucradas en un seminario de EF crítica que un año antes había empezado a funcionar. En su caso, durante la actividad práctica actuaron de observadores totales, siguiendo los criterios de Wolcott (1973), tomando notas individualmente de acuerdo a un guion que ellos mismos habían pactado, y que pretendía recoger

información sobre aspectos como las interacciones que se daban en clase, el trato a las personas que simulaban alguna deficiencia, los límites a la participación que se producían, la inclinación hacia la competición en detrimento de la inclusión o los comentarios vertidos por el alumnado participante. Además, en la discusión que dio por finalizada la experiencia participaron activamente.

Recogida y análisis de los datos

La recogida de datos fue coherente con la perspectiva cualitativa usada y con los requerimientos de la investigación educativa. De esta forma, tanto el profesor como el grupo de ‘amigos críticos’, tomando el concepto de Sparkes y Partington (2003), recogieron sus observaciones en sendos diarios de campo. En el caso del alumnado, una vez finalizada la actividad, se les entregó un documento para que reflexionaran sobre sus interpretaciones acerca de lo que había acontecido. Para ello se elaboró un relato que trataba de completar lo que podía suponer ser una persona con OI (además de las implicaciones en la práctica que acababan de experimentar). Dicho relato se construyó en función de los aprendizajes habidos en la experiencia anterior con la inclusión real de una alumna con OI, y que ya hemos reseñado. El uso de textos con finalidades críticas no es nuevo en nuestra área, y aunque presenta un desarrollo en ciernes, podemos encontrar algún ejemplo similar al nuestro (Pérez-Samaniego et al., 2014). En la Figura 1 se puede leer dicho relato, al que le seguían 5 preguntas de respuesta libre, y que suponían la recogida de datos en esencia. Estas eran:

- ¿Sabías algo de la OI antes de ahora? ¿Conoces las implicaciones que esta deficiencia conlleva?
- ¿Qué te sugiere la historia de Violeta: pena, rabia, curiosidad, etc.?
- En el texto se hace alusión a la ‘normalidad’ que comporta la ‘invisibilidad’ de la deficiencia, ¿qué opinas? ¿Actúa bien Violeta no contando nada o debería explicárselo a los demás?
- ¿Cómo ves su situación en EF, sería posible su inclusión?
- ¿Qué te parecería esta estrategia de ‘pedagogía encarnada’ (simular una deficiencia) para crear conciencia y fomentar la reflexión crítica? ¿La ves útil en educación?

Una vez el alumnado hubo completado el cuestionario, se inició un debate público entre todas las personas asistentes y participantes. Las opiniones vertidas en dicha discusión fueron recogidas en los diarios de los observadores externos, y algunos de estos comen-

'Por huesos tengo rosquilletas'

Nací débil... muy débil. Mis huesos –como le dijo el doctor a mi madre– eran algo así como rosquilletas. Técnicamente, mi cuerpo presenta una deficiencia en la producción de colágeno Tipo 1, por lo que mis huesos tienen una menor densidad y son, por lo tanto, más frágiles. Eso no quiere decir que se vayan rompiendo a troche y moche, sino que resisten menos a los golpes y me obligan a tener algunas precauciones.

¡Hola! Me llamo Violeta... perdona por no haberme presentado antes, me suele pasar que antes de decir quién soy aviso de qué me pasa; supongo que es otra derivada de mi 'situación'. A veces, pienso que solo me falta ponerme un gran cartel en la frente ¡¡*Caution*, frágil!! Pero tienes que entender que ciertas precauciones son constantes en mi vida: evitar aglomeraciones, no dejar cosas tiradas en el suelo, prever los golpes... aaahh!! Y no hacer educación física. Nunca he hecho educación física.

Mi vida se empezó a truncar por aquella maldita caída en bici. Tendría 6 años y hasta ese momento todo era felicidad en mi casa, la vida normal de una familia normal de pueblo. Pero aquel médico me sentenció para siempre: "su hija tiene un defecto congénito llamado osteogénesis imperfecta (OI), por lo que sus huesos, para que me entienda, son como rosquilletas. A partir de ahora su vida va a cambiar mucho, todas las precauciones serán pocas, de hecho, no podrá tener hijos".

La mirada de aquel médico se me ha quedado grabada, y también las lágrimas de mi madre. Además, las pruebas determinaron que mi madre tenía OI, y llevaba 40 años sin saberlo. Los médicos me convirtieron en un experimento andante, pruebas y más pruebas, y confirmaron lo que me temía: era diferente al resto. Se acabaron los paseos en bici, los juegos con balón y las carreras en la piscina. Con el tiempo, me fue cambiando el carácter y me volví una niña retraída, solitaria, ermitaña. Aprendí que era la mejor forma de controlar posibles accidentes.

Con todo, mi infancia estuvo marcada por todos estos hechos, y mi adolescencia la recuerdo con miedo, con miedo de que se descubriera mi deficiencia. Ha sido una obsesión para mí que nadie se enterara de lo que me pasaba, pues de descubrirlo empezaban las miradas de compasión, 'ay, qué pena', 'pobrecita'... Mientras nadie lo sepa, me siento una persona normal, soy una persona como el resto. Pero el problema viene en educación física, pues cada año con el profesor nuevo tenía que proceder igual: contarle mi problema, procurar que nadie se enterara y gestionar la situación de exención de la parte práctica. Nunca nadie me preguntó, nunca a nadie le expliqué nada. No sé, supongo que ya era lo normal: 'la Viole no hace gimnasia'.

Figura 1. Relato usado como pretexto crítico. Basado en los resultados mostrados en Martos-García y Valencia-Peris (2016).

tarios se pueden leer explícitamente en el apartado de resultados.

El análisis de los datos se concretó en un análisis del contenido de las tres fuentes usadas, a saber, los diarios del grupo observador y el profesor y las respuestas del alumnado a las preguntas hechas en el cuestionario de respuesta abierta. Tal y como hicimos en el estudio anterior (Martos-García & Valencia-Peris, 2016), se procedió a la identificación de las unidades temáticas, su agrupación en categorías de códigos y la extracción de los temas de interés, en aras de disponer los datos para la interpretación posterior, a la manera que establece como finalidad el análisis de contenido (Piñuel, 2002). En este caso, eso sí, el análisis no obedeció a un ejercicio inductivo en esencia, dados los conocimientos adquiridos en la primera experiencia y que aportaron categorías de análisis previas. Así, el mismo cuestionario administrado al alumnado estaba ya informado por este conocimiento, por lo que las categorías establecidas fueron 'conocimientos sobre la OI', 'reacción ante el relato de Violeta', 'la invisibilidad como normalidad' o 'utilidad de la experiencia de pedagogía encarnada'. La interpretación final de los datos se concretó en el proceso de escritura, siguiendo las pautas establecidas por Wolcott (1990) y Woods (1998). Los resultados que se presentan en este estudio, por cuestiones obvias de espacio, no son todos los que se recogieron.

Aspectos éticos

De por sí, la investigación cualitativa presenta unos marcados compromisos éticos, habida cuenta que la principal herramienta de investigación suele ser el o la investigadora (Flick, 2004) y que la calidad de los datos depende de las relaciones de confianza que se establezcan con las personas investigadas (Devís, Martos, & Sparkes, 2010); a más confianza, mejores datos. Pero, además de estos condicionantes, cuando se diseña una investigación de carácter educativo, esto es, que suponga una intervención o relación con el alumnado que debe ser en sí misma educativa, el diseño se hace más complejo. En nuestro caso, la recogida de datos llevada a cabo por el grupo de observadores se completó con las interpretaciones del alumnado que había participado en una actividad con fines educativos. Aquí radica la complejidad ética del estudio, puesto que la separación entre el objeto de estudio y las técnicas empleadas es imposible e innecesaria. Además, en la simulación de la OI se tuvieron en cuenta las limitaciones y precauciones que la literatura específica al respecto, y que hemos reseñado más arriba y, lógicamente, los aprendizajes que la primera experiencia proporcionó. En este sentido, se trataba de evitar crear imágenes falsas de esta discapacidad. En todos los casos se ha salvaguardado la identidad del alum-

nado participante, sobre todo la de Violeta, con quien se cumplieron estrictos compromisos éticos y cuya participación en el estudio anterior fue voluntario y consentido (Martos-García & Valencia-Peris, 2016). El tratamiento de los datos y la redacción del trabajo se han hecho directamente por los y las firmantes del artículo. En todos los casos, la participación ha sido voluntaria y los reiterados esbozos de esta investigación se han discutido entre el grupo firmante.

La credibilidad de los resultados yace no solo en este último hecho, sino en la triangulación habida en la recolección de datos sobre un mismo fenómeno por parte de tres sujetos/grupos distintos, como explica Flick (2004), a lo que hay que añadir las interpretaciones hechas en la investigación anterior que dio pie a esta misma y que aumentan la credibilidad, como relata Piñuel (2002).

Resultados y Discusión

La OI, su desconocimiento y su invisibilidad

En este primer punto se hace alusión a la generalizada ausencia de conocimientos previos que muestra el alumnado hacia la OI y, en consecuencia, hacia las implicaciones que conlleva. Por una parte, el dato no es sorprendente y coincide plenamente con los resultados relatados en Martos-García y Valencia-Peris (2016). Por la otra parte, su desconocimiento puede tener consecuencias a la hora de normalizar la vida de las personas que la padecen, tanto en el ámbito de la vida diaria como, sobre todo, en el contexto escolar. Este hecho nos parece relevante dado el perfil del alumnado en cuestión y su futura dedicación docente, no en vano su papel en la promoción de actitudes positivas entre alumnos y alumnas es fundamental (Felipe & Garoz, 2015). La ignorancia sobre la OI, como con otras deficiencias, puede llevar a la estigmatización social de una persona con este tipo de limitaciones (Martos-García & Valencia-Peris, 2016). Las consecuencias de esta enfermedad son desconocidas a nivel social y esto provoca, en ocasiones, exageraciones o desajustes que para nada ayudan a su inclusión, como vemos en estas afirmaciones de alumnado participante:

“A la mínima puede sufrir una fractura... las personas que la padecen deben estar continuamente alerta y vivir con miedo...”

“...esta deficiencia conlleva no hacer deporte”.

“...la mayor problemática que conlleva será a nivel social y en consecuencia problemas emocionales, de autoestima... además de las dificultades motrices y limitaciones en la vida diaria”.

Seguramente, la invisibilidad de la deficiencia es una de las razones de que la OI sea tan desconocida. En el caso de Violeta, por ejemplo, su enfermedad no era del todo reconocible, hasta el punto que sus compañeras y compañeros de clase no fueron conscientes de ella hasta el último curso en que se desarrolló la primera experiencia (Martos-García & Valencia-Peris, 2016). Con independencia de este hecho, del cual ya nos hemos ocupado, nos parece relevante la opinión del alumnado sobre este fenómeno. Para este propósito, la primera de las personas que participó en el partido de baloncesto simulaba tener OI pero sin conocimiento de sus compañeras y compañeros: su deficiencia era invisible. Preguntados sobre este hecho, que remitía a la estrategia seguida por Violeta, la inmensa mayoría de las 25 personas consultadas ha declarado estar en desacuerdo con esta decisión y consideran que Violeta debería haber compartido con su clase los problemas derivados de la OI. He aquí algunos ejemplos:

“Pienso que a veces hay que arriesgar y confiar en las personas buenas de este mundo, que harán lo posible por integrarla a pesar de su discapacidad”.

“A mi parecer, Violeta debería contarle a los demás su deficiencia, pues de esta manera la podrían tratar con normalidad a partir de su diversidad y sería más fácil su inclusión”.

Los dos puntos de vista son comprensibles y aluden al hecho de que el conocimiento es construido y que, por ello, cada persona, en este caso Violeta y el alumnado, afrontan la situación en dirección contraria. Violeta ha adaptado la estrategia de tratar de pasar desapercibida, de que nadie sepa de su situación y evitar así una cierta “expresión en la cara y en la forma de hablar como de lástima” (Martos-García & Valencia-Peris, 2016, p. 167), lo que concuerda con los resultados de Ríos (2005) en otro caso de inclusión de una persona con OI. Para el alumnado, por el contrario, la ocultación de la OI no es una decisión adecuada, y así lo manifiesta cuando trata de ponerse en su lugar. Para este supuesto, Smith (2008) argumenta que la humildad es necesaria en estas situaciones en que imaginamos ser otras personas, en este caso con alguna limitación concreta, y alerta de los peligros de no hacerlo. Cabría aquí preguntarnos: las personas que asumen como mejor estrategia hacer pública la OI, ¿harían lo mismo de ser ellos o ellas realmente la persona con OI? En este sentido, desde nuestro punto de vista, lo que queda claro es que simular este tipo de condicionantes ayuda, como mínimo, a llevar su situación al ámbito de la reflexión y, como explican Pérez-Samaniego et al. (2014), ofrece la oportunidad de desvelar y compartir

las creencias personales sobre el tema. Así, además de las opiniones en contra de la estrategia de Violeta, encontramos argumentos apoyando su decisión, aunque estas sean claramente minoritarias:

“La entiendo y creo que en su situación haría lo mismo, me gustaría que me trataran como a los demás”.

“...no creo que la sociedad, actualmente, esté preparada para ello, pues la normalidad establecida no cuenta con los discapacitados. Por tanto, creo que Violeta simplemente actúa acorde con la sociedad”.

Es cierto que en este caso no se han encontrado opiniones contundentes en contra de Violeta, como sí detallan Pérez-Samaniego et al. (2014) en el caso de personas *trans*, y esto puede ser debido a factores como el hecho que la diversidad funcional es una realidad más común en la sociedad, la cual ya ha recorrido un largo camino hacia cierta ‘normalización’². Así, siguiendo el *continuum* que establecen Pérez-Samaniego et al. (2014), podríamos apuntar a que el alumnado preguntado se acerca tanto a discursos o posicionamientos de abyección hacia esta realidad como de alteridad, entendiendo esta última como situación ideal de entendimiento y respeto hacia la otra persona pero siendo conscientes de la imposibilidad de llegar a comprender o ponerse completamente en la piel del otro, imposibilidad que, de hecho, fue recogida durante la observación de la práctica y el debate final (Diario de campo de Mercè y Bernardo).

Sin embargo, como en el estudio de Pérez et al. (2014), algunos de los comentarios muestran cierta intención de tratar de decirle a Violeta cómo debería pensar o actuar, traspasando el terreno de la empatía para acercarnos, como exponemos a continuación, al reproche moralizante.

“No actúa bien Violeta, pues la normalidad requiere de relaciones de confianza, valoración y respeto por los compañeros y se les debe dar la oportunidad a uno mismo y a los demás de enriquecerse de ello”.

“Violeta actúa bien desde su punto de vista, aunque no es lo adecuado, ya que ella no conoce hasta qué punto la sociedad es consciente de esta patología”.

Las últimas afirmaciones se podrían ubicar en lo que Smith (2008) cataloga como violencia simbólica, y que

suponen uno de los peligros de este tipo de situaciones de simulación e imaginación. Así, no solo se trata de criticar como si una o uno fuera capaz de ponerse completamente en la situación de Violeta, sino que incluso se desliza el reproche de que, en este caso concreto, se le está privando a sus compañeras y compañeros de clase del conocimiento que podría derivar de su enfermedad. Estos condicionantes deberían ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar y proponer este tipo de experiencias.

La propuesta concreta de ‘pedagogía encarnada’ (simulación) e imaginación

Como hemos apuntado ya, esta experiencia se sustenta en otra anterior donde estaba presente la alumna con OI. Hacemos constar este hecho con la intención de poner de manifiesto que en esta segunda ocasión no había una alumna con OI por lo que se optó por el relato descrito antes y el empleo de la simulación como técnica didáctica. Aunque la primera experiencia era más realista que esta segunda y facilitaba la empatía con Violeta (Diario de campo, Sofía), en esta ocasión se trataba de sacar provecho de esos conocimientos, “a pesar de lo complicado que puede ser y es ejercer un rol distinto en un contexto tan abierto...” (Diario de campo, Bernardo). En este sentido, los 25 alumnos y alumnas han opinado que la experiencia les ha gustado, ha servido para algo o es necesaria para su formación, como han expresado en las encuestas y quedó reflejado en el diario de campo de Mercè, una de las observadoras. Así, una gran mayoría de los comentarios hacen alusión a la sensibilización que provoca este tipo de experiencias, hasta el punto de que dos opiniones se mostraban a favor de hacerlas obligatorias en la formación del profesorado. Otros casos, aunque menos, han puesto de manifiesto su sentido utilitario, para así aprender estrategias concretas de inclusión de personas con diversidad funcional en el grupo de EF. Este hecho es importante, habida cuenta de la necesidad existente por prestar atención a los procesos de enseñanza orientados al grupo de clase en su totalidad (Ainscow, 2011) para no perpetuar la segregación. Como recuerda Díaz del Cueto (2009) la percepción que tiene el profesorado de EF sobre su competencia para adaptar los contenidos de las sesiones es baja, lo que convierte en acuciante abordar esta habilidad en la formación inicial. Sin embargo, ha habido también voces críticas. Por ejemplo, en el cuestionario dos personas han apuntado a que esta experiencia tiene sus límites y supone solo un punto de partida. Obviamente, además de los peligros apuntados más arriba, la experiencia se basa en una simulación, por lo que pierde

² Usamos aquí el término ‘normalización’ con cierta cautela pues, no en vano, normalizar “es imponer una exigencia a una existencia” (Rodríguez & Ferreira, 2010, p. 300), aunque nuestra intención aquí sea dar a entender que la diversidad funcional está más cerca de parecer normal que décadas atrás.

realismo, pero es la mejor manera que consideramos para recrear situaciones concretas en las que los maestros y maestras se verán envueltos en el futuro. Un punto de partida, eso sí, para tratar de modificar actitudes y creencias, muy influyentes en el papel que el profesorado puede jugar en favor de la inclusión (Durán & Sanz, 2007). Las mayores críticas, sin embargo, han surgido en el debate final cuando se ha discutido sobre la actividad práctica. En este sentido, las críticas han sugerido la dificultad, incluso imposibilidad, de incluir a una persona con OI, máxime en actividades competitivas como el baloncesto. También se apuntó la dificultad de ponerse completamente en la piel del otro y replicar el comportamiento de Violeta por parte de personas sin limitación en la actividad, lo que nos retrotrae al concepto de alteridad. El diario de campo de las observadoras recogió este hecho, apuntando, por ejemplo, cómo “el alumno con OI participa activamente, corre tras el balón y no tiene reparos en acercarse a los demás” (Diario de Sofía). En relación a esto, una alumna apuntaba: “Violeta no se hubiera comportado así”. También nos ha sorprendido el comentario realizado por el alumno que participó simulando la OI, quien manifestó en el debate final que él había jugado “como si nada” y que, por tanto, le parecía que estas iniciativas no tenían mucho sentido (Diario de Sofía). Todo ello ahonda en los límites de este tipo de iniciativas y las precauciones que deben tomarse.

No obstante, y en sentido contrario, también hemos apreciado en las intervenciones del alumnado que simulaba la OI cierta comprensión y concienciación corporal de las limitaciones que esta discapacidad presenta. Así, por ejemplo, la alumna que simulaba tener OI visible aclara respecto al comportamiento de sus compañeras y compañeros: “No han tenido mucho cuidado” y “estaría ahora en el hospital” (Diario de Sofía), comentarios que aluden a la comprensión de la fragilidad corporal que la OI conlleva.

En relación a la historia de Violeta, la mayoría del alumnado se ha decantado por la curiosidad, lo que pone de manifiesto su necesidad de conocer más sobre la OI y su inclusión y revela una actitud favorable hacia una formación permanente, más allá de la proporcionada en la universidad. En otro sentido, muchas de las respuestas han coincidido en apuntar que la historia de Violeta les da pena, lo que concuerda con la preocupación manifestada por Violeta, y apuntada más arriba, de dar lástima a los demás. Esto, además, ha coincidido con algunos comportamientos habidos en la simulación, donde a las personas con diversidad funcional se les pasaba el balón por compasión, como se comentó en la charla final (Diario de Mercè y Sofía). Aunque la compasión se puede entender como el respeto por el sufrimiento

de los demás y que lleva a ofrecerles nuestra ayuda (Pérez-Samaniego et al., 2014), parece que este comportamiento se ajusta bien poco a las necesidades de la EF, sobre todo en actividades de media o intensa competitividad, como señaló durante el debate una alumna (Diario de Sofía). Cabría entonces preguntarnos si vale la pena optar por actividades más cooperativas, y evitar aquellas más competitivas que dificultan la inclusión, en aras de alejarse de lo que Ríos (2009) llama *falsa integración*, esto es, tener a las personas con diversidad funcional presentes, pero sin participar.

En última instancia, muchas de las personas encuestadas han expresado sentir rabia por la situación injusta en que creen se ha encontrado Violeta a lo largo de su vida, una actitud que puede verse justificada no solo por sus pensamientos en general sino por su formación docente y vocación profesional.

Desde nuestro punto de vista, estas opiniones nos hacen destacar dos argumentos. En primer lugar, no ha aparecido ningún caso de rechazo contundente, como hemos descrito ya, pero tampoco de ninguna persona afectada emocionalmente por el caso de simulación experimentado, que pudiera haberse sentido incómoda o atacada en sus convicciones. Aunque no es lo común, se han descrito algunos casos de personas violentadas en sus convicciones morales e ideológicas (ver Devís & Sparkes, 1999), lo que podría poner en cuestión el valor educativo de este tipo de propuestas. En este sentido, se trataría de alinear estas iniciativas con lo que Tinning (2002) llama una pedagogía modesta, sin pretender grandes rupturas o conflictos. Así, parece lógico diseñar propuestas de esta índole, que indudablemente tienen intenciones de cierta provocación, pero siempre con la prudencia necesaria para no herir los sentimientos y convicciones de las personas que las practican.

Conclusiones

La motivación principal ha sido dar respuesta a la pregunta inicial de Richard Tinning, obviamente desde una posición post-crítica, mediante una experiencia de pedagogía encarnada en una alumna con OI.

En primer lugar, atendiendo a la queja que hace Hardin (2005) acerca de la escasa información sobre experiencias publicadas como investigación, consideramos adecuada la presentación de este trabajo, en el cual hemos reservado un espacio significativo a la descripción de la innovación desarrollada, y que forma parte de la investigación aplicada, para con ello permitir su introducción en otros contextos por parte de otros profesionales (Felipe & Garoz, 2015).

En segundo lugar, las interpretaciones, sobre todo del alumnado participante, ponen encima de la mesa la idoneidad de este tipo de iniciativas, para incitar a un cambio de actitudes. Los resultados obtenidos muestran el potencial que presentan el relato de Violeta y la simulación de la OI para el aprendizaje y la reflexión de técnicas inclusivas de alumnado con diversidad funcional, la visibilización de otras realidades corporales y el debate sobre la idoneidad de una EF basada en la competitividad.

Así pues, nuestra opinión es que la actividad realizada ha dado respuesta a nuestros objetivos, aunque de una forma que cabe matizar. Obviamente, la concreción temporal del estudio es una de las limitaciones encontradas; se debería, en esta dirección, diseñar estudios mantenidos en el tiempo (Hardin, 2005) que permitieran valorar un cambio real y profundo en la actitud del alumnado hacia la inclusión, con sus posibilidades y sus limitaciones. Otro matiz alude al peligro de ejercer una violencia simbólica sobre las personas que tratamos de incluir o de la falta de alcance a la hora de confrontar la ideología propia. Una línea

a seguir sería fomentar el contacto del alumnado con casos reales de diversidad funcional e implementar iniciativas de colaboración intensas, sin perjuicio del desarrollo de pedagogías encarnadas y encaminadas hacia la justicia social (Garrett & Wrench, 2015).

Finalmente, y recuperando a Tinning (1991), nos alineamos con la posición de que nuestros programas de EF deberían desafiar aquellos valores y prácticas injustas, inmorales o insensibles y, para ello, la formación del profesorado debe considerar su papel de transformación, más allá de la reproducción de dichas prácticas. Eso es, en definitiva, lo que ha pretendido ser esta experiencia.

Agradecimientos

Este artículo se ha elaborado, en parte, gracias a una beca para estancias postdoctorales en centros de investigación ubicados en el extranjero, concedida por la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana al primer autor (BEST/2015/317).

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2011). Some lessons from international efforts to foster inclusive education. *Innovación Educativa*, 21, 55-74.
- Azzarito, L., & Solmon, M. A. (2006). A feminist poststructuralist view on student bodies in Physical Education: Sites of compliance, resistance, and transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 200-225. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.25.2.200>
- Bredahl, A. M. (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. <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.30.1.40>
- Block, M. E. (2007). *A teachers' guide to including students with disabilities in general physical education*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Caus, N., & Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educación y diversidad: Revista Inter-universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5(1), 119-130.
- DePauw, K., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143. <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.17.2.135>
- Devis-Devis, J., & Sparkes, A. (1999). Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*, 5, 135-52. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X990052005>
- Devis, J., Martos, D., & Sparkes, A. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.
- 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.
- Durán, D., & Sanz, A. (2007). Dificultades del Profesorado de Educación Física de Educación Secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 203-231.
- Felipe, C., & Garoz, I. (2015). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 27(9), 199-210.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/10885625032000167160>
- Fitzpatrick, K. (2013). *Critical pedagogy, physical education and urban schooling*. New York: Peter Lang Publishing.
- Fitzpatrick, K., & Rusell, D. (2013). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 159-173. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2013.837436>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. A Coruña: Fundación Paideia Galiza.
- Garrett, R. & Wrench, A. (2015). 'If they can say it they can write it': Inclusive pedagogies for senior secondary physical education. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2015.1095248.
- Gore, J. (1990). Pedagogy as text in physical education. In D. Kirk, & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 101-138). London: The Falmer Press.
- Great Ormond Street Hospital for Children (2013). *Physical Education (PE) and Exercise for children and young people with Osteogenesis Imperfecta (OI)*. NHS Foundation Trust: Information for families. Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de: www.gosh.nhs.uk/EasySiteWeb/GatewayLink.aspx?allId=136252.
- Hardin, B. (2005). Physical Education teachers' reflections on preparation for inclusion. *The Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- Hickey, C. (2001). "I Feel enlightened now, but...". The limits of the pedagogical translation of critical social discourses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 227-246.
- López-Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 38, 155-176.
- López-Pastor, V. M.; Monjas, R., & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.

- Lorente, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: Autogestión en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 92, 26-34.
- Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 159-175.
- Mendoza, N. (2008) La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 269-279.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cook, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 1(1), 84-107. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X05049826>
- Oliver, K. L. (2001). Images of the body from popular culture: Engaging adolescent girls in critical inquiry. *Sport, Education and Society*, 6(2), 143-164. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320120084245>
- Özer, D., Nalbant, S., Agalamis, E., Baran, F., Kaya-Samut, P, Aktop, A., ...Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: The impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5(11), 1001-1013.
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., & Devis-Devis, J. (2014). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: A pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.981253>.
- Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez, A., Ries, F., & Ramírez, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: Percepciones del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 325-338.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., & Carol, N. (1998). *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2005). *La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Ríos, M. (2007). La inclusión del alumnado con discapacidad y el pensamiento del profesorado. Resultados de un grupo de discusión. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 86-97.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. (2010). Desde la Dis-Capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309.
- Smith, B. (2008). Imagining being disabled through playing sport: The body and alterity as limits to imagining others' lives. *Sport, Ethics and Philosophy*, 2(2), 142-158. <http://dx.doi.org/10.1080/17511320802222040>
- Sparkes, A., & Partington, S. (2003). Narrative practice and its potential contribution to sport psychology: The example of flow. *Sport Psychologist*, 17(3), 292-317. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.17.3.292>
- Szczepaniak-Kubat, A., Kurnatowska, O., Jakubowska-Pietkiewicz, E., & Chlebna-Sokoł, D. (2012). Assessment of quality of life of parents of children with Osteogenesis Imperfecta. *Advances in Clinical and Experimental Medicine*, 21(1), 99-104.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy, dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 1-20.
- Tinning, R. (2002). Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54, 224-40.
- Vilanova, A., & Soler, S. (2012). La coeducación en la educación física en el siglo XXI: Reflexiones y acciones. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 75-83.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office. An Ethnography*. Eugene: University of Oregon.
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.