



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: **Cuerpo y discapacidad: la perspectiva de los docentes de una universidad pública para la licenciatura en educación física.** que presenta el candidato a Maestro en Investigación Educativa: **Aldo Alid Villarreal Villanueva**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de **Dra. Ana Esther Escalante Ferrer** después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBATORIO**.

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 25 del mes de Mayo de 2020.

DIRECTOR(A) DE TESIS Dra. Ana Esther Escalante Ferrer	
LECTOR(A) Dra. María Teresa Yurén Camarena	
LECTOR(A) Dr. Antonio Padilla Arroyo	
LECTOR(A) Dr. Eliseo Guajardo Ramos	
LECTOR(A) Dr. Rodolfo Cruz Vadillo	



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Instituto de Ciencias de la Educación

Cuerpo y discapacidad: la perspectiva de
los docentes de una universidad pública
para la licenciatura en educación física.

T E S I S

Presenta:

Aldo Alid Villarreal Villanueva

Para obtener el grado de Maestro en
Investigación Educativa

Directora de tesis:

Ana Esther Escalante Ferrer

Comité tutorial:

Dra. María Teresa Yurén Camarena

Dr. Antonio Padilla Arroyo

Dr. Eliseo Guajardo Ramos

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Cuernavaca, Morelos

Agosto, 2020



ÍNDICE

Dedicatoria	5
Agradecimientos	7
Introducción	8
Capítulo 1. Aproximación al Fenómeno de Investigación.....	12
Estado de la cuestión.....	12
Educador físico en formación.....	12
Educación física y cuerpo.	13
Educación física, currículum y responsabilidad profesional.....	16
Inclusión.....	19
<i>Educación inclusiva</i>	20
Discapacidad.....	24
<i>Vulnerabilidad</i>	24
<i>El cuerpo con discapacidad</i>	25
Vinculación de dimensiones.....	26
Perspectivas y prácticas para la discapacidad dentro de la educación física.....	27
Educación física y su relación con la educación inclusiva.....	28
Corolario del estado de la cuestión.....	30
Problematización	31
Dimensiones.....	34
Educador físico en formación.	34
Inclusión.	37
Discapacidad.	40
Preguntas y objetivos de la investigación.....	43
Pregunta general.....	43

Preguntas subsidiarias.....	43
Objetivo general.....	43
Objetivos específicos.....	44
Capítulo 2. Andamiaje Teórico.....	45
Persona.....	47
Deficiencia y discapacidad.....	50
Dignidad humana.....	52
Autodeterminación.....	54
Modelos de la discapacidad.....	59
Modelo de prescindencia.....	60
Eugenésico.....	61
Marginación.....	62
Modelo rehabilitador.....	64
<i>Una transición hacia el MSD.....</i>	67
Modelo social de la discapacidad.....	69
De la educación física hacia la educación corporal.....	75
Capítulo 3. Metodología.....	88
Fase documental.....	88
Fase de delimitación para el trabajo de campo.....	91
Descripción del escenario.....	96
Selección de los informantes.....	97
Fase de análisis.....	99
Sistematización de los datos.....	100
Capítulo 4. Análisis de Datos: Testimonio de los Docentes de la Licenciatura en Educación Física.....	101

Currículum formal	101
Currículum vivido	103
Categorías empíricas	103
El educador físico que está “afuera”	104
<i>Educador físico que aspiramos formar</i>	106
<i>Dificultades a las que nos enfrentamos al formar para la inclusión</i> ..	107
Categorías teóricas	109
<i>Transitando al modelo social de la discapacidad</i>	109
Disciplinamiento del cuerpo	112
<i>Cuerpo máquina</i>	113
<i>Cuerpo digno</i>	114
<i>Educación Corporal</i>	115
Conclusiones	118
Resultados de la investigación	118
Hallazgos	121
Consideraciones finales	122
Anexos	124
Anexo 1. Artículos de la CDPD que fundamentan la investigación	124
Anexo 2. Consentimiento informado	130
Anexo 3. Guía de entrevista para docentes	134
Anexo 4. Guía de entrevista para coordinador/a	136
Anexo 5. Ezquematzación de la relación entre materias y las diferentes competencias	137
Referencias	142

Dedicatoria

Al comenzar mi formación en la *Maestría en Investigación Educativa*, llegué con la idea de elaborar una serie de recomendaciones sobre la práctica profesional del *educador físico* y su relación con los procesos de inclusión de las personas con discapacidad [...] ¡Qué pretensión la mía!

Con el pasar del tiempo, el trabajo fue tomando una estructura que me permitió observar el fenómeno de la formación de los futuros educadores físicos, y su orientación hacia la educación inclusiva, desde otra perspectiva. Este cambio, sin duda alguna, rompió paradigmas y dogmas profesionales en mí. Me permitió resignificar mi identidad profesional.

La evolución entre la idea inicial y el producto final es abismal. Este avance no podría haber sido posible sin la presencia de muchas personas que me acompañaron en todo momento. Por esta razón, creo que esta investigación la tomaré como un trabajo colaborativo, en donde yo soy el primer autor, pero todos los demás estuvieron aportando ideas, consejos, ánimos y regaños.

Dedico mis horas de desvelo, lágrimas, risas y mis triunfos a mi madre, Antonia, y mi hermano, Zury, que me vieron pasar muchas horas frente al monitor de la computadora, o leyendo el sin fin de lecturas que tenía cada semana. Les agradezco infinitamente la paciencia que tuvieron cuando los ocupé como lectores y críticos de mi redacción. Sé que no fue fácil.

De la misma forma, quiero dedicar esta tesis a mi novia, Abril, quien me acompañó y apoyó desde el tercer semestre, además de soportar mi ausencia cuando asistí a congresos fuera del estado y el país. En verdad, agradezco mucho tu amor, sobre todo cuando eran finales de semestre y nuestro tiempo juntos se reducía demasiado.

También quiero dedicar este trabajo a algunos de mis alumnos que tienen trastorno del espectro autista o alguna discapacidad. Ya que, de no haberlos conocido, no me hubiera acercado, de la forma en la que lo hice, al tema de la educación inclusiva y la discapacidad. De verdad, ustedes fueron el punto de partida que me hizo reflexionar sobre mis propias prácticas.

Finalmente, quiero agradecerte a ti, lector, por interesarte en mi trabajo y las ideas que trato de compartir en esta tesis. Creo firmemente que la *educación física* es una disciplina pedagógica indispensable en la formación integral de la persona, pero también, creo que es necesario cuestionarla constantemente para afinarla y adecuarla al contexto en el que se implementa.

Agradecimientos

- Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por otorgarme la beca para esta maestría.
- A todos mis compañeros de generación, por esas pláticas y convivencias en las que hablamos sin cansancio de nuestras investigaciones.
- A todo el equipo que conforma la coordinación del programa de maestría y doctorado.
- A los y las doctoras que forman parte del posgrado del instituto.
- A mis compañeros; Miguel, Suri-el y Sandra. Ya lo dije, mi tesis es colaborativa, ustedes estuvieron apoyando este trabajo.
- A mis lectores de tesis. Sin duda, los consejos, recomendaciones y el tiempo que me dieron, los aprecio mucho.
- Finalmente, a mi directora de tesis, la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer. Gracias por toda la dedicación y compromiso que tuvo, no solo conmigo, también con todos mis compañeros. Considero que este trabajo se logró consolidar gracias a su dirección. El instituto, la universidad y México necesitan más profesionales como usted.

Introducción

La Educación Física¹ ha sido una disciplina pedagógica que ha transitado por diferentes enfoques educativos que tratan de atender el contexto educativo en el que se desarrollan, pasando por visiones que van desde lo militarizado hasta en desarrollo integral de la persona, sin embargo, en esta última década se ha percibido que la Educación Física ha descendido, desde la perspectiva social, en el nivel de importancia que tiene en la educación básica. Con ello, parece que ha quedado como una materia que ocupa un el espacio sobrante de la educación.

En los primeros meses del año 2020, surgen discursos político que pretenden justificar la importancia que tiene esta disciplina, así como las prácticas de los Educadores Físico (EF) a través de la Educación Física (EDUF²). Estos esfuerzos surgen como un mecanismo que trata de combatir el sobre peso y la diabetes infantil que se vive en el contexto mexicano, pero causa más preguntas sobre la postura que toman los discursos.

¿Cómo estamos entendiendo a la Educación Física? Y ¿cuál es el papel que tienen los Educadores Físicos dentro del contexto educativo? ¿Será que en el contexto nacional pensamos que la EDUF se limita solo a la prescripción de actividad física para el *sujeto* que se encuentra en el espacio escolar?, si solo la comprendemos como la *cura y prevención* de enfermedades, ¿dónde quedo el desarrollo integral de la *persona*?

Si a esto le sumamos el discurso de educación inclusiva y el de inclusión de *personas en situación de discapacidad* motriz al sistema educativo regular, ¿en qué se transforma la EDUF?, ¿están preparados los docentes para generar un ambiente de inclusión? O será que para la discapacidad también se *cura y previene* desde la EDUF. Antes este panorama, el presente trabajo tuvo como objeto de estudio

¹ Cuando utilice la expresión *Educación Física* aludo a la disciplina pedagógica.

² En contra parte, la sigla EDUF se emplea para referirme a la práctica profesional del licenciado en educación física de educación básica en el ámbito escolar.

conocer cuál es *la perspectiva que tienen los docentes de la Licenciatura en Educación Física sobre cómo están formando a los estudiantes para ser profesionales que internalicen las nociones de discapacidad y cuerpo en su ejercicio docente bajo un enfoque inclusivo.*

Este trabajo se enmarca en el entendido de que la educación inclusiva es un fenómeno que está sucediendo en el contexto actual mexicano, por ello, el futuro Educador Físico que ejercerá su profesión en el área de educación básica, tiene la responsabilidad, así como la Institución de Educación Superior Pública (IESP), de comprender y generar nuevas posturas teóricas que permitan afrontar estos campos emergentes, como lo es, la educación inclusiva con *personas en situación de discapacidad.*

El tema de la educación inclusiva es un fenómeno que causa mucho interés en el contexto nacional mexicano, así como lo es el tema de la Educación Física, sin embargo, en una gran cantidad de trabajos que vinculan las dos temáticas, un elemento que quedaba olvidado es el *cuerpo*. Este ha sido un concepto recurrente en los trabajos de investigación consultados que antecede esta tesis, sin embargo, el desarrollo y estudio del mismo, queda a un nivel superficial.

Lo que hemos observado es que desde la EDUF la discapacidad queda como un elemento contenido en dos enfoques; uno es la rehabilitación, que trata de *normalizar* a la persona en situación de discapacidad para hacerla lo más funcional posible; y el otro enfoque es el deportivo, que se construye a partir de la implementación de deportes adaptados y que son tomados como acciones de educación inclusiva.

En el **Capítulo 1** se encuentra la problematización, conformada por tres dimensiones de investigación: *Educador Físico; Inclusión; y Discapacidad.* A su vez, estas se conforman por diferentes esferas que ayudan a puntualizar los alcances de cada una. Ocasionalmente encontraremos que las esferas pueden compartirse entre dimensiones, y esto hace posible comprender el fenómeno de investigación desde una perspectiva más compleja.

En el mismo capítulo se presenta un estado de la cuestión conformado por poco más de veinte trabajos que se relacionan con las mismas dimensiones de la problematización y que, en algún momento, se encuentran documentos que vinculan dos dimensiones. Finalmente, encontraremos las preguntas y los objetivos de la investigación que guiaron este trabajo de tesis.

Al interior del **Capítulo 2** se encuentra la construcción del andamiaje teórico, que clarifica algunos conceptos importantes de esta tesis: *persona, sujeto, deficiencia, discapacidad, dignidad humana, autodeterminación, educación física y educación corporal*. Todos estos conceptos permiten afianzar la postura teórica con la que se comprendió la visión que tiene el investigador sobre el tema de la discapacidad, el cuerpo y la EDUF.

Dentro del andamiaje, también se encontrarán desarrolladas las nociones de los modelos de la discapacidad que han existido a lo largo de la historia, comenzando por el Modelo de Prescindencia (MP) en donde las personas con discapacidad solo encontraron un lugar en la sociedad, a través de la marginación y exclusión; en el Modelo Rehabilitador (MR), el estudio de la discapacidad se realizaba desde la mirada de lo patológico para identificar y curar la *enfermedad* por los especialistas; y finalmente, el Modelo Social de la Discapacidad (MSD), que busca la igualdad de derechos, condiciones y oportunidades para las personas con discapacidad.

Dentro del **Capítulo 3**, se encuentra dividido por una fase documental, que justifica la naturaleza de un estudio cualitativo de tipo descriptivo, otra fase en la que se desarrolla la delimitación del trabajo de campo, en donde se describe el escenario de la IESP, así como la selección de los informantes y el levantamiento de datos a través una guía de entrevista semi-estructurada para los docentes y otra para la Coordinadora del Programa Educativo (CPE). La última fase metodológica corresponde a la sistematización y análisis de datos con ayuda del Software para el análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*.

Para el **Capítulo 4**, se presenta al lector el análisis de datos desde dos perspectivas. La primera es desde el currículum formal, conformado por la Reforma Curricular del

Programa Educativo (RCPE) y la entrevista a la CPE. La segunda está conformada por las entrevistas realizadas a los 8 docentes de la LEF.

Dentro del análisis de los datos obtenidos, a través de la perspectiva de los docentes, se encuentran categorías empíricas y teóricas que permitieron el diálogo entre la postura que tiene la IESP y los testimonios de los profesores, ambas orientaciones fueron contrastadas con las posturas teóricas que se abordan dentro del andamiaje teórico.

Finalmente, en el apartado de **Conclusiones**, respondemos las preguntas de investigación, misma que abre el panorama a un nuevo diálogo en el tema de la formación del estudiante de la LEF para la inclusión de *personas en situación de discapacidad*. En esta discusión surgen algunas contradicciones entre el discurso y la práctica de los docentes, donde se muestra que existen rasgos predominantes del MR en la formación de los futuros EF, pero también se expresan elementos del MSD que son alentadores, ya que demuestran que es posible transitar hacia una formación que comprenda a la discapacidad desde el aspecto social y al mismo tiempo, coadyuva con los conocimientos del enfoque médico.

Capítulo 1. Aproximación al Fenómeno de Investigación

El punto de partida que tomamos para realizar esta tesis es el cuestionamiento de las prácticas y vivencias del investigador en el campo educativo. La suma de estas, genera una necesidad por responder a algunas interrogantes que surgen a partir del tema de la discapacidad, el cuerpo y la EDUF. Dentro de este capítulo presentamos; el estado de la cuestión, la problematización del fenómeno a investigar; las preguntas y objetivos de este trabajo, que sirven como brújula de la investigación. Todos estos elementos, buscan clarificar el propósito y relevancia que tiene la investigación

Estado de la cuestión

Para la construcción del estado de la cuestión, se establecieron tres dimensiones de investigación, *Educador Físico en formación*, *Inclusión* y *Discapacidad* con la finalidad de delimitar la búsqueda documental. Esta decisión ayudó a visualizar el panorama de los trabajos científicos que se vinculan con esta tesis.

De cada una de ellas se derivan subdimensiones que ayudaron a agrupar los documentos en perspectivas afines. Al finalizar cada apartado, con sus respectivos sub-apartados, se encuentra a manera de cierre la postura que el investigador ostenta respecto a cada dimensión.

Cabe mencionar que la revisión de documentos se dividió en dos etapas; en la primera, se realizó una búsqueda de trabajos que se relacionaran con una de las dimensiones; y en segundo momento, se rastrearon documentos que presentaran alguna combinación entre dos o las tres dimensiones, con la finalidad de observar si el tema de investigación se había desarrollado en algún otro contexto y momento.

Educador físico en formación.

Dentro de esta dimensión se encontraron documentos vinculados con las nociones de Educación Física, la responsabilidad profesional y el currículum. A su vez, los

trabajos se agruparon en subdimensiones, de tal forma que permitieron establecer una relación entre las posturas de los autores, como a continuación se presenta.

Educación física y cuerpo.

Comprendemos a la corporeidad a partir de la definición que ofrece Grasso, (2001, citada por, Eisenberg, Jiménez y Gutiérrez, 2008: 2) quien la expone como “[...] la unidad psicofísica, espiritual, motora, afectiva, social e intelectual del ser humano desde lo que tiene significado para él y lo identifica”.

Eisenberg, Jiménez, y Gutiérrez (2008) realizan un análisis del estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), sobre la temática de corporeidad, movimiento y educación física, durante el periodo de 1992 - 2002. El trabajo de las autoras tiene como objetivo:

Conocer en qué grado existe producción escrita en estos campos en las publicaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y qué opinan algunos de los investigadores educativos pertenecientes a dicho consejo sobre la precariedad de la investigación nacional en el campo de la educación en torno a las disciplinas asociadas a la corporeidad, el movimiento y la educación física (Eisenberg, Jiménez y Gutiérrez, 2008:2).

Para alcanzar su objetivo, las investigadoras plantearon dos tipos de estudios. El primero consistió en una revisión documental de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), comprendida de 1996 a 2008 y de los libros de los Estados del Conocimiento antes mencionado. El segundo estudio se realizó por medio de la aplicación de una encuesta conformada por una pregunta cerrada y dos abiertas, a investigadores del COMIE.

Los hallazgos del análisis de los datos obtenidos señalan que:

se hace necesario motivar la investigación en estos temas [los relacionados a la educación física, corporeidad, motricidad] que redunden en propuestas educativas para no solo educar la mente ya que sin cuerpo no existe. Es

ineludible in-corporarla en el sentido corporal, no en el sentido de una dicotomía mente–cuerpo. Entender que la corporeidad esta [sic] integrada en un todo interdependiente y fusionado desde los programas de estudio hasta los procesos de enseñanza –aprendizaje (Eisenberg, Jiménez y Gutiérrez, 2008:10-11).

Sobre la noción de corporalidad encontramos el trabajo de Emiliozzi (2013) y su postura sobre el cuerpo³ de la educación física. El objetivo de la autora es examinar las concepciones de este elemento, que se han desarrollado dentro de la educación física. La metodología consistió en una revisión documental y, posteriormente, la reflexión sobre el diseño curricular de la EDUF y cómo se integran “diversas concepciones de cuerpo, algunas de ellas con el propósito de concebirlas y otras con énfasis en desterrarlas de las prácticas escolares, entre ellas aparecen: El cuerpo de la biología, el cuerpo como vuelta al humanismo, el cuerpo autónomo, entre otros (Emiliozzi, 2013: 1)”. Al final del trabajo se concluye que “el cuerpo cambia, las prácticas lo constituyen, el lenguaje lo atraviesa, los discursos lo regulan, el poder penetra; hay mucho más que biología en él, mucho más que un soporte material orgánico, hay deseo” (Emiliozzi, 2013: 8).

Encontramos, también a González y González (2010) quienes desarrollan su trabajo sobre la educación física, analizándola desde la corporeidad y la motricidad. El artículo tiene como objetivo: “revisar la evolución de la educación física [colombiana] de acuerdo con los conceptos de cuerpo, movimiento, motricidad y corporeidad” (González y González, 2010: 1).

La parte metodológica del trabajo de González y González (2010: 1) se realizó mediante una “selección y análisis de artículos de diferentes sitios digitales, en donde se abordan los conceptos de cuerpo y corporeidad, movimiento y motricidad, y educación física y ciencia de la motricidad humana”.

³ La autora hace referencia como “el cuerpo” del individuo que interactúa dentro de la asignatura de educación física.

Finalmente, las autoras sostienen que:

Con esta revisión se muestra la importancia de incorporar, en todos los niveles de formación, los avances teóricos sobre corporeidad y motricidad, con el fin de lograr una educación integral que fomente el autoconocimiento, la expresión, la creatividad y la relación con otros. Posiblemente la omisión de estos componentes contribuya a una mayor apatía de los estudiantes a la realización de actividad física regular.

La forma de incorporar la educación motriz en los currículos, afirman, debería ser transversal y no limitada a una asignatura que siga teniendo como objetivo primordial: el rendimiento, la disciplina y la competencia. (González y González, 2010: 12)

Gallo (2009) desarrolla su trabajo sobre el rol que tiene el cuerpo dentro de la educación física y sus perspectivas desde una educación corporal, misma que no se había contemplado en trabajos anteriormente descritos.

Se manifiesta que la finalidad de su investigación es exponer las limitantes que han tenido los alcances de la educación física en el desarrollo de la corporeidad, y replantea a la educación corporal como una necesidad de la educación colombiana.

Gallo (2009), sustenta su investigación en la revisión documental y el análisis de los trabajos consultados para la interpretación del desarrollo corporal dentro de la asignatura de EDUF. A través de este estudio, Gallo (2009) expone la existencia de una dicotomía entre lo corporal y lo físico. Esto se entiende cuando el autor señala que:

Lo corporal es diferenciado acá de lo 'físico', porque la corporalidad no es una propiedad de los objetos sino que es constitutiva de la propia subjetividad. Cuando se habla de la propia corporalidad, más que hablar de sistemas en sentido fisiológico [...] cuando se entiende el cuerpo como lo 'físico' se está haciendo referencia a lo que aquí hemos planteado como el cuerpo objetivo o el cuerpo tenido. El cuerpo parece situarse como algo que se educa de un

modo artificial y mecánico. Es un cuerpo depreciado, reducido a la condición de un objeto determinado por el funcionamiento orgánico basado en leyes físico-químicas y, como res extensa, es un cuerpo desligado del pensamiento, del sentimiento y de un territorio de significaciones. (Gallo, 2009: 3).

Ante la postura del autor, se podría pensar que es necesario lograr una transición de lo físico a lo corporal dentro de la perspectiva que se tiene en la EDUF.

Por otro lado, Molejón (2011) presenta su trabajo basado en una entrevista realizada a una experta en el tema de la EDUF. En esta charla, se expone una tricotomía entre: educación física, educación corporal y expresiones motrices.

La metodología que se utiliza, es la entrevista semi-estructurada para la recolección de datos. Este testimonio es el que ayuda a comprender los conceptos de esta tricotomía que hemos mencionado con anterioridad y que funcionan como aspectos polarizados, dejando entre ver que la EDUF es una disciplina que basa la mayor parte de sus fundamentos en las expresiones motrices de los individuos, pero que ha descuidado los aspectos de la educación corporal.

Educación física, currículum y responsabilidad profesional.

Para comenzar el desarrollo de esta subdimensión, presentamos el trabajo de García y Del Basto (2017) quienes realizan una revisión del currículum de educación física a nivel iberoamericano, y que lleva por objetivo: realizar una comparación entre los fines del currículum de educación física, particularmente México.

Para la parte metodológica, se realizó una búsqueda documental sobre los enfoques y objetivos que ha tenido la educación física en el ámbito internacional, iberoamericano y mexicano, posteriormente, se realizaron contrastes en donde se revela que:

[...] los objetivos del currículum de los países iberoamericanos España, Brasil y Argentina han incorporado las tendencias internacionales de la Educación física. Sin embargo, los objetivos del currículum mexicano no han

incorporado las tendencias mundiales las cuales dan prioridad al movimiento e iniciación deportiva. Este hallazgo plantea serios retos al currículum de Educación física mexicano (García y Del Basto, 2017:1).

Al mismo tiempo, se contempla que la EDUF empiece a cobrar importancia dentro del currículum mexicano, debido a la crisis de salud que está padeciendo la población infantil mexicana producto del sobrepeso.

García y Del Basto (2017:12) concluyen su trabajo mencionando que:

[...] es posible suponer que los responsables del diseño del currículum [sic] mexicano no han considerado que la EF tenga ese papel determinante en la lucha contra la obesidad infantil que padece el país ni están del todo conscientes de la magnitud del problema. Si México desea ser congruente con el combate a la obesidad y fomento de vida saludable, es urgente que replantee los objetivos del currículum [sic] de EF de la educación básica para orientarlos más al movimiento y al deporte.

En este sentido, observamos que la postura que toma el trabajo de García y Del Basto (2017), presenta una orientación de la EDUF mexicana, enfocada más hacia lo físico que a lo corporal.

Por otra parte, el aporte que realiza Linzmayer (2007) sobre formación humana y educación física, destaca la importancia de la EDUF dentro del espacio escolar. El objetivo de su trabajo es analizar y discutir la relevancia de los procesos pedagógicos y educativos relacionados con la formación humana y cómo la EDUF que se desarrolla en la escuela puede contribuir en dicho proceso (Linzmayer, 2007:64).

La metodología que propone el autor responde a las características de una investigación de tipo documental de corte exploratorio.

El fenómeno que se aborda con mayor profundidad es el papel que tiene la condición humana, como eje articulador, en la formación del profesorado de educación física.

Esto porque, lo que el alumno universitario recibe en su formación profesional, será lo que desarrolle en su papel como profesor en la escuela (con excepción, obviamente, de aquellos profesionales autodidactas que procuran superar su propia realidad y que tienen la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica). Si nuestros alumnos son formados con un perfil técnico, es muy probable que su actuación profesional se reduzca a este ámbito y, tal vez, sea este hecho lo que nos lleva a ver nuestra profesión solo como entrenadores y/o hacedores de actividad física (Linzmayer, 2007:69-70).

La perspectiva que propone Linzmayer (2007), así como los trabajos comentados anteriormente, se relacionan con lo propuesto por UNESCO (2015) en su guía para una Educación Física de Calidad (EFC). Esta, tiene como objetivo: brindar recomendaciones sobre la importancia que tiene la Educación Física en el desarrollo del infante, así como el papel que debe de tener el EF a la hora de desempeñarse en el espacio escolar. Además, exhorta a:

Las agencias gubernamentales o los consejos locales que tienen la responsabilidad específica de la educación física [a] actuar para crear y potenciar un futuro sostenible para la educación física.

La acción debería abarcar una serie de iniciativas destinadas a concienciar a todos los tomadores de decisiones, directores de escuela, profesores de otras asignaturas y padres, sobre la importancia educativa de la EFC y sus valores intrínsecos y extrínsecos. Esto debe verse apoyado por estrategias de comunicación integral que busquen aumentar la conciencia sobre estos valores (UNESCO, 2015: 58).

Como hemos visto en el desarrollo de la dimensión *Educador Físico en formación* y sus dos subdimensiones: *Educación Física y cuerpo* y *Educación Física, currículum*

y responsabilidad profesional, podemos argumentar que la Educación Física podría ser sometida a un proceso de permanente re-construcción, ya que no se puede dar por hecho que solo con realizar el análisis y la toma de una postura sobre la importancia de la motricidad, corporeidad, movimiento y expresiones motrices, (Molejón, 2011; González y González, 2010; Emiliozzi, 2013; y Gallo, 2009) se responde a un mejoramiento en la práctica profesional. También se pueden tomar en cuenta cuáles son los procesos formativos que se están llevando a cabo para generar Educadores Físicos, que no solo tengan dominio técnico de los contenidos (Linzmayer, 2007), sino que también puedan adscribirse a una dinámica en donde los propósitos específicos de la Educación Física se vinculen con los discursos internacionales de esta disciplina (UNESCO, 2015).

De esta forma, se podría generar un nuevo panorama en la Educación Física del contexto nacional mexicano. Uno que no solo se encargue de combatir la obesidad infantil o se centre en la enseñanza prácticas deportiva (García y Del Basto, 2017), sino que se enfoque en desarrollar prácticas que permitan un desarrollo integral en el estudiantado. Entonces, si los futuros EF logran consolidar una estructura profesional que contenga los elementos mencionados, podríamos suponer que habría un incremento en la producción del conocimiento de esta disciplina pedagógica, pues al encontrar a la Educación Física como un elemento dinámico y cambiante, se necesitaría que el futuro EF plantee nuevas perspectivas sobre el conocimiento científico de su área (Eisenberg, Jiménez, y Gutiérrez, 2008).

Inclusión.

Los documentos que conforman esta dimensión, se agruparon con la subdimensión de educación inclusiva (que desde la postura de Ainscow (2003: 2): el objeto de la esta es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos) y no tiene vinculación directa con la dimensión *Educador Físico en formación*. Esto fue decidido para lograr una comprensión más específica sobre la educación inclusiva, particularmente, la inclusión de las personas con discapacidad.

Educación inclusiva.

El trabajo que Banderas y Meza (2010) desarrollan sobre el currículum inclusivo desde una perspectiva compleja busca:

pensar en un currículum de nuestra realidad, donde interactúe lo social, lo económico, lo político, lo ecológico, la familia, la comunidad académica, y los estudiantes como los formadores de su propia historia, lo que de acuerdo a los grandes pensadores de los diseños curriculares se denomina currículum sistémico. Se trata de integrar todos los actores que intervienen directa o indirectamente en el proceso educativo (Banderas y Meza, 2010: 55).

La metodología utilizada en la investigación se estructuró mediante la revisión documental y la construcción de reflexiones sobre este tema.

Banderas y Meza (2010: 59) concluyen afirmando que: “es claro que, como docentes, debemos aprender a pensar desde la complejidad, para construir un currículum diseñado y orientado bajo ese pensamiento, el cual sea permeable desde los niveles inferiores hasta los superiores de formación integral de una persona”.

Situando la noción de educación inclusiva en el marco del contexto educativo nacional, encontramos el trabajo de Morga (2016), que tiene como objetivo: exponer el desarrollo que ha tenido la educación inclusiva dentro del contexto nacional mexicano.

Para estructurar su investigación, el autor realizó una búsqueda documental que ayudó en la elaboración de una descripción cronológica sobre las transiciones de la educación inclusiva en el sistema educativo de México. Acontecimientos como Morga segura que la promulgación de la Constitución de 1917 en donde el artículo 3° se considera como un derecho universal de la niñez.

Su trabajo concluye con algunas perspectivas sobre la obligación que tiene el gobierno mexicano para transitar del discurso a la práctica, así como las responsabilidades que los padres de familia deben de asumir para mejorar los procesos educativos del infante.

Fortaleciendo la postura de Banderas y Meza (2010), el artículo de Durán y Giné (2017), sobre la formación del profesorado para la educación inclusiva, tiene como objetivo: ofrecer un panorama de la situación actual de la educación inclusiva y los procesos de formación que se necesitan para promover una inclusión en los espacios escolares.

La investigación de los autores se basa en una revisión documental y la construcción de reflexiones sobre este fenómeno.

Finalmente, Durán y Giné (2017: 168) retoman las nociones que Hopkins y Stern (1996) proponen acerca de:

La actuación del profesorado para hacer posible la educación inclusiva requiere, [...] compromiso (voluntad de ayudar a todos los alumnos), afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos), conocimiento de la didáctica de la materia enseñada (hacerla accesible para todos), múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto), reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas.

La formación para esas actuaciones subraya el carácter de desarrollo profesional en contextos situados, por encima de las formas tradicionales de formación individual del profesorado. Se trata, en definitiva, de formar profesorado para trabajar colaborativamente en la mejora de los centros educativos para que sean capaces de permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Por otro lado, el trabajo sobre inclusión y exclusión de Echeita (2013: 110) da un giro al concepto de educación inclusiva y toma como objetivo: discutir el concepto de educación inclusiva. La metodología ocupada dentro de este artículo es de tipo documental con un corte descriptivo.

Algunas conclusiones que Echeita (2013: 112) comenta son: “que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser políticas sistémicas – esto es, que afecten a

todos los vectores o componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc”.

Reforzando al trabajo presentado por Echeita (2013), podemos vincular la propuesta de Muntaner (2010), quien aborda el tema sobre la transición de la integración a la inclusión como un nuevo modelo educativo. Este documento presenta características de un producto estructurado a través de la revisión documental y la descripción del fenómeno bajo estudio:

El trabajo de Muntaner (2010) se desarrolla en torno a seis temáticas sobre las cuales sustenta sus reflexiones: 1) la interpretación de la discapacidad; 2) la interpretación de la diversidad; 3) de la integración a la inclusión; 4) definición de educación inclusiva; 5) desarrollo de la educación inclusiva; y 6) buenas prácticas inclusivas.

Los puntos de reflexión que propone Muntaner (2010) ayudan a establecer una relación con el trabajo de Juárez, Comboni y Garnique (2010), que tiene como objetivo:

analizar, en una primera parte, la política educativa de los últimos sexenios en relación con la educación especial y su tránsito-retroceso hacia la escuela inclusiva y la manera como ha sido concebida la educación especial y la escuela inclusiva en nuestro país. (Juárez, Comboni y Garnique, 2010: 41)

Con base en esto, plantean una discusión sobre cómo han cambiado las políticas educativas en el marco del sistema educativo mexicano, pasando por una educación que se encargó de atender a las personas con discapacidad solo para “garantizar” la no exclusión, a una política educativa basada en las propuestas internacionales de educación inclusiva, mismas que promueven la educación para todos, y con ello, la inclusión de personas con discapacidad en los espacios de educación regular.

Juárez, Comboni y Garnique (2010) exponen una serie de reflexiones críticas sobre la transición entre la educación especial y la educación inclusiva, que a primera vista

parece ser una medida adecuada para la inclusión, pero que, en esencia, se encarga de remarcar las diferencias y las formas de exclusión que, a pesar del esfuerzo que se realiza, se siguen marcando las diferencias en el sistema educativo mexicano.

Finalmente, y para reforzar la postura de Juárez, Comboni y Garnique (2010), comentamos el trabajo de Ramírez (2016), quien aborda el tema de la inclusión educativa en México y los avances que se han tenido en la atención a personas con discapacidad múltiple. El objetivo de la investigación pretende: brindar un panorama sobre el desarrollo y reestructuración de las políticas educativas mexicanas sobre la educación inclusiva. Dicho trabajo se ve sustentado por una investigación de tipo documental descriptiva.

Su documento se desarrolla con una cronología de las modificaciones que ha tenido la educación inclusiva en México, comenzando por la implementación del discurso de “educación para todos”, que surge a finales del siglo XX. Posteriormente, se transita a la creación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, a inicios de 2002. Finalmente, en el año 2014 se establece el Programa de Inclusión y Equidad Educativa.

En la dimensión de *Inclusión* y su subdimensión: *Educación inclusiva*, se recopilaron documentos que ayudaron a la estructuración de la condición de la educación inclusiva. En el contexto nacional mexicano, se observa que este elemento se desarrolla de una forma discursiva, pero que en la práctica se encuentra deficiente (Morga, 2016). Esta falta de consistencia entre el discurso de inclusión y la práctica se puede observar, por ejemplo, al momento en el que la institución educativa adopta una postura sobre la inclusión, pero es generadora de procesos de exclusión, debido a la falta de infraestructura, la deficiencia formativa del profesorado para afrontar los retos de inclusión y/o las deficiencias a la hora de proponer un currículum en el marco de la educación inclusiva (Echeita, 2013, y Banderas y Meza, 2010). La forma en la que se pueden afrontar los retos inclusivos, tiene que ver con la constitución del perfil docente, que se caracterice por ser un educador

comprometido, afectuoso y poseedor del conocimiento de los contenidos curriculares concernientes (Durán y Giné, 2017, y Muntaner, 2010).

Discapacidad.

En esta dimensión se incluyen documentos que analizan la forma en la que se concibe a la persona y el cuerpo con discapacidad, Las subdimensiones que subyacen en este apartado son: vulnerabilidad y cuerpo con discapacidad.

Vulnerabilidad.

El trabajo de Enríquez (2018) sobre la discapacidad tiene como finalidad analizarla como un dispositivo heurístico que permite indagar la condición humana. Con esta intención, Enríquez (2018) divide su documento en cuatro secciones donde se desarrollan los argumentos sobre discapacidad y condición humana. La autora explica:

[...] la primera sección se analiza cómo vulnerabilidad y dependencia pertenecen a la condición humana e inciden en la discapacidad condicionando la pérdida de cualidades. Posteriormente se analiza la modalidad peculiar de posesión de las mismas. En la tercera parte se argumenta cómo a pesar de que con la discapacidad intelectual puede no manifestarse la racionalidad esto no supone una exclusión de la condición personal. Por último, se explica cómo no obstante con la discapacidad se puedan perder cualidades, no es posible perder la corporeidad y la pertenencia a la familia humana (Enríquez, 2018: 207).

La metodología corresponde a un trabajo de tipo documental de nivel exploratorio.

Enríquez (2018: 214) tiene como conclusión final que:

[...] la discapacidad es un modo de manifestarse la condición humana y una experiencia posible durante nuestra existencia que nos plantea preguntas y abre nuevas vías para explorar nuestra condición. Por consiguiente, la

discapacidad tiene valor heurístico respecto a la condición humana porque ayuda a examinar aspectos constitutivos de la existencia como son nuestro cambiar en el tiempo o el ser dependientes y vulnerables.

El cuerpo con discapacidad.

Dentro de la propuesta que presenta Lipschitz (2009) se aborda el tema del cuerpo, la discapacidad y la subjetividad del individuo. El objetivo del trabajo es: interpretar el cuerpo con discapacidad a través de construcciones sociales.

La perspectiva metodológica es de tipo cualitativo; se presentan testimonios recolectados en el trabajo de campo y posteriormente se realiza la interpretación de los discursos recabados con diferentes personas con discapacidad.

Desde una perspectiva similar del cuerpo, Martínez (2017) desarrolla un trabajo sobre la corporeidad en los niños y las niñas con discapacidad cuyo objetivo es: “indagar lo que significa ‘ser’ un niño o niña con discapacidad motora y la forma en que sus particularidades corporales matizan la experiencia (Martínez, 2017: 1)”.

El tipo de metodología que utiliza la autora es de carácter cualitativo-interpretativo junto con el análisis iconográfico de algunos dibujos que crearon los niños.

Una conclusión a la que llega Martínez (2017: 8), es que:

Los niños y niñas con discapacidad motora y neuromotora se constituyen a partir de su experiencia corporal. Su idea de cuerpo es una construcción individual que se conforma por una serie de aspectos que matizan su vida. Ellos aprenden quiénes son a partir de su experiencia corporal; es decir, de cómo viven, cómo los perciben y cómo interpretan sus vivencias.

Para Vite (2012), la discapacidad en el contexto social mexicano, no ha sido “un problema individual ni generado por la ausencia de una norma o ley”, sino que este fenómeno se ha desarrollado por una desarticulación social. Todo esto tiene que ver con un contexto en donde los servicios de bienestar que existen son desiguales

y precarios para todos, sin embargo, la población que se ha visto en una situación de mayor vulnerabilidad y fragilidad, es la de las personas con algún tipo de discapacidad. El no poder acceder a una educación y un trabajo, ha sido una determinante más para generar exclusión social de esta población.

Finalmente, encontramos que dentro de la dimensión *Discapacidad* y sus subdimensiones: *Vulnerabilidad* y *El cuerpo con discapacidad*, la forma en que se comprende socialmente a la discapacidad tiene que ver con una perspectiva en la que se concibe a la persona como un ente vulnerable, que no tiene ciertas capacidades (atributos), por encontrarse en una situación de desventaja social (Enríquez, 2018).

En este sentido, la noción de *cuerpo*, no se construye de forma individual, sino que se hace desde una perspectiva “social”. Esta visión contempla a la persona con discapacidad como un ser humano que padece una condición, misma que lo vuelve diferente de los demás. Esta percepción de cuerpo con discapacidad se internaliza en las personas y se vuelve un sinónimo de vulnerabilidad.

Entonces, se puede contemplar dos posturas existentes en las personas con discapacidad; unas son, aquellas que se perciben como seres humanos frágiles y de condición dependiente; y las otras, se conciben como personas que no tienen discapacidad, puesto que pueden valerse por sí mismas. (Lipschitz, 2009; y Martínez, 2017).

Vinculación de dimensiones.

Como segundo momento de la revisión documental, se presentan trabajos que incluyeron dos o tres de las dimensiones propuestas, con la finalidad de comprender cuáles son los aportes científicos que se han realizado, de esta forma, se pudo conocer cuál sería la orientación teórica y los alcances de esta tesis.

Perspectivas y prácticas para la discapacidad dentro de la educación física.

El documento de Hoyos, et al. (s, f) se desarrolla sobre la consolidación de la línea de investigación en discapacidad y actividad física al interior de la corporación universitaria CENDA⁴. Dicho documento tiene por objetivo exponer cómo fue el proceso de consolidación de esta línea de investigación y bajo qué perspectivas teóricas se sustentó.

Respecto a la justificación de por qué se utiliza el término de discapacidad, los autores comentan que “los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, adoptados por la OMS (Organización Mundial de la Salud) impulsan una clarificación y unificación conceptual para que los especialistas utilicen términos que no se presten a la confusión (Hoyos, et al., s, f: 3). Estos conceptos deben emplearse cuando es preciso el estudio de esta condición humana, y no como una forma de etiqueta negativa dentro del contexto social.

Encontramos que, para Hoyos, et al. (s, f)

[...] la discapacidad desde [su] estudio reflejará no solo las características particulares del individuo sino también las de la comunidad y el contexto social en el que está inmerso, estableciendo de este modo relaciones y nexos directos con el campo de la Actividad Física que para nuestro contexto se delimitará como: *el estudio de las actividades de movimiento, interacción y desarrollo de la dimensión corporal humana, donde (como en otros [sic] actividades de la vida) se aglutinan la dimensión biológica, personal y sociocultural, del individuo.*

El trabajo de Mendoza (2008) enriquece la perspectiva de la EDUF, pues estudia la formación del profesorado de educación física y su relación con las personas con discapacidad que, a su vez, presenta la situación de la educación inclusiva dentro del contexto nacional español en los centros educativos ordinarios, donde el educador físico debe de atender a personas con discapacidad. La metodología de

⁴ Si buscó el significado de las siglas, sin embargo, en el mismo sitio web oficial de la institución, no se expresa el significado de estas.

este trabajo es la revisión documental para ofrecer una descripción del fenómeno de estudio.

Concluyen comentando que la forma en la que se estructuran las sesiones son responsabilidad del Educador Físico, y su planificación tendría que perseguir la concientización y sensibilización de los demás estudiantes para que se generen los procesos de inclusión deseados.

Siguiendo con el cuestionamiento del concepto de discapacidad desde la EDUF, encontramos la postura de Sosa (2009) quien, a través de la presentación de un enfoque sociológico, permite empatar la noción de discapacidad con las prácticas de la EDUF. A partir de esta reflexión, la autora presenta una discusión entre “*ser*” y “*estar*” discapacitado o “*tener*” una discapacidad.

La discusión en torno a los conceptos, le permite tomar postura en relación con la Educación Física, dejando entrever que es necesario pensar de otra forma la práctica en este ámbito para acercarse más a la inclusión de las personas con discapacidad lo cual requiere de nuevas prácticas educativas.

Concluye su documento afirmando que la forma de vincular la Educación Física y la discapacidad es a partir del reconocimiento de las diferencias, no como elementos que excluyan, sino que funcionen como bases para comprender la diversidad de personas y de cuerpos.

Educación física y su relación con la educación inclusiva.

Después de observar la discusión teórica sobre el concepto de discapacidad desde la EDUF, encontramos el trabajo de Ríos (2009), quien ofrece un análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje en el área de la EDUF. Como punto de partida presenta a la inclusión como la convivencia de todos juntos, la acogida del extraño y el regreso a ser todo uno mismo. Posterior a esta noción, desarrolla, a su consideración, los cuatro factores que influyen y condicionan el proceso de la

participación y el aprendizaje en la EDUF, estos son: “infraestructurales, sociales, de los propios alumnos con discapacidad y de la práctica docente” (Ríos, 2009:88). Finalmente, la autora concluye proponiendo una serie de estrategias para facilitar la inclusión de las personas con discapacidad dentro de las sesiones de EDUF, permitiendo disminuir o borrar las barreras para la participación y el aprendizaje.

En el trabajo de Gamonales (2016), encontramos como objetivo principal el análisis de revisión bibliográfica, enmarcada en la temática de EDUF y su propósito como herramienta para la inclusión. Al interior de su búsqueda, observaremos doce artículos que se delimitan a partir de cinco dimensiones: Educación física, inclusión, adaptación, escuela primaria y educación secundaria. Estos trabajos revisados funcionan como pilares fundamentales para que Gamonales (2016) concluya su artículo con una propuesta didáctica dentro de la EDUF.

Según Erkilic & Durak (2013, citado por Gamonales 2016: 24) “la *educación inclusiva*” es aquella que aboga por la igualdad de oportunidades para los estudiantes con diversas habilidades en el logro del conocimiento”, con esta definición, Gamonales (2016) desarrolla una discusión que gira en torno a la Educación Física y los procesos de inclusión de los niños con o sin discapacidad. Comprendiendo que: “El propósito de la inclusión del alumnado con o sin discapacidad dentro de las sesiones de EDUF, es que todos los niños puedan desarrollar las destrezas y actitudes necesarias para aprender, y poderlas llevar a la vida cotidiana”. (Gamonales, 2016: 32)

El tema de Educación Física y discapacidad, desde la perspectiva de Chamero y Fraile (2011), se desarrolla sobre la discusión los conceptos de *discapacidad*, *atención a la diversidad* y *adecuaciones curriculares*.

El concepto de discapacidad que retoman los autores es desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) y lo complementa con el término de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), de la discusión surge un diálogo en donde estos conceptos están: “vinculados entre sí, aunque no siempre tiene por que [*sic*] ser así. Puesto que hablaremos de alumnos con necesidades educativas especiales,

cuando dicho alumno o alumna precise de forma transitoria o permanente de ayudas pedagógicas o servicios educativos determinados y específicos” (Puigdemívol, 1998, citado por Chamero y Fraile, 2011: 2).

En tanto que, la EDUF es definida como una asignatura que debe de tomar en cuenta la adecuación curricular para atender a la discapacidad y las NEE.

Corolario del estado de la cuestión.

Como resultado de la búsqueda documental, consideramos que la relación entre Educación Física y discapacidad se aprecia a través de la condición *física*) en la que se encuentra la persona (Hoyos, et al., s, f) y no como una condición que represente la diversidad humana y de cuerpos, donde lo corporal toma mayor sentido si se aprecia desde un enfoque social.

Bajo esta perspectiva, parece ser que para la EDUF ha sido más importante comprender a la discapacidad desde lo orgánico y lo motriz. Si bien, es cierto que algunas personas con discapacidad no tienen los mismos patrones motrices que los de una persona sin discapacidad, no es motivo para que se le excluya de las actividades que se realizan al interior de la EDUF. En estos casos, el EF tendría que prepararse para adecuar didácticas para generar procesos inclusivos en los que las personas con discapacidad participen en la misma dinámica junto con los demás (Mendoza, 2008), pero no basta con que “estén” ahí, sino que, es necesario que las personas con discapacidad, realmente puedan establecer una relación equitativa con todos los demás estudiantes y profesores.

Ante este fenómeno se debe de puntualizar que las políticas públicas en educación, de México, también se han re-estructurado para transitar de la integración a la inclusión educativa, en donde se manifiesta que las personas con discapacidad tienen el derecho a recibir una educación de calidad, razón por la cual, los espacios escolares convencionales no deberían, por ningún motivo, excluir a las personas con discapacidad, aunque estos espacios, en sí mismos, no permiten incluirlos plenamente (Ramírez, 2016).

Finalmente, el estado de la cuestión deja entrever que no todo está dicho en el tema de la EDUF y la educación inclusiva de personas con discapacidad, puesto que, se sigue hablando de un discurso que busca la inclusión, así como el derecho que tienen las personas con discapacidad para acceder a una educación igualitaria, pero que, en realidad no ha logrado permear en el contexto educativo mexicano. Sigue siendo un discurso que necesita ser resuelto y aplicado para garantizar que los futuros EF comprendan la discapacidad como una condición de vida, propia de la diversidad humana, y no como el elemento biológico que define y determina a la persona.

Problematización

Los trabajos revisados dentro del estado de la cuestión sirvieron para conocer algunas perspectivas sobre los temas de interés que conforman las dimensiones de esta investigación. Derivado de esta revisión documental se presenta la problematización, misma que busca demostrar la amplitud del fenómeno. La problematización se delimita a través de las dimensiones y ayuda a justificar la importancia de por qué es necesaria esta investigación.

Comprendemos a la problematización como un proceso complejo, en el cual se:

[...] va decidiendo poco a poco lo que va a investigar, caracterizándose como: un fenómeno de cuestionamiento del investigador, un proceso de clarificación del objeto de estudio, un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación. (Sánchez, 1993:3, citado por Galindo, Molina y Moreno, 2012: 5)

Siguiendo esta noción de problematización, este trabajo pretende analizar la formación del futuro EF desde la perspectiva que tienen los docentes de la LEF, ya que son estos los encargados de la mediación entre lo que el currículum formal

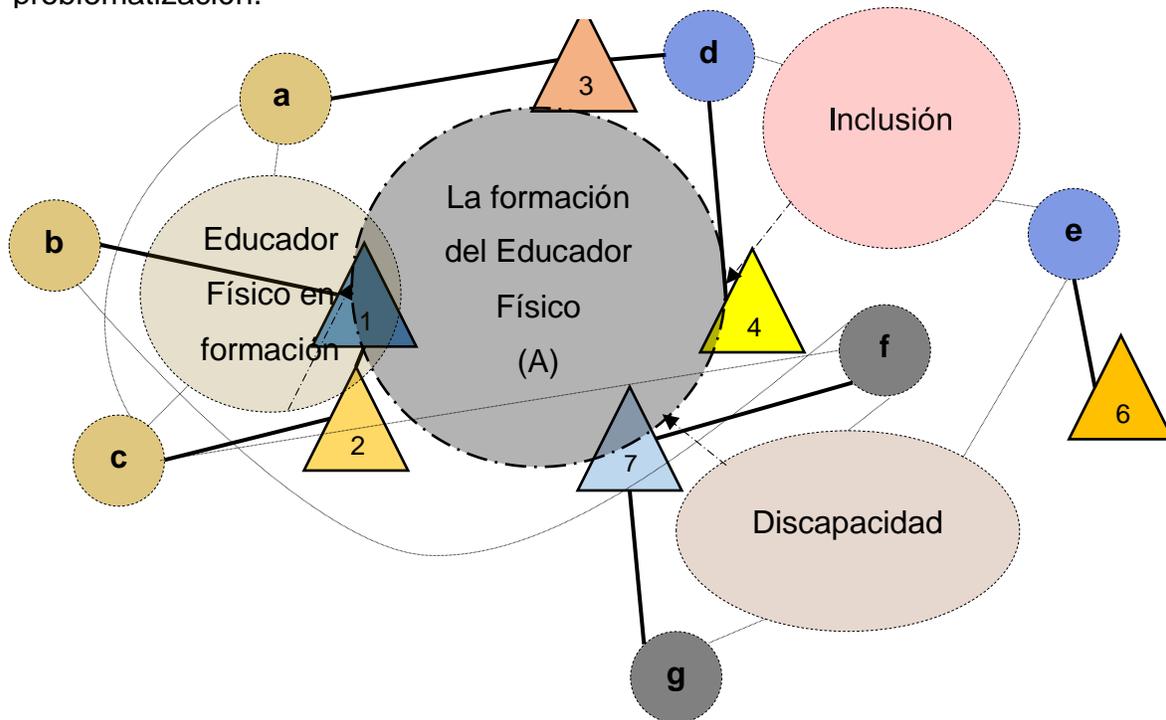
propone y el currículum vivido⁵ genera. En este sentido, son ellos los que ofrecen una perspectiva de incorporar la inclusión en la formación del futuro EF, independientemente de las acciones que realice la IESP.

Con la finalidad de tener una aproximación al fenómeno de investigación más detallado se proponen articular tres componentes: las dimensiones de investigación, las esferas que otorgan particularidad a las dimensiones y los referentes conceptuales que ayudan a sustentar la postura de esta problematización. Estos tres componentes dan estructura al problema de investigación sobre la formación del futuro EF y permiten fijar el objeto de estudio de esta tesis

En este caso, la formación del estudiante de la LEF es el eje articulador de las dimensiones, esferas y los referentes conceptuales, mismas que son necesarias para darle identidad al trabajo de investigación, como se ve en el **Esquema 1**.

⁵ Será en otro apartado donde nos encargaremos de describir al currículum formal y al vivido.

Esquema 1. Dimensiones, esferas y referentes conceptuales de la problematización.



Fuente: Elaboración propia.

Las esferas se representan con los incisos en minúsculas: a). - Educación Física, b). - Currículum formal y vivido c).- Políticas educativas mexicanas, d).- Competencias docentes, e).- Espacio escolar, f).- Construcción social de la discapacidad, g).- El cuerpo

Los números representan los referentes conceptuales: 1 – Ethos profesional (Yurén, 2005; y Romero y Yurén, 2007); 2 – Comunidades imaginadas (Anderson, 1993); 3 – Violencia escolar (Fierro, 2013); 4 – Exclusión (Popkewitz, 2010); 5 – Políticas de inclusión (SEP, 2017a y 2017b); 6 – Educador física y su responsabilidad (UNESCO, 2015); 7- El cuerpo y la discapacidad (Lipschitz, 2009) 8 – Sociedad inmunológica (Byung-Chul, 2017); y 9 – Modernidad líquida y sólida (Bauman, 2013).

A través del **Esquema 1** se visualizan las dimensiones, las esferas y los referentes conceptuales. De esta forma, se puede generar una explicación de por qué es importante investigar el fenómeno de la formación del futuro EF.

Dimensiones.

A continuación, explicamos del **Esquema 1** de forma segmentada para clarificar el problema de investigación y las relaciones que existen entre sus elementos. Una vez que se concluya la descripción de los tres componentes, de forma separada, se presenta cuál es el objeto de estudio de esta tesis.

Educador físico en formación.

Pensar que solo el docente de la LEF es responsable en la formación del futuro EF sería un error, es necesario comprender que este proceso se nutre desde diferentes actores y circunstancias, sin embargo, se necesita de un sujeto específico sobre el cual se desarrolla la formación.

Comprendemos la dimensión de: *Educador físico en formación* desde las esferas de; **a) Educación Física**, comprendida como la disciplina pedagógica⁶ que se realiza en educación básica; y el **b) currículum formal y vivido**, dentro del que se desarrolla la formación profesional del Educador Físico

A continuación, exponemos los referentes, de Yurén (2005) y Anderson (1993), que ayudan a comprender esta dimensión y sus esferas. Posteriormente, explicamos la vinculación que tienen las perspectivas de los autores con el problema de investigación.

Para relacionar las esferas de *Educación Física* y la de *Currículum*⁷ se pensó en un IESP que tiene como finalidad consolidar un *ethos* profesional en los futuros EF. De esta forma se puede visualizar a un sujeto en formación que, a través del currículum formal, se va construyendo como un profesional autónomo, capaz de

⁶ En el capítulo 2 trabajaremos esta postura.

⁷ El *currículum* es la suma de experiencias que los alumnos acumulan con los auspicios y la dirección de la escuela [en este caso, con la universidad] [...] este elemento comprende todo lo que ocurre en las aulas, auditorios, gimnasios, patios, corredores, así como todas las actividades académicas (Doll, 1974: 165).

afrontar los problemas sociomorales que se pueden desarrollar dentro de su contexto profesional (Romero y Yurén, 2007: 22).

En palabras de Yurén (2005: 23): “[...] el *ethos* (del griego *êthos*: “carácter”, “manera de ser”) es la forma que adquiere el sistema disposicional cuando está referido a las relaciones interpersonales que se establecen con pretensiones de justicia o rectitud [...]”

Por otro lado, cuando se habla de un *ethos* profesional, Romero y Yurén (2007: 22) apuntan que:

El *ethos* profesional resulta de la combinación de: a) la eticidad de la profesión (valores, pautas y códigos a los que se suele llamar “ética profesional”) que, una vez internalizada, constituye el elemento sustancial; b) la estructura motivacional, es decir, aquello por lo cual el sujeto se siente obligado a actuar, que constituye el elemento formal del *ethos* y le confiere su dimensión moral; c) las formas de autorregulación, que hacen congruente la conducta con la moralidad construida y la eticidad aceptada, y d) el ser moral al que se aspira.

Es importante tener presente que los elementos de configuración del *ethos* (eticidad de la profesión y estructura motivacional), desde nuestra postura, visualizan a un profesional que comprende la educación inclusiva como un compromiso que *debe* ser atendido desde una perspectiva de ética y justicia. en cuanto a los procesos de construcción, formas de autorregulación y ser moral al que se aspira, funcionan como mediadores que permiten al futuro EF, percibir la importancia que tiene el proyectar procesos de inclusión educativa con la finalidad de cambiar los paradigmas que rodean a la discapacidad dentro del espacio escolar regular.

Este *ethos* se conecta con la perspectiva de las “comunidades imaginadas” que Anderson (1993) plantea. La noción que desarrolla el autor está enfocada hacia un sentido de nacionalismo dentro de una comunidad, sin embargo, para poder

adecuar este referente, nos permitiremos complementar con algunas ideas para darle forma a la reflexión de este referente. Entonces:

[...] las [comunidades de profesionales] no deben distinguirse por su falsedad o legitimidad, sino por el estilo con el que son imaginados. Y son imaginados porque aun los miembros [de la comunidad de profesionales] más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus [pares], no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su [profesión]. Los aldeanos javaneses han sabido siempre que están conectados con personas que jamás han visto, pero esos lazos fueron imaginados alguna vez de manera particularísima, como redes infinitamente extensas de parentesco [...]. (Anderson, 1993: 23-24)

En este sentido, podemos especular que la comunidad de EF se ha construido a través de la participación e interacción de; los docentes de la LEF; los profesores de EDUF que ya se encuentran en un escenario laboral; y los estudiantes que se están formando como futuros EF.

Aunque es una posibilidad la existencia de diferentes imaginarios, sobre el colectivo de los profesionales en Educación Física, establecemos que alguna de estas comunidades puede haber internalizado las nociones de discapacidad, orientada hacia la educación inclusiva, y que responden a este fenómeno como parte de su *quehacer* y compromiso profesional. De esta forma, el futuro EF podría formarse bajo una perspectiva que le brinde los conocimientos necesarios para afrontar los retos y dilemas éticos que existen dentro del discurso y la práctica de la educación inclusiva.

La relación entre el *ethos* profesional y las comunidades imaginadas respaldan la dimensión: *Educador físico en formación* y sus esferas, a través de los referentes, Yurén y Anderson. Estos ayudan a reflexionar sobre la importancia que tiene diseñar un currículum que permita consolidar un *ethos* profesional orientado hacia la educación inclusiva de personas con discapacidad.

Inclusión.

La dimensión inclusión la analizamos a través de las esferas: **b)** el *currículum formal* (que establece la institución de donde se forma el EF) y *vivido* (en el cual se ve inmerso el Educador Físico en formación); **c)** análisis de las *políticas educativas mexicanas* que se han generado en torno a las personas con discapacidad; **d)** las *competencias docentes* que se esperan desarrollar en el EF para afrontar y atender los retos de los procesos inclusivos; y **e)** *espacio escolar*, ya que este elemento ayuda a definir el lugar en el que el EF realiza su ejercicio profesional y que en Este, se pueden dar diferentes formas de convivencia, que pueden ser inclusivas/exclusivas. Para ofrecer estructura a dichas dimensiones, los referentes consultados fueron: Popkewitz (2010) Y Fierro (2013), SEP (2017a) y SEP (2017b).

Desde la perspectiva de Popkewitz (2010) existe una dualidad entre la inclusión, misma que se comprende como un proceso en el que, al seguir el discurso inclusivo, se pueden generar procesos de exclusión dentro del espacio escolar. Al respecto se comenta que, “La problemática de equidad implica la preocupación por el aumento de la representación de los grupos marginados, aunque, irónicamente, su estilo de pensamiento genera tesis culturales comparativas que, en el impulso a incluir, excluyen” (Popkewitz, 2010: 12).

Bajo esta perspectiva, comprendemos que es complicado hablar de un proceso que incluya a todos dentro del espacio escolar, puesto que no existe una homogeneidad en el estudiantado de ninguna institución. en consecuencia, la institución educativa se convierte en un escenario donde los actores coexisten entre la inclusión, no porque se haga con esa intencionalidad, sino que, lo “diferente” siempre genera una alteración en las estructuras.

La postura que Fierro (2013) desarrolla sobre el espacio escolar y las formas de convivencia que se dan al interior de este sitio educativo, nos conducen a reflexionar sobre la importancia de un espacio que acepte las “diferencias”, así como a la concepción de seguridad escolar, en la que incluye el análisis del espacio escolar y la convivencia pacífica, la cual tiene una relación de estudio con el planteamiento conceptual de “violencias” y no “violencia”, al respecto comenta que:

Algunos autores consideran que es un error conceptual aludir a la violencia como si se tratara de un fenómeno único y uniforme. Proponen hablar de “violencias” en plural a fin de dar cuenta de la muy diversa gama de situaciones y conductas que comúnmente se engloban en ese término (Fierro, 2013: 4).

Es importante comentar que el espacio escolar es una construcción que refleja el contexto de la condición social de un determinado espacio, en el que se desarrollan formas de convivencia que pueden ser inclusivas/exclusivas. Al respecto, Fierro (2013: 5) comenta que:

Las violencias contra la escuela y en la escuela se originan en las condiciones de pobreza y de discriminación sufrida por distintos grupos de cuyas condiciones sociales, étnicas, [discapacidad], de género o situaciones familiares los colocan en una situación de vulnerabilidad. Estos aspectos prevén tanto la violencia estructural como simbólica. Aunque, si se acepta que la violencia es esencialmente resultado de la exclusión, es preciso reconocer que la escuela juega un papel importante en este fenómeno.

Los procesos de exclusión que se pueden presentar en el espacio escolar pueden surgir desde la institución hacia el niño (debido a la infraestructura) y/o desde los docentes y los estudiantes (al crear una visión lastimosa de la persona con discapacidad o asistencialista en la forma de atender a la discapacidad).

De esta forma, el análisis del espacio escolar y la convivencia pacífica son necesarias para proponer acciones o prácticas que ayuden a prevenir la exclusión de las personas con discapacidad dentro de la EDUF. Sin embargo, no todo el trabajo recae en los hombros de los profesionales de educación física (o cualquier otro docente), puesto que también es necesario observar lo que se ha propuesto en la “política educativa” y analizar la relación que presenta con los procesos de “inclusión”.

Para analizar la política educativa que se ha generado en el contexto nacional mexicano, se han utilizado los documentos de SEP (2017a) y SEP (2017b). Al respecto, comentamos que la postura que toma esta entidad explícita cuando se busca una relación entre la EDUF y la educación inclusiva muestra de forma general la noción educación inclusiva, sin embargo, no propone una forma de articular a esta con la EDUF. Retomando la perspectiva propuesta en estos documentos, observamos que: “México es un país marcado por profundos contrastes, exclusiones y desigualdades que limitan el desarrollo del potencial físico, social y humano necesario para mejorar las condiciones de vida y el bienestar de las personas [...] (Blanco, 2006-2007, citado por SEP, 2017a: 49)”. Sin embargo, al reconocer que la situación educativa no es del todo favorable para frenar, mucho menos de erradicar, estos procesos de desigualdad y de exclusión se observa que en los textos de la SEP (2017a y 2017b) existe un interés por que el tema de la inclusión se encuentre presente en todas las asignaturas que se plantean dentro del documento de educación básica⁸.

Comprender la condición de la educación inclusiva en México ayuda a someter a crítica la postura que tiene el país sobre este tema y, posteriormente, realizar una relación con la postura internacional que ha venido desarrollando UNESCO (2015). La perspectiva que ofrece UNSECO (2015) se enfoca en cómo debe de ser comprendida la Educación Física, su relación con la educación inclusiva y el papel que tiene el EF para generar procesos de inclusión.

En los documentos analizados (SEP, 2017a y 2017b y UNESCO, 2015) se puede desentrañar la elaboración de un discurso donde la inclusión educativa debe de generarse desde diferentes dimensiones, como la infraestructura de las todas las instituciones educativas, sobre todo aquellas que tienen personas con discapacidad; la formación continua del profesorado para atender los retos que se presenten en

⁸ La finalidad de abordar el tema de la EDUF dentro de la educación básica es para contextualizar cuál es la situación en la que encontramos al EF y sus formas de promover los procesos inclusivos dentro de este espacio escolar.

los procesos de inclusión; así como la importancia que tiene la formación inicial del futuro EF para comprender el fenómeno de la educación inclusiva.

Para esta investigación es muy importante pensar en torno a la formación inicial del profesorado ya que, desde ese punto se pueden identificar las carencias y fortalezas que tienen las IESP cuando se pretende tomar un enfoque inclusivo. Por esta razón se decide establecer la esfera de *competencias docentes*, esta ayuda a identificar los elementos y atributos que necesita el futuro EF para afrontar los retos que implica la educación inclusiva y su relación con las personas con discapacidad

Desde nuestra perspectiva, no basta con que la IESP desarrolle un currículum que promueva cierto tipo de competencias, mientras no se tenga una orientación hacia la educación inclusiva, los elementos existentes pueden estar desarticulados, por ende, la formación que el futuro EF se verá limitada en esa área.

Entonces, es necesario que las IESP identifiquen estos huecos formativos para que el futuro EF pueda mejorar su ejercicio profesional bajo un enfoque de inclusión

Discapacidad.

Esta dimensión se conforma por las esferas: **f) construcción social** de la discapacidad, que cuestiona contempla la infraestructura, la política educativa y la cultural como elementos que ayudan, o no, en la inclusión de las personas con discapacidad; y **g) cuerpo**, donde se toma postura sobre la relación que este tiene dentro de la EDUF. Para desarrollar estas esferas, retomamos a los siguientes referentes: Lipschitz (2009) con su noción de cuerpo con discapacidad, Byung-Chul (2017) con la reflexión de una sociedad inmunológica y Bauman (2013) con su trabajo sobre la modernidad sólida y líquida.

Desde la óptica de este trabajo el concepto de discapacidad será comprendido como la interacción que tiene la persona con discapacidad dentro de la sociedad y no desde su condición física. En este sentido, la idea de esta como una enfermedad o desgracia de vida, atribuida a percepciones divinas, quedan eliminadas.

Apoyamos esta idea con el trabajo de Lipschitz (2009), ya que al interior de este presenta el análisis de diversos casos de personas con discapacidad y se exponen dos tipos de cuerpo.

El primero es, el cuerpo “como un territorio de vulnerabilidad, un error, una excepción que otorga derechos [...] que no otorga la infancia o el estar embarazada, quizás por pensarse como estados más “naturales” (Lipschitz, 2009: 4)”. En este sentido, la discapacidad se comprende como una condición lastimosa que necesita de consideraciones especiales por su vulnerabilidad.

El segundo tipo de cuerpo que estudia Lipschitz (2009) es el de una persona en situación de discapacidad que se reconoce como alguien que no *padece* esta condición porque es capaz de trabajar y de tener autonomía, pese a las limitantes que presenta en su constitución física.

La visión de la discapacidad como una construcción social nos lleva a reflexionar sobre el concepto de “discapacidad” como algo subjetivo y que solo se visibiliza si el contexto social lo permite.

En este punto, la postura que Byung-Chul (2017) complementa la noción de discapacidad, como construcción social, con su reflexión sobre una sociedad inmunológica, en donde “el objeto de la resistencia inmunológica es la extrañeza como tal. Aun cuando el extraño no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando de él no parta ningún peligro, será eliminado a causa de su otredad (Byung-Chul, 2017: 14)”.

Cuando la sociedad “normal” identifica diferencias en otras personas, se crea una visión de “extrañeza” hacia estos y como consecuencia de esa distinción, se generan actitudes y procesos de exclusión dentro de la sociedad.

La última esfera de la dimensión *discapacidad* es “el cuerpo”. Este elemento será interpretado con algunas nociones de Bauman (2013). Puntualmente, retomamos el trabajo de modernidad sólida y líquida que él propone y lo asociamos con esta esfera, de esta forma reconocemos la existencia de una forma sólida del cuerpo que

se basa en la existencia de una sola estructura corporal, la “normal” y una forma líquida, que comprende la diversidad de cuerpos, incluyendo los de las personas con discapacidad.

La forma sólida a la que nos referimos es una interpretación del sujeto desde el aspecto orgánico (fisiológico, bioquímico, anatómico), donde se visualiza un “cuerpo máquina” (Gallo, 2009: 232) que es funcional para la sociedad.

Por otro lado, se encuentra la forma líquida. Esta perspectiva se basa en una visión del cuerpo somático, entendido como:

la vivencia total del cuerpo experimentado desde el interior. El soma, es el cuerpo viviente sensible tal como se percibe – algunos dirían - “construido” - por la persona. Hablar de soma, no es oponer el cuerpo y la psique, no es escoger el “soma” contra la “psique” como en la expresión “psicosomático”. Hablar de soma, es abordar a la persona integrada dentro de su existencia fenomenológica, biológica (Eisenberg, Jiménez y Gutiérrez, 2008: 5).

Estas dos perspectivas se complementan como elementos binarios orgánico/somático, ya que en diferentes puntos de la Educación Física convergen para potencializar el desarrollo integral del niño con y sin discapacidad.

A manera de síntesis, podemos comentar que el problema de investigación presentado, alrededor de la formación del educador físico para que puede ejercer de forma inclusiva, es un tema complicado que puede ser estudiado desde diferentes perspectivas. En este sentido, es necesario realizar un análisis de cómo se está formando al futuro EF para observar la comprensión que se tiene sobre la discapacidad y el cuerpo.

A manera de síntesis:

Un objeto de investigación es definido y construido en función de una problemática teórica, que implica a su vez aproximaciones metodológicas [...], y tratar a los hechos no de manera aislada, sino en función de relaciones

establecidas entre ellos; por ejemplo, hacer surgir propiedades ocultas que no se revelan sino en el enlace de cada una de las realizaciones con todas las otras. (Domínguez, 2007: 42-43)

De esta forma, el objeto de estudio de esta investigación es: *la perspectiva que tienen los docentes de la Licenciatura en Educación Física sobre cómo están formando a los estudiantes para ser profesionales que internalicen las nociones de discapacidad y cuerpo en su ejercicio docente bajo un enfoque inclusivo.*

Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta general.

¿Cuál es la perspectiva que tienen los docentes de la licenciatura en educación física, de una institución de educación superior pública, sobre el cuerpo y la discapacidad, para formar al estudiante que ejercerán su profesión en el área de educación básica con una orientación hacia la educación inclusiva?

Preguntas subsidiarias.

- ¿Cuál es la perspectiva que tienen los docentes sobre la formación de los estudiantes de la licenciatura en educación física?
- ¿Cómo articulan los docentes el tema de la inclusión de *personas en situación de discapacidad* dentro de la formación de los estudiantes de la LEF?
- ¿Cuál es la concepción que tienen los docentes sobre el *cuerpo*?
- ¿Por qué es importante la formación de un docente orientado hacia la educación inclusiva?

Objetivo general.

Analizar la perspectiva que tiene los docentes de la Licenciatura en Educación Física de una Institución de Educación Superior Pública, sobre el cuerpo y la

discapacidad, para formar estudiantes que puedan ejercer su labor en el área de educación básica con una orientación hacia la educación inclusiva.

Objetivos específicos.

- Analizar cuáles son las perspectivas que tienen los docentes sobre la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física.
- Conocer de qué manera articulan los docentes el tema de la inclusión de personas con discapacidad en la formación de los estudiantes de la LEF.
- Indagar cuál es la concepción que tienen los docentes sobre el *cuerpo*.
- Presentar la importancia que tiene formar a un docente que se oriente a la educación inclusiva.

Capítulo 2. Andamiaje Teórico

Entendemos por andamiaje teórico a: “un conjunto de recursos teóricos [...] que permite al investigador mirar la realidad, pero que pueden abandonarse y sustituirse por otros en la medida en que sea necesario” (Yurén, 2011: 2).

En este apartado de la investigación se presentan las posturas teóricas consultadas para dar significado al trabajo en cuestión, que no pretende responsabilizar a ningún grupo profesional o institucional, sino que busca dar cuenta de cómo los docentes de la LEF se están formando para la inclusión de los estudiantes de la carrera, puntualmente, en cuanto a la inclusión de las personas con discapacidad dentro de los espacios escolares convencionales de educación básica. En este sentido, tenemos que adelantar que, desde la perspectiva que se propondrá en las partes finales de este apartado, es un proceso de carácter social, ya que se puede trabajar desde diferentes ángulos como: la familia, los docentes de Educación Física (EDUF), la institución educativa, los amigos, el transporte, la infraestructura, el Estado, entre otros más.

Es importante, también, presentar este apartado teórico como un elemento que ayudó a elaborar una conceptualización de la discapacidad y del cuerpo. Mismos, que se verán atendidos dentro de la labor del Educador Físico. Dichas interpretaciones, se ven enmarcadas en el Modelo Social de la Discapacidad (MSD) que propone Palacios (2008). Este andamiaje teórico refuerza su estructura a través de del ejercicio de cuestionar, y posteriormente, indagar qué es: ser *persona*, *dignidad humana*, *autonomía* y *vulnerable/vulnerado* y *justicia*. Todos estos conceptos condujeron el trabajo hacia una perspectiva en donde se cuestiona la pertinencia⁹ que tiene la Educación Física a la hora de vincularse con la

⁹ Este cuestionamiento se trató de realizar de forma objetiva y crítica ya que no se busca restar valor a la profesión y mucho menos hablar de “buenas” o “malas” prácticas. Lo que pretendemos es entablar un diálogo que permita una transición de una visión de la Educación Física hacia un nuevo panorama teórico que dé la posibilidad de contemplar más caminos dentro del desarrollo corporal de los niños y las niñas con discapacidad.

discapacidad dentro del espacio escolar convencional. Con base en las reflexiones realizadas, se optó por retomar el debate sobre la concepción de una Educación Corporal (EDCO) como una opción que presenta más afinidad para abordar, de forma teórica y práctica, a la discapacidad dentro del espacio escolar convencional. Siguiendo estas nociones, no afirmaremos que la postura del investigador es única para todos los profesionales de la Educación Física y que la deban de compartir. Tampoco queremos que las personas con discapacidad interpreten este trabajo como una forma de ejercer poder y/o control sobre la constitución de su esencia como persona. No queremos tomar el papel del “especialista” que domina el “saber” de la discapacidad, ya que, desde la redacción de esta tesis, tenemos una visión limitada de todo lo que viven las personas con discapacidad, puesto que el autor no se encuentra en esta condición de vida. Lo que sí pretendemos es dar cuenta de algunas situaciones que se viven en el proceso formativo que tienen los estudiantes de la LEF, con la intencionalidad de retomar el diálogo sobre una perspectiva teórico-sociológica de la discapacidad, no desde una mirada médico-rehabilitadora, sino desde una postura en la que pueda ser re-comprendida para mejorar las interacciones que se viven entre las niñas y los niños *en situación de discapacidad* en el espacio escolar. También se pretende aportar elementos para debatir sobre la posible transición de una EDUF hacia una EDCO.

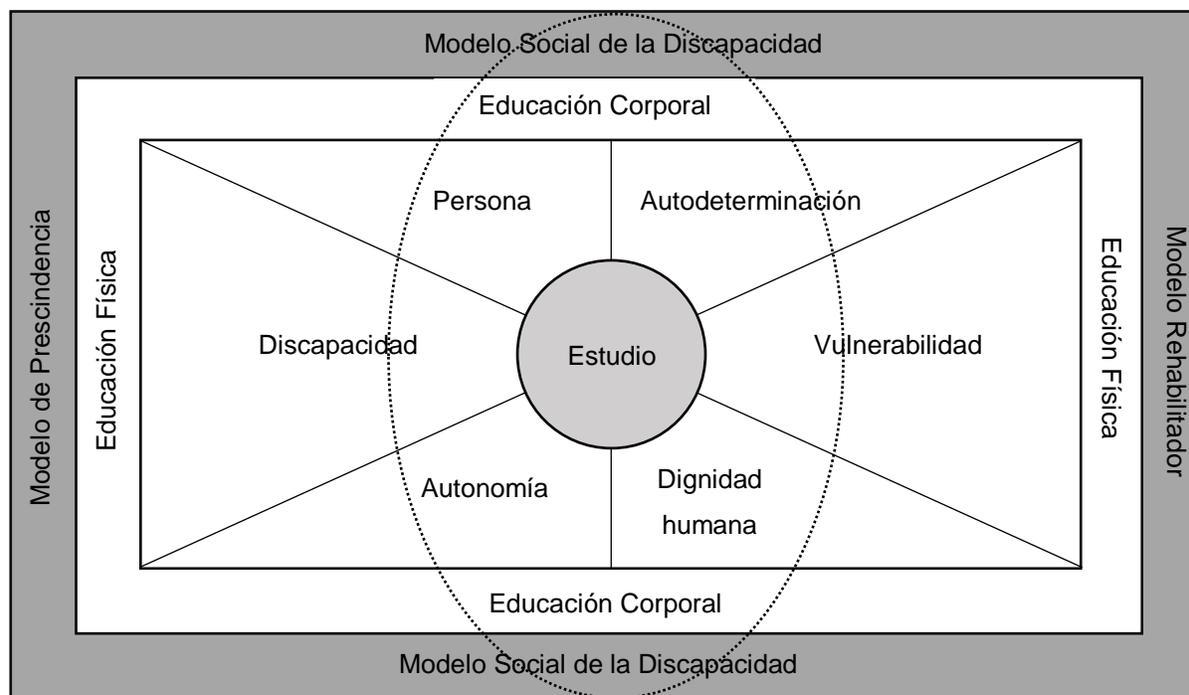
En esta investigación, como veremos más adelante, se presenta el andamiaje teórico fundamentado en el MSD que se desarrolla en el trabajo de Palacios (2008), así como otros dos modelos que en algún momento contrastan con el social. Estos, ayudan a comprender cuál ha sido la forma en la que se ha construido la noción de discapacidad desde un enfoque histórico-social. De este modo, y con base en los modelos que la autora propone, se realizó una serie de delimitaciones que ayudan a focalizar la relevancia que tiene el estudio de la formación del Educador Físico para la inclusión de las personas con discapacidad.

El andamiaje teórico establecido para el trabajo de investigación es delimitado por medio del Modelo Social de la Discapacidad y su contraste con los dos modelos que

lo anteceden. Al mismo tiempo que se establece una discusión entre la EDUF y la EDCO.

Estas delimitaciones ayudan a fundamentar el estudio sobre la Formación del Educador Físico, para esto, véase el **Esquema 2**.

Esquema 2. Delimitación del andamiaje teórico



Fuente: Elaboración propia

Persona

El concepto de persona que aquí presentamos se basa en la reflexión de Prieto (2010) que desarrolla el sentido del ser desde una postura kantiana; el estado del arte que elabora Echavarría (2010), quien realiza una discusión entre los conceptos: persona y personalidad; y la noción de persona de Allport (1961) retomada por Cueli y Reidl (1981)

Con estas perspectivas se realizó una discusión teórica sobre lo que comprendemos como persona y así, poder discutir respecto a la relación de este concepto y la discapacidad.

La perspectiva sobre persona que se adopta en el trabajo de Echavarría (2010), no pretende llevar la discusión a una profundidad en la que se comprenda como el eje central de la investigación, sin embargo, es pertinente presentar las reflexiones que ayudaron a la construcción de una postura teórica, en la que se puede vincular a la noción de persona con discapacidad.

Comprendemos que Echavarría (2010: 117), *persona* es: “el ente que se expresa a sí mismo en el acto de comprender y querer”. En tanto que, el papel que tiene la *personalidad* le da la particularidad al sujeto. Desde la perspectiva de otro autor, Echavarría (2010: 224) presenta un argumento donde se explica que:

El yo psicológico o la personalidad psicológica es, con toda propiedad, el *conjunto de actos*, que aparecen en mi conciencia. El yo ontológico es aquello que en mi misma conciencia aparece como *apropiándose* todos estos actos; eso que dentro de nosotros dice a cada paso: este pensamiento es *mío*, ésta es *mi* emoción, *yo* quiero, etc., y que aparece como el soporte de todos estos actos. El yo psicológico, o la personalidad psicológica, es el objeto de la psicología científica; *está bajo el dominio directo de la experiencia interna y externa* y de él se ocupa generalmente la *psicología experimental*.

Reconocemos que la *persona* se construye a partir de las relaciones sociales y culturales con las que se vincula el individuo, pero también se comprende a la *persona* como conciencia y como ente. Este panorama plantea la necesidad de pensar en procesos que ayuden en el desarrollo del *ser humano*.

Prieto (2010: 125) retoma tres elementos que Kant ocupa para definir a la persona: “la conciencia de sí, la identidad numérica (o individual) sobre la cual esta conciencia revierte y la duración en el tiempo de dicha conciencia”.

Entonces, la persona, o el *ser humano*, es una construcción que se cimienta desde la particularidad de aquel que se comprende como proyecto de sí mismo.

Por otra parte, encontraremos el trabajo de Cueli y Reidl (1981), quienes retoman la óptica de Allport, en la donde se plantea que: “todas las funciones de la *persona* o del *ego* [...] se llaman apropiadamente *funciones de la personalidad*” (Allport, 1961, citado por Cueli y Reidl, 1981: 222), también, se comprende que el concepto de “persona” es la conjunción del: “sentido del cuerpo, sentido de la identidad, sentido de amor propio, extensión de la *persona*, pensamiento racional, autoimagen, etcétera” y que “juntas puede decirse que integran a la *persona*” a su vez, es necesario comprender que “la *persona* no es innata; se desarrolla con el tiempo “(Allport, 1961, citado por Cueli y Reidl, 1981: 222).

Desde la perspectiva de Cueli y Reidl (1981), encontramos que ser *persona* no es una construcción con la que se nace, sino que se construye a partir del desarrollo de varios elementos que conforman la *personalidad*, como lo es: el *rasgo*, el *temperamento*, el *carácter* y la *intención*. Además de comprender que esta estructura es dinámica y, por consiguiente, cambiante.

Cueli y Reidl (1981: 219) comprenden que: “Personalidad es la organización dinámica de los sistemas psicofísicos dentro del individuo, que determina su ajuste único al medio”.

Entonces dentro de esta investigación, el concepto de *persona* es comprendido como aquel *ser humano* que posee una estructura de personalidad que la hace diferenciarse de los demás, que le permite identificarse y distinguirse de los otros, a través de las interacciones que se establecen a lo largo de su vida. Además de que la *persona* es el conjunto de los elementos que hemos mencionado, comprenderemos que la constitución estructural-física, cognitiva, sensorial o psicosocial, no determina si se es más o menos *persona*, ya que la persona es un proyecto en sí mismo que se estructura desde la singularidad de cada *ser*.

Dado que en esta investigación se hace referencia a las personas (los niños y las niñas) con discapacidad que se incorporan a los espacios educativos regulares, el investigador toma una postura ética y comprende que la condición orgánica no es una razón válida para no verlos como *personas*.

Deficiencia y discapacidad

Para los conceptos: *deficiencia* y *discapacidad* se optó por realizar un contraste entre dos posturas. La primera, que en un inicio de la investigación parecía la más coherente, se retomó desde la visión médica de la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través del trabajo de Egea y Sarabia (2001). Y la segunda se recupera de la Union of Physically Impaired Against Segregation¹⁰ (UPIAS), la cual, se presenta desde una perspectiva social y psicológica.

En la perspectiva médica de la OMS, se argumenta que:

- Una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano (Egea y Sarabia, 2001: 16).

La postura de la OMS, expresada por los autores, hizo voltear la mirada hacia otra perspectiva, pues consideramos que no se articula con la perspectiva social que se buscaba. Sin embargo, no se toma la óptica de la OMS como un elemento negativo, simplemente, no permite la fluidez de los argumentos que se pretendían desarrollar a lo largo de la investigación en cuestión.

¹⁰ [Unión de Personas con discapacidad Físicas [sic] contra la Segregación]. Grupo de activistas y académicos conformados, principalmente, por sociólogos y psicólogos.

La búsqueda de perspectivas de enfoque social, condujo nuestra atención hacia los argumentos que proponen la UPIAS, en donde se realiza:

[...] una distinción entre deficiencia —la condición del cuerpo y de la mente— y discapacidad —las restricciones sociales que se experimentan—. [...] la UPIAS, afirmaba que la sociedad discapacita a las personas con discapacidad. La discapacidad “es algo que se emplaza sobre las deficiencias, por el modo en que las personas con discapacidad son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación plena en sociedad (UPIAS, citada por Palacios, 2008: 122).

Con esta óptica social, comprendemos a la deficiencia como la parte corporal, sensorial, psicosocial, cognitivo o motriz de la persona, respecto de lo que “tiene” o lo que le “falta”; sin comprender esta ausencia de “algo” como enfermedad o anormalidad.

Por otro lado, la discapacidad se sitúa como las limitantes que tienen las personas al momento de conducirse dentro de una sociedad que se ostenta como normal.

En esta búsqueda se encontró también el término de “diversidad funcional” que es empleado por Palacios y Romañach (2007) “en remplazo del término “deficiencia”, porque de este modo se elimina la connotación negativa sobre las palabras que aluden a las características de un ser humano” (citados por Palacios, 2008: 34).

Desde nuestra perspectiva, “diversidad funcional” la consideramos como un concepto demasiado general que se puede emplear para referirse de forma general a la población, puesto que, todos presentamos diferencias en el funcionamiento. Por ejemplo: metabolismo.

Siendo este el caso de la “diversidad funcional”, hacemos la distinción entre los tres conceptos y limitaremos el uso del mismo, recurriendo a él solo cuando alguno de los autores lo retome, para esto, véase el **Cuadro 1**.

Cuadro 1. Perspectivas de la discapacidad

Término	Definición
Deficiencia	La falta de totalidad de la persona. Sea corporal, sensorial, cognitiva o múltiple.
Diversidad funcional	Alusión a la diversidad biológica-fisiológica, pero que se enmarca en las diferencias de lo corporal, sensorial, psicosocial, cognitivo o motriz.
Persona con discapacidad	Término empleado como una forma de adjetivo para referirse a una condición particular de vida.

Fuente: Elaboración propia con base en Palacios (2008).

Entonces, el concepto de discapacidad que aquí se abordará, es el que responde a una construcción social en la que las personas con una condición de vida diferente al de la media y, de forma muy puntual, desde la particularidad de ciertas deficiencias anatómicas, motoras, sensoriales y cognitivas, se ven excluidas de algunos aspectos de la vida social, e imposibilitadas de desarrollar su vida sin tener la posibilidad de emanciparse de algunas formas de “poder” que ejerce la sociedad sobre ellos.

Dignidad humana

Cuando entramos al debate sobre el lugar que tienen las personas con discapacidad dentro de la sociedad, es necesario argumentar la concepción que tenemos sobre la dignidad humana. Ya que este concepto ayuda a comprender cómo se articula e interpreta la vida autónoma y digna de las personas con discapacidad.

En su trabajo, Pele (2015) argumenta qué es la dignidad humana, con una revisión documental que da cuenta de cómo se ha construido la visión actual de la dignidad humana y que, finalmente, descansa este concepto en la postura kantiana.

Una cara de la moneda es concebir, desde una postura kantiana, la noción de dignidad humana en donde:

Tenemos [...] unas diferencias radicales con la idea de dignidad humana como valor inherente, puesto que ésta presume ser, como vimos, un valor “no-relacional”, es decir, independiente de la conducta o de las circunstancias en las cuales podría encontrarse el individuo. En la aproximación kantiana, el concepto de dignidad es de tipo relacional y no parece tener una carga axiológica: se refiere a una propiedad de algo en comparación con otras cosas (dignidad vs. precio) (Pele, 2015: 30).

Para Pele (2015), la dignidad humana es aquello a lo que no se le puede poner precio y que no puede ser cambiado por algo equivalente, eso la sitúa por encima de todo y la convierte en dignidad que, a su vez, permite que la persona se convierta en un fin en sí mismo.

Aunque la dignidad kantiana se comprende como un elemento de valor incalculable, Pele (2015) comprende que la visión moderna que tenemos de la noción de dignidad humana se enmarca en una postura jurídica de los derechos humanos; y son éstos los que dan contención y prevalencia a esta perspectiva:

Se suele definir la dignidad humana como valor inherente y absoluto de todo ser humano. En relación con el primer aspecto (*valor inherente*), se atribuye un valor intrínseco o interno al ser humano para poder, en particular, justificar no solo su autonomía, sino también una igualdad entre los todos individuos (*igual dignidad*). En la medida en que este valor es inherente al ser humano, el individuo no debe comportarse de una cierta manera para obtener o desarrollar este valor en su persona. [...]

[...] Con la segunda característica (*valor absoluto*), se hace referencia a la invulnerabilidad (o inviolabilidad) del ser humano. [...] Este valor absoluto de la dignidad humana suele plasmarse, en la prohibición de prácticas que vulneran la integridad de los seres humanos, la prohibición de la tortura y de toda clase de actividades degradantes e inhumanas. Suele también relacionarse con ciertas condiciones materiales de una “vida digna”, justificando incluso derechos sociales y económicos (Pele, 2015: 24-25).

Esta definición se desarrolla en la visión moderna de dignidad humana y se enmarca, como ya comentamos, en el territorio de lo jurídico para ser conducido hacia la perspectiva de los derechos humanos.

La visión kantiana propuesta por Pele (2015) conduce a repensar la visión moderna de la dignidad humana, en donde domina el sentido jurídico de los derechos humanos antes que el reconocimiento de la dignidad y de humanidad.

En este sentido, pensar en la dignidad de las personas con discapacidad condujo nuestras reflexiones hacia una mirada en donde el *fin en sí mismo* de estas personas, va de la mano con la idea de autodeterminación. Ante esto, comprendemos que su forma de vivir (no su condición de vida) es responsabilidad y elección de ellos, así como las decisiones que enmarcan la autonomía (no solo de las personas con discapacidad, también de todos los demás).

Autodeterminación

Antes de desarrollar el concepto de la autodeterminación, es pertinente tomar como punto de partida la noción de autonomía para comprender las diferencias entre ambos conceptos. En este sentido, la postura que tomamos sobre autonomía es retomada a partir de las nociones que proponen autores como Pele (2015) y Cueli y Reidl (1981) y que consolidamos con la perspectiva que la autora Yurén (2013) desarrolla en su trabajo.

Cueli y Reidl (1981), al desarrollar su trabajo, basado en la perspectiva de Allport, comienzan a esbozar elementos que conforman la autonomía. Esta se comprende como autonomía funcional, en donde “una actividad dada o una forma de conducta puede volverse una meta en sí misma” Cueli y Reidl (1981: 223). Esta noción se divide en dos tipos de conducta; la primera, la *conducta preservativa* es descrita como todas las acciones que realizan animales y humanos para poder resistir a la extinción; en tanto que la segunda, conocida como *motivos apropiados*, son los intereses de la persona, así como sus valores y sentimientos y, finalmente, el sentido propio de la vida Cueli y Reidl (1981: 223).

Los *motivos apropiados* que refieren Cueli y Reidl (1981: 223) nos llevan a empatar las reflexiones de Pele (2015) sobre autonomía, comprendida desde una postura kantiana, como: “la voluntad de ser una ley para sí misma [descrita también como el] fundamento de la dignidad de la naturaleza humana” Pele (2015: 34). En esta noción kantiana se comprende que el *fin en sí mismo* está muy relacionado con la autonomía. Ya que:

El ser humano es un fin en sí mismo cuando no está determinado por sus inclinaciones naturales (interés propio, placeres) sino cuando es capaz de realizar un uso adecuado de su libertad, de modo que “voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales son una y la misma cosa” [...]

La idea de autonomía no sostiene ni está relacionada con una supuesta libertad de elección en el ámbito mundanal [...] (Kant, 2003, citado por Pele, 2015: 35).

El sentido de autonomía kantiana lo percibimos de forma compleja para los fines que se pretenden dentro de la investigación. Por eso, se buscó una óptica afín, como lo fue el trabajo de Yurén (2013). En éste, el desarrollo de la noción de autonomía, se vincula con dos dimensiones más; ciudadanía y educación.

Ambas permiten la articulación con la investigación, pero principalmente, la dimensión de educación es la que logra la fluidez de diálogo entre lo que hemos venido desarrollando y la noción de autonomía.

Yurén (2013: 14) distingue que:

Jurídicamente, la ciudadanía está relacionada con la nacionalidad, lo cual conlleva un rasgo subjetivo —el sentimiento de pertenencia a una nación— y una característica objetiva: el reconocimiento de un conjunto de derechos y obligaciones por ser miembro de un determinado Estado. Políticamente, la ciudadanía suele vincularse con la democracia, pero también con la justicia. Con la globalización se añaden a estas nociones nuevos sentidos que demandan formas de ciudadanía distintas: cosmopolita, ambiental, digital, intercultural, entre otras.

Pero también sitúa la formación de la ciudadanía dentro del territorio de la educación, en donde podemos cuestionarnos cómo se educa para la ciudadanía. Para ello es necesario precisar que para Dewey (1967:78 citado por Yurén, 2013: 63), el propósito de la educación es el “autocontrol”, “el dominio de sí mismo”. Dicho de otra forma, la finalidad es establecer “propósitos para llevarlos a la práctica” (Yurén, 2013: 63).

Con la finalidad de dar un acabado más fino a la noción de autonomía, la autora da cuenta de los procesos de educación para la heteronomía, la cual:

fue una educación para disciplinar cuerpo y mente de modo que asumiera la subordinación a otro a quien veía como superior, la sumisión a una voluntad ajena que se le imponía por temor, violencia o costumbre (Yurén, 2013: 33).

Ante esta perspectiva, comprendemos que disciplinar no es lo mismo que educar. Esto lo clarificaremos más adelante con una serie de nociones que dan sentido a la educación física como garantía de la defensa del ser.

Ante el panorama de educación heterónoma para la ciudadanía, Yurén (2013: 33) plantea una contraposición en donde:

la formación para la ciudadanía tendría que reivindicar la autonomía, fundada en la igualdad formal y jurídica de todos/as y en un amplio margen de libertad y de oportunidades que permitan la superación de la desigualdad material, al menos en sus formas más extremas.

Con los aportes teóricos mencionados, comprendemos que es necesario tomar a la autonomía como el punto de partida, desde el que será comprendida la noción de *autodeterminación*.

En este sentido, comprendemos a la autodeterminación como la construcción interna que se edifica en un individuo con o sin discapacidad. Y es en torno a esta noción, que algunas organizaciones conformadas por personas con discapacidad, adoptan discursos que presentan una diferencia entre la autonomía y la autodeterminación, mismas que culminan en una transición hacia la vida independiente.

Al respecto, presentamos como antecedente, la postura que ofrece la Oficina Vida Independent¹¹ (OVI, 2008: 2-3) sobre este fenómeno, comprendiendo que:

Las personas con [discapacidad]¹² tenemos derecho a dirigir y controlar nuestras vidas, en la misma medida que lo hace el resto de la ciudadanía. La libertad para tomar decisiones ha de abarcar todos los ámbitos vitales: vivienda, formación, trabajo, relaciones sociales, ocio, sexualidad, etc. No hay que confundir autonomía [independencia]¹³ (capacidad de hacer cosas sin apoyo externo) con autodeterminación (capacidad de tomar decisiones). Una persona puede no tener nada de autonomía, pero sí plena capacidad de

¹¹ Organización de Vida Independiente

¹² Son mis palabras.

¹³ Son palabras mías. Consideramos que la forma en la que UPIAS comprendía a la autonomía está más asociada al término de independencia.

autodeterminación. Vida Independiente no quiere decir hacer cosas sin el apoyo de nadie, sino tener el control de los apoyos necesarios para hacerlas. Esta firme voluntad de autodeterminación y autorepresentación se expresa en el conocido lema “Nada sobre nosotros sin nosotros”.

Sin embargo, la noción de autonomía que ofrece la OVI (2008) se puede entender más como *independencia*. En este sentido, el concepto de autonomía no se comprende desde la postura que toma esta organización, sino que se sustenta como un valor que puede poseer la persona. Pero que no termina de explicar, en su totalidad, las formas de control en las que se encuentran las personas con discapacidad. Por ello, consideramos que la autodeterminación se aproxima más a la postura que se tiene en esta investigación.

En esta tesis se visualiza que la labor de la EDUF, está comprendida en la educación básica y es necesario pensar que el cuerpo puede tener otro papel; en el que no se busque disciplinar, sino que, se pueda desarrollar una autodeterminación en la toma de decisiones en sus vidas. Y queremos ser muy puntuales en esta forma de comprender la autodeterminación, pues consideramos que no hay persona que sea completamente independiente. Todos necesitamos de diferentes apoyos que nos ayuden a acceder a la sociedad actual. Sin embargo, la situación en la que ubicamos a las personas con discapacidad no se encuentra en el mismo terreno en el que están las demás. Sigue existiendo una forma de control que los *normales* deciden sobre los *anormales*¹⁴; decidiendo, por ejemplo, si pueden o no acceder a una educación, y a qué tipo de educación.

De esta forma, la autodeterminación que referimos no es aquella que busca idealizar la forma de vida de las *personas en situación de discapacidad*, sino aquella que busca que la toma de decisiones pueda efectuarse de forma libre y sin ninguna forma de control que los limite o les imponga otra forma de pensar.

¹⁴ Establecemos la relación de lo normal y los anormales desde una postura foucaultiana.

Para cerrar con esta noción, proponemos un ejemplo que trae al plano de lo cotidiano lo que hemos venido discutiendo: Una persona que utiliza una silla de ruedas, ante ciertas situaciones, no puede acceder a un edificio de forma independiente, ya sea porque existen escalones en lugar de rampas, o si existen, estas tienen una inclinación demasiado pronunciada como para que la persona que utiliza la silla de ruedas pueda subirla sin apoyo. Creemos que pensar la autonomía desde esta perspectiva, se vuelve más compleja cuando hablamos de discapacidad.

Es por ello que trabajaremos, a lo largo de la investigación, desde la autodeterminación, ya que ésta reconoce que, a pesar de las limitaciones físicas, sensoriales, cognitivas y psicosociales, la persona con discapacidad se enmarca en la libre toma de decisiones sobre qué quiere estudiar, en qué quiere trabajar, qué actividades recreativas o de ocio quiere realizar y qué tipo de apoyos necesita, así como el momento en el que los requiere. Todo se centra en lo que la persona con discapacidad “quiere” hacer y no en lo que “pueda” o los demás creen que “deba” de hacer.

Modelos de la discapacidad

Como ya lo hemos mencionado, basaremos nuestra perspectiva teórica en el *Modelo Social de la Discapacidad*, que tiene sus orígenes desde lo sociológico y los derechos humanos, pero, antes de desarrollarlo, presentamos otros que se proponen en el trabajo de Palacios (2008); el *Modelo de Prescindencia (MP)*, que se divide en dos submodelos: el eugenésico y el de marginación; y el *Modelo Rehabilitador (MR)*. Si bien, en el contexto actual son referidos como: Modelo asistencialista, médico y social (Zardel, 2010), consideramos que la forma en la que la autora Palacios (2008) propone los paradigmas de la discapacidad, son más afines a la postura que se presenta en este trabajo, además, estos servirán para comprender el proceso por el que ha transitado la visión de la discapacidad, así como la necesidad de realizar un cambio de paradigma.

Encontraremos que estas formas de visualizar la discapacidad se comprenden como acontecimientos históricos, que nos han llevado a una mirada social en donde las personas con discapacidad se encuentran al mismo nivel que las demás personas. Sin embargo, en esta discusión teórica debatimos tal declaración, pues, consideramos que los modelos de prescindencia y el rehabilitador, aún se encuentran vigentes y que, en cierta medida, no dejan desarrollar plenamente al social.

Cada uno de los tres modelos, aportan nociones sobre la construcción de “el cuerpo” de la persona con discapacidad y da pautas para cuestionar el papel que tiene el cuerpo dentro de la educación física.

Palacios (2008), describe cada modelo con los siguientes apartados: la noción de la persona con discapacidad; el tratamiento que se le daba a los niños y las niñas con discapacidad; los medios de subsistencia y, las respuestas sociales. En el modelo social se incluyen los apartados de: vida independiente; conexiones entre el modelo social y los valores que sustentan los derechos humanos; entre otros.

Modelo de prescindencia.

En éste, prevalece una visión de la discapacidad muy marcada por motivos religiosos. Palacios (2008: 26) describe, dentro de este modelo de tratamiento, que:

[...] las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas [*sic*]—, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales¹⁵ y las clases pobres, con un denominador

¹⁵ Comprenderemos el término de anormalidad y normalidad desde el enfoque de Foucault (2007).

común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

De esta forma la visión que busca prescindir de las personas con discapacidad se divide en dos submodelos.

Eugenésico.

El primero, se caracteriza porque el individuo que nace con alguna discapacidad se considera como un individuo que carece de “todas” las capacidades que se necesitan para ser un sujeto productivo dentro de la sociedad; un castigo impuesto por los dioses a los padres que cometieron alguna ofensa. En este sentido, la perspectiva eugenésica explora una visión de la discapacidad en la sociedad, guiada por un grupo de poder (ancianos, sabios, u hombres), examinaba a todos los individuos con la finalidad de determinar si eran idóneos para vivir dentro de la comunidad. Sin embargo, aquellos que nacían con alguna discapacidad, deformación en el cuerpo, eran abandonados fuera de los pueblos, pues existía:

[...] la idea de que la vida de una persona con discapacidad no merece la pena ser vivida, sumada a la creencia acerca de su condición de carga — para los padres o para el resto de la comunidad— origina que la solución adoptada por el submodelo bajo análisis sea prescindir de estas personas, mediante el recurso a prácticas eugenésicas. (Palacios, 2008: 39)

Dentro de este submodelo se concibe al niño como un ente que no tiene el mismo “valor” de los demás. El niño se convierte en un objeto que pertenece a los padres o a la comunidad (Palacios, 2008: 42) y son éstos los que tienen el derecho de poder ejercer un control sobre la vida de los niños.

Las pocas personas con discapacidad a las que se les permitía vivir o que lograban escapar de esta “eliminación” (en la edad media), fueron encontrando una forma de subsistir dentro de la sociedad hegemónica. Esta relación entre los anormales y los normales se estableció de tal forma que los primeros solo podían servir como una

forma de entretenimiento para los segundos, una interacción en donde la burla y humillación eran la práctica cotidiana que se ejercía sobre la discapacidad.

Al respecto, Scheerenberger (1984: 26, citado por Palacios 2008: 51) comentaba que “enanos, mudos, jorobados; [...] tenían la función principal de ser degradados y humillados a fin de proveer entretenimiento en fiestas, cenas u otro tipo de ocasiones festivas”.

Aunque en el trabajo de Palacios se desarrolla de forma histórica, planteando que esto sucede en los pueblos como: Esparta, Grecia, Roma, entre otros. Aquí, partimos del supuesto que aún existen rasgos de este submodelo dentro de la sociedad. Tal vez, en menor medida, pero existen. Podemos ejemplificar la existencia de los rasgos de este modelo con la imagen que hemos conservado del payaso. Que no cuestionaremos la labor ni restamos valor a la práctica de esta profesión. Sin embargo, la imagen del payaso, busca exaltar la deformidad de cuerpo con la exageración del tamaño de los pies y la nariz.

Marginación.

Dentro del segundo submodelo de prescindencia, encontraremos que aún se continúa con el enfoque religioso para la comprensión de la discapacidad, pero ahora pasa de ser un castigo divino a un objeto de caridad. A partir de este momento, se comienzan a ver de forma más explícita los rasgos de exclusión social. Ya que, ahora, pueden estar dentro de la sociedad, pero su presencia comienza a romper la norma. Entonces, las formas de interacción entre la normalidad y la anormalidad se reconfiguran porque se comienza a:

[...] subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente. Es decir, que —ya sea por menosprecio ya sea por miedo—, la exclusión parece ser la

mejor solución y la respuesta social que genera mayor tranquilidad. (Palacios, 2008: 54)

El sentido de compasión comienza a ser otra forma de subsistir dentro de la sociedad, sin omitir los medios de permanencia que se encuentran en el submodelo anterior. Y son estas formas de encajar en la sociedad las que permiten que la discapacidad se comience a hacer más visible, pues el infanticidio dejó de practicarse con tanta frecuencia. Sin embargo, a partir de aquí comienza una transición en la visión de discapacidad, que hasta ese momento solo podía comprenderse desde la óptica del médico, quien determinaba si era una condición natural-sana; y la del sacerdote, quien tenía el poder de señalarla como algo diabólico.

Las personas con discapacidad se toman como un medio para ejercer la caridad porque su condición produjo un efecto social en la que se les debe de ayudar, ya que no son autosuficientes. Palacios (2008) presenta como la perspectiva religiosa, particularmente la cristiana, promovió esta forma de concebir la discapacidad, el ejemplo es el siguiente:

En el texto de José donde relata la curación de un ciego, la respuesta de Jesús a la pregunta sobre “¿quién ha pecado para que este hombre esté ciego, él o sus padres?": éste responde: “Ni él ni sus padres; es para que se manifiesten en él las obras de Dios”. De este modo, el cristianismo asigna a la diversidad funcional¹⁶ una finalidad divina, y proporciona una prueba

¹⁶ La autora utiliza el término de “diversidad funcional” para remplazar el término “*deficiencia*, porque de este modo se elimina la connotación negativa sobre las palabras que aluden a las características de un ser humano” (Palacios, 2008: 34).

Dentro de este trabajo limitaremos el uso de este término, en la medida de lo posible, y cuando se implemente dentro del texto, estará ligado a lo propuesto por Palacios (2008). No se ocupará como otra forma de referirse a la discapacidad, pues consideramos que, al hacer uso de éste, la diversidad funcional se convierte en algo muy general. Todos los humanos presentamos diferencias en el metabolismo, en la vista o los patrones motrices, y eso, no necesariamente se considera como discapacidad.

llevando a cabo una curación instantánea por medio de la cual se manifiesta el poder y la misericordia de su Padre. (Palacios, 2008: 55)

Aunado a esta visión religiosa, la discapacidad se concebía como una condición que pertenecía, netamente, a los grupos desfavorecidos económicamente y, por consiguiente, a los mendigos. Ésta última “[...] llegaría a convertirse en una especie de práctica profesional, y los [sic] niñas y niños con discapacidad serían utilizados como objeto motivador de caridad, en mayor medida que cualquier otro mendigo” (Palacios, 2008: 59).

Finalmente, el MP y, sus dos submodelos se caracterizan por la visión religiosa que concibe a la discapacidad como una condición del sujeto, en este caso, el niño, no se concibe como humano, pues carece de una “totalidad” de capacidades que le permitan ser parte de la estructura social.

Proponemos una analogía para comprender esta visión:

Imaginemos a la comunidad como un pilar que soporta a la estructura social. Para poder consolidar este pilar se necesitan de personas, que serán los ladrillos. Sin embargo, cuando los ladrillos se encuentran partidos por la mitad o desquebrajados, a tal punto de que no se pueden “utilizar” se dejan a un lado o se desechan porque representarían puntos débiles en la construcción de la estructura social.

Lo mismo pasa en el MP, las personas con discapacidad son excluidas porque no pueden aportar productividad a la sociedad, se convierten en una debilidad que debe de ser apartada para evitar fallas en la estructura.

Modelo rehabilitador.

Las nociones de la discapacidad se han ido modificando con el pasar del tiempo, como los presenta Palacios (2008), a tal punto que la discusión de la discapacidad ya no es religiosa, pasa a ser un estudio de disciplinas del área de la salud. Palacios (2008: 66) presenta dos características que diferencian al MR del MP.

En primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino que pasan a ser científicas. [...] . En segundo lugar, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque —como se verá— ello en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas.

Esta nueva forma de comprender a la discapacidad desde la ciencia, propone que la condición de las personas es, ahora, la de un enfermo, un enfermo que debe de ser curado. La discapacidad, entonces, se convierte en un acontecimiento que puede ser remediado a través del tratamiento médico o psiquiátrico. Con la finalidad de mejorar la condición de vida de las personas que la padecen se busca la recuperación del ser, y en este proceso, comienzan a surgir instituciones que persiguen la normalización de las niñas y los niños. Surge la escuela de educación especial, ésta “se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación” (Palacios, 2008: 67).

Ahora bien, esos niños y niñas ya no son considerados un castigo de los dioses ni un mal augurio. Sin embargo, debido a la existencia de un convencimiento generalizado respecto de que los [*sic*] niñas y niños con discapacidad no son normales, se considera que debe realizarse todo lo necesario a fin de lograr que dichas criaturas se normalicen (Palacios, 2008: 82).

La forma de ayudar a las personas con discapacidad se vuelve a reconfigurar, de una visión de repulsión y lástima, a una óptica de la asistencia social, impulsada por el sentido de paternalismo, una noción de protección hacia la persona con discapacidad, puesto que, es un ser que no puede valerse por sí mismo, no es capaz.

Aquí, se presenta una distinción social entre las personas que nacen con una discapacidad y las personas que, por ciertas situaciones, adquieren esta condición. Se comprenden como hechos diferentes y que, por consiguiente, no tienen la misma

estigmatización. Palacios (2008) expone estas situaciones específicas con la aparición de los “mutilados¹⁷ de guerra”.

Esta visión comprende que, quien nace con discapacidad se encuentra por debajo del que por accidente laboral o por participación en la guerra (siendo adulto) adquiere esta condición. En este punto, impulsado por el sentido paternalista (que hemos explicado con anterioridad), nace la intención de erradicar la deficiencia, dirigidos por la medicina y la psicología rehabilitadora, pues comienzan a posicionarse como las disciplinas del saber que pueden componer a la discapacidad.

En el momento que el saber médico actúa sobre la discapacidad, disminuye la mortalidad de las niñas y los niños. Pero también, se persigue la rehabilitación para la sanación.

El MR presenta una limitación al momento de situar a las personas con discapacidad en el mismo plano que la “normalidad” ya que se centra solo en remediar lo que no está completo, y no en combatir la discriminación a través de la aceptación de la diversidad¹⁸, misma que desarrollaremos más adelante. Al respecto, Palacios (2008: 82) explica que:

Desde una perspectiva médica, poco importa, a menos que se trate de una diversidad funcional asociada a la edad, que la persona objeto del tratamiento sea un adulto, un mayor, o un niño. Ello explica la falta de respuestas de este modelo a aspectos tan esenciales para el desarrollo de la niñez como el ocio, el juego, el aprendizaje, la vida en familia, etc.

A partir de este modelo, se puede esbozar la necesidad de una EDUF inclusiva para las personas con discapacidad, ya que, en la cita anterior, se sitúa al ocio, el juego

¹⁷ Palacios (2008: 68) describe al mutilado como “una persona a quien le faltaba algo, ya fuera un órgano, un sentido o una función”.

¹⁸ Esta noción la encontraremos desarrollada con más detenimiento en el Modelo Social de la Discapacidad.

y el aprendizaje como elementos de desarrollo de la niñez, mismos que encontraremos en la EDUF, y que más adelante discutiremos.

En conclusión, el MR se puede encontrar en discursos que lleven a pensar que las niñas y los niños con discapacidad no pueden hacer ciertas actividades porque su condición de fragilidad no lo permite, impulsado por el sentido de protección que tienen, en este caso, los Educadores Físicos (EF) hacia los niños y las niñas con discapacidad. Del mismo modo, el MR se comprende como una visión que busca subsanar la pérdida de la totalidad del cuerpo y sus funciones, pero que desatiende la búsqueda de la equidad de condiciones de vida entre las personas que tienen y las que no tienen discapacidad.

Una transición hacia el MSD.

La transición entre el MR hacia el MSD se origina cuando surge la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) por la Organización de las Naciones Unidas (2006) y que México integra como uno de los Estados Parte, como base fundamental, para entender la importancia que tiene la inclusión de las personas con discapacidad dentro de la sociedad y la educación.

Dentro de la Convención de la ONU (2006), se propone el cambio de paradigma sobre la visión que se *tenía*¹⁹ de las personas con discapacidad. Partiendo de una perspectiva basada en la medicina y la caridad, que ponía la condición de vida antes que, a la persona misma, a una visión en donde las personas con discapacidad son reconocidas como personas, antes que una condición de vida deficitaria.

Esta Convención contiene 50 artículos que, en teoría, los Estados Parte deben de garantizar a través de la implementación de reformas y normativas que permitan el cambio de paradigma. Dentro de este trabajo de tesis, tomaremos 5 de todos los artículos para anclar el discurso internacional de esta investigación.

¹⁹ Más adelante, veremos que aún sigue prevaleciendo esta visión.

Los cinco artículos son: 7°, niñas y niños con discapacidad; 8°, toma de conciencia; 9°, accesibilidad; 19°, derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad y; 24°, educación. Véase **Anexo 1**.

El artículo 24° es tomado como el eje central con el que respaldamos que una de las responsabilidades que podrían tener algunas IESP en México, sería la de formar a los estudiantes de la LEF para comprender la responsabilidad que tendrían de incluir a las personas con discapacidad en la educación.

Ante esto, nos cuestionamos sobre si esta perspectiva de derechos humanos y derechos de personas con discapacidad son tomados en cuenta a la hora de formar a los futuros docentes, permitiendo ese cambio de paradigma que se visualizaba al momento de la entrada en vigor de la CDPD.

En el contexto educativo nacional, encontramos que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) retoma el modelo educativo del sexenio pasado, de la misma forma, percibimos un discurso orientado hacia un sentido de nacionalismo y patriotismo. Con ello, el área de la multiculturalidad y la diversidad lingüística toman mayor importancia en la NEM, sin embargo, en el área de inclusión no se observan cambios sustanciales, en comparación con el modelo educativo anterior. Todo esto queda contenido por lo que determina el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos²⁰, y que aparece en el inciso “e”, donde se dice que el sistema educativo:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; Inciso adicionado DOF 15-05-2019. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019:24)

²⁰ Mismo que a la luz de la CDPD queda limitado y a consideración del investigador, sería necesario realizar una crítica más detallada, así como la posible reforma a este artículo.

En los manuales que la SEP hace llegar a todas las instituciones de educación básica para realizar los cursos taller de capacitación docente, en los denominados “Consejos Técnicos Escolares” (CTE), existe un apartado dedicado a la inclusión de las personas con discapacidad, sin embargo, consideramos que la perspectiva que se ofrece en estos manuales es muy limitada. Si bien, la NEM presenta algunos elementos “innovadores” como lo es la multiculturalidad y diversidad lingüística, seguimos viendo cómo sexenio con sexenio, los intereses y perspectivas políticas del gobierno en turno cambian los planes y programas de estudio, modificando de forma superficial el contenido.

Entonces, si consideramos que México es un Estado Parte de la CDPD, las normativas y reformas tendrían que estar pensadas en el marco de los derechos humanos, mismas que se plasman en el papel, pero parecen quedar en letra muerta ya que, como veremos en los siguientes capítulos, parece que estos discursos internacionales no están permeando en el contexto educativo mexicano y ni pensar en las IESP que se encargan de formación de los docentes.

En consecuencia, es necesario pensar en otros enfoques para la formación de docentes, no sólo los docentes en EDUF, sino todos, con la finalidad de que realmente se estén preparando para atender a los espacios educativos regulares en donde puede haber personas con discapacidad. Pensar que la educación inclusiva es un fenómeno que está ocurriendo en el marco del contexto mexicano, y al margen del compromiso profesional, la formación de los futuros EF podría ser orientada hacia un proceso que se encargue de responder a los “cómo” incluir a las personas con discapacidad y no centrarse en señalar los “no se puede”.

Modelo social de la discapacidad.

Para el desarrollo de este modelo, retomaremos la postura de Morris,²¹ que nos permite aproximarnos al MSD, pues consideramos que puede ser tomada como un

²¹ Activista del movimiento de vida independiente

primer acercamiento. “Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste un [sic] una serie de escalones es una discapacidad. [...] Nada sobre nosotros sin nosotros.” (citada por Palacios, 2008: 103).

Respecto a la cita, podemos visualizar que las personas con discapacidad, ahora, se sitúan como los actores encargados de construir la nueva perspectiva social sobre las diferentes condiciones de vida, de esta forma, se pueden generar cambios sustanciales en las actitudes y elementos que conforman la sociedad, con la finalidad de comprender y atender la diversidad humana.

En el Modelo Social de la Discapacidad vamos a encontrar una crítica hacia las conductas sociales en las que se enmarcan acciones excluyentes, así como a la accesibilidad que tiene la sociedad. Por eso, es necesario reflexionar sobre cómo los individuos han pensado una sociedad que excluye a otros, en el acceso a la arquitectura de los edificios, vida laboral, los servicios básicos, información y educación.

Palacios (2008: 103,104) propone dos presupuestos en los que se denota la diferencia que tiene el MSD con los otros dos que lo antecedieron. El primero, responde a que el modelo social ya no concibe a la discapacidad como una condición determinada por las visiones religiosas y, el segundo, plantea que las personas con discapacidad tienen “mucho” que aportar a la sociedad, o al menos, aportan en la misma medida que las personas sin discapacidad.

En este sentido, planteamos que la forma teórico conceptual que ocuparemos para referirnos a esta condición de vida particular (discapacidad) vista desde lo social, será la de *persona en situación de discapacidad*, pues, si comprendemos que la

persona no es responsable de su condición orgánica particular la sociedad *tendría*²² que estar diseñada para permitir la accesibilidad de todos no solo de la discapacidad.

Consideramos que utilizar el término “persona con discapacidad”, desde nuestra óptica, es el equivalente a decir: persona con pelo oscuro, persona con pelo rojo, persona alta, persona con pecas. Pero sigue siendo una característica que se le atribuye a la persona, eso puede dar pauta a que el término nos conduzca a seguir pensando que la persona padece o porta la discapacidad. Se le sigue responsabilizando de su condición. Entonces, proponemos el término de “*persona en situación de discapacidad*” para comprender que la discapacidad se emplee solo cuando el entorno social no permite la accesibilidad ni el desarrollo autónomo de la persona. Por ejemplo: cuando la/el ciego no puede tener acceso a la información porque no se promueve la impresión de ésta en sistema braille; cuando no existen apoyos que realicen la función de intérpretes de lengua de señas mexicana en un espacio de interés para la persona sorda; cuando la discapacidad cognitiva no puede ser comprendida en un plaza comercial porque rompe la norma que establece la sociedad; o cuando la persona que utiliza algún implemento para poder desplazarse no puede acceder a un tercer piso porque no hay rampas o elevadores adecuados. Al respecto, Palacios (2008: 105) comenta que el modelo “se basa en la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades”, misma que se presenta, o no, por la estructura social.

La autora destaca, a Ed Robert²³ como el actor principal que rompe el paradigma (rehabilitador) que se había construido en torno a la discapacidad y, también, como el impulsor del movimiento de “vida independiente”. Robert realiza un análisis de la postura feminista y da cuenta de un discurso que se expresaba dentro de este movimiento y que podía ser aplicable a la condición de la vida con discapacidad, en donde la “anatomía [impone] el destino de la persona”. En este sentido, el discurso

²² Utilizamos el lenguaje prescriptivo porque el modelo social de Palacios (2008) nos conduce a una perspectiva de ideal social. Sin embargo, sabemos que las condiciones necesarias para transitar, totalmente, no siempre se encuentran presentes.

²³ Alumno de la Universidad de California, Campus de Berkeley. A principios del siglo XX.

feminista “había puesto mucho énfasis por alcanzar el control de sus propios cuerpos” (Palacios, 2008: 110-111). Esta misma visión fue situada, por Robert, en las personas con discapacidad que, por años, habían sido objetos de rehabilitación y marginación, “ciudadanos de segunda clase” (Palacios, 2008: 107) y entes que carecían del derecho de una vida plena y autónoma.

Siguiendo esta postura encontramos que:

[La] autonomía que se reclama a través del principio de vida independiente implica, entre otras cosas la satisfacción de ciertas necesidades básicas para que las personas con discapacidad puedan desarrollar su plan de vida de conformidad con su propia elección; el principio de diálogo civil implica un espacio de participación para las personas con discapacidad en lo que respecta a los asuntos que las involucren; el diseño para todos y la accesibilidad universal pueden ser consideradas derivaciones o plasmaciones del derecho a la igualdad, etc. (Palacios, 2008: 33)

Esta nueva reconfiguración social de la discapacidad, aunque rompe el modelo rehabilitador, no se aleja totalmente de éste, simplemente le ofrece otra perspectiva.

Palacios (2008: 113) encuentra que:

Frente al sistema de cuidado de salud, que solo ofrecía ayuda protectora, se abogaba por un innovador sistema de ayuda mutua y de organización grupal. Fue así como las propias personas con discapacidad —el autodenominado “movimiento de vida independiente”— asumieron que quienes mejor conocían las necesidades de las personas con discapacidad no eran los médicos o enfermeras, sino las propias personas con discapacidad.

A través del MSD se puede volver a reconstruir la imagen de la discapacidad, comprendiendo que la persona, con esta condición de vida, es acreedora de las mismas posibilidades de acceso a todos los aspectos de la vida social. Dejando de ser sujetos excluidos y vulnerados por la hegemonía social.

La perspectiva biopsicosocial, propuesta por la Pan American Health Organization (PAHO, 2011:8):

[...] coloca como actor principal a las personas con discapacidad, su familia y la comunidad, se plantea objetivos a mediano y largo plazo a nivel individual, familiar, comunitario y social, en relación a la dimensión no solo física sino también personal y espiritual. [...] [dando] atención integral a las personas con discapacidad, parte de una visión integrada, permitiendo explicar la discapacidad como un hecho multidimensional y establece los lazos entre los distintos niveles: biológico, personal y social [...]

Esta perspectiva empleada por la PAHO (2011) responde a la visión de la discapacidad como un fenómeno que se explica desde diferentes aristas. Sin embargo, consideramos que para lograr una coherencia entre el término aplicado de: *persona con discapacidad*, y el término teórico: *persona en situación de discapacidad*, es necesario pensar a la teoría biopsicosocial de una forma categorizada para ayudar a comprender desde otro enfoque los estudios de la discapacidad, a niveles teóricos que se enmarquen dentro de las nociones del MSD.

Para esta investigación, el abordaje identifica que el estudio de la discapacidad puede trabajarse, en primer momento, desde la visión social; segundo, reconociendo a la persona como la conocedora de sus barreras y; tercero, la condición de vida específica. Esto lo presentamos en el **Esquema 2**.

Esquema 2. Reordenamiento de la mirada Bio-psico-social

Bio	Psico	Social
Lo orgánico	Lo individual	El entorno
Socio	Psico	Biológico
El entorno	Lo individual	Lo orgánico

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la teoría del desarrollo biopsicosocial, se busca una formación integral de la persona desde diferentes ángulos como; la comprensión del sujeto desde su condición corporal, sensorial, cognitiva o psicosocial; el reconocimiento de la persona como individuo, con sus particularidades y singularidades; y, cerrando los ángulos, sus formas de relación con el entorno social.

Con esta categorización de la teoría biopsicosocial no pretendemos trastocar lo que propone la PAHO (2011), pues, en estricto sentido, sigue siendo el mismo enfoque. Sin embargo, con esta modificación, damos apertura a que la discapacidad pueda ser comprendida, de forma inmediata, desde la óptica de lo social. Como se ha venido desarrollando a lo largo de este apartado de investigación.

El sentido del MSD busca la igualdad de derechos para las personas con discapacidad, así como garantizar una accesibilidad para todas las personas la estructura social. De esta forma, podemos afirmar que el acceso a la educación es un derecho universal para las niñas y los niños del mundo.

[...] también las actividades de ocio, juegos, deportes y demás— que deben encontrarse en condiciones de poder ser aprovechadas por niñas y niños con discapacidad, en igualdad de condiciones que el resto. Es decir, todas aquellas actividades que resultan ser imprescindibles para el desarrollo tanto físico, como psicológico, y social de las niñas y los niños —con o sin discapacidad—. (Palacios, 2008: 128)

Todos estos elementos se encuentran presentes en la Educación Física y conducen a la reflexión sobre la importancia de la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad dentro de esta asignatura.

El apartar a alguien de una dinámica por su condición de vida es vulnerarlo, excluirlo y originar una situación de discapacidad, porque no se le permite desarrollar su potencialidad física, cognitiva, afectiva y social.

Con el andamiaje teórico conceptual que aquí se propone. Comentaremos que, aunque Palacios (2008) desarrolla su trabajo de una forma histórica, nuestra postura

es que el MP y el MR aún se encuentran presentes en nuestro tiempo, matizados, pero están. Esto no permite la equidad para todos, ni reconocer a las personas con discapacidad como personas en igualdad de oportunidades. No por la constitución de su cuerpo, sino, por su constitución como persona, como humano. Dejando así, al MSD como horizonte que aún se busca alcanzar.

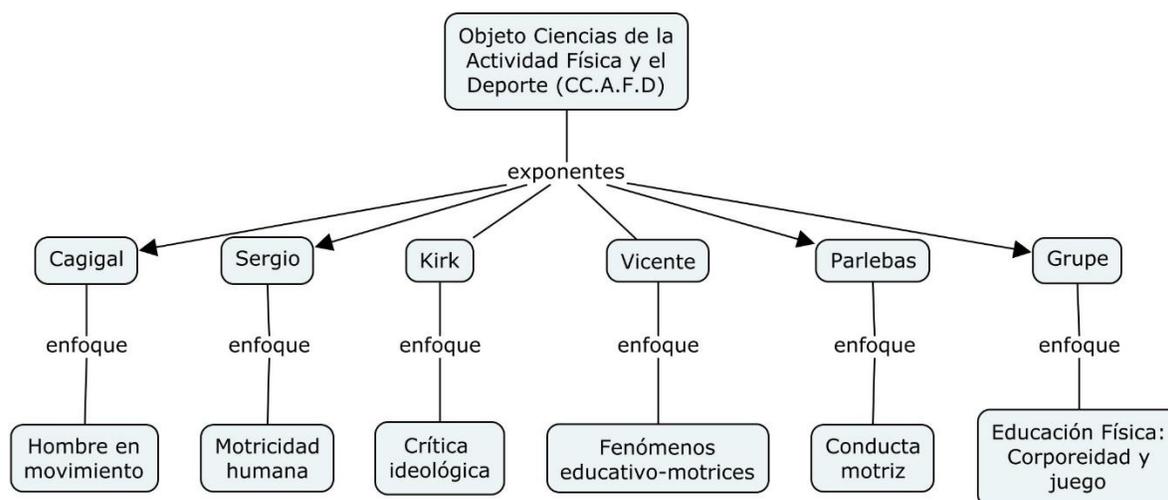
De la educación física hacia la educación corporal

El desarrollo de los conceptos anteriores ha servido para sustentar una postura sobre la relación que existe entre la Educación Física y las personas con discapacidad. En este sentido, las nociones de *dignidad humana, persona y autodeterminación*, enmarcadas en el *MSD* y los derechos humanos, son imprescindibles para consolidar una Educación Física que esté orientada en la comprensión de diversidad humana. Por ello, nos damos a la tarea de presentar una discusión teórica entre la postura que ha tenido la Educación Física hasta el día de hoy, y lo que podría ser si se cambiara de campo de intervención, con la finalidad de generar perspectivas que puedan atender a los problemas y dificultades que se viven en contexto de la educación inclusiva mexicana.

De esta forma podemos encontrar dos partes por analizar; la primera, son las nociones teóricas que se han construido sobre qué es la Educación Física y la importancia de esta dentro de la educación básica; en tanto que, la segunda, son las propias prácticas que se llevan a cabo en la EDUF.

Respecto a las nociones teóricas sobre el campo de intervención que tiene de la Educación Física, retomaremos el trabajo de Ramírez (2013) quien presenta un panorama en el que la educación física no ha tenido la capacidad para consolidarse como una ciencia porque no tiene un objetivo claro de estudio, de ahí que no exista una certeza total de asegurar la finalidad que tiene la Educación Física. Para eso, véase la **Figura 1**.

Figura 1. La diversidad de los objetos de estudio de la Educación Física.



Fuente: Ramírez, 2013:22.

Si bien, Ramírez²⁴ (2013) emplea el término “Ciencias de la actividad física y el deporte (CC.A.F.D.)” como una mejora y transición de la Educación Física, también puntualiza que, en diferentes partes del mundo, se utilizan y proponen diferentes formas en las que evolucionó la Educación Física. Para el autor, la existencia de diferentes nombres se debe a que el objeto de estudio²⁵ sigue sin quedar claro para los profesionales de esta área. A continuación, presentamos la **Tabla 1**.

²⁴ Comprende a la EDUF como una ciencia en construcción ya que no tiene un objeto de estudio claro y universal, como pasa con las matemáticas, química, entre otras ciencias. Nosotros la trabajaremos como una disciplina pedagógica.

²⁵ Al comprender a la EDUF como una disciplina y no como una ciencia, trabajaremos desde el campo de intervención y no de un objeto de estudio.

Tabla 1. Distintas denominaciones para el campo de las ciencias de la actividad física y el deporte.

Nombre	Proponente	País
Kinantropología	Universidad de Lieja	Bélgica
Conducta motriz	Pierre Parlebas	Francia
Ciencias de la actividad motora	Instituto de Medicina del Deporte de Roma	Italia
Ciencias de la motricidad humana	Manuel Sergio	Portugal
Ciencias del ejercicio	Universidad de Illinois	Estados Unidos

Fuente: Ramírez, 2013: 22-23.

Al respecto, Ramírez (2013: 23) comenta:

Esta amplitud conceptual en los términos que definen este campo del conocimiento no es casual y remite a un hecho de enorme trascendencia [...]: no existe una definición clara y precisa del objeto de estudio de las ciencias de la actividad física y el deporte. Es por ello que, en función de cómo entiende cada institución o investigador ese objeto, se define este campo del conocimiento. Todo ello ha desembocado en una multitud de nombres que, paradójicamente y superando las diferencias dialécticas, se refieren básicamente al mismo objeto de estudio [el movimiento²⁶.]

Todos estos esfuerzos por repensar la epistemología de la Educación Física, provocan una reflexión sobre si estas disciplinas contemplan la presencia de la discapacidad, al mismo tiempo que nos preguntamos cómo se articulan sus contenidos en los diferentes objetos de estudio de la Educación Física que presenta Ramírez (2013).

²⁶ La idea es mía.

Conociendo que esta disciplina no queda del todo clara, y que las instituciones en donde se forman a los Educadores Físicos (EF) interpretan esta disciplina desde el enfoque que ellos adoptan como eje central. El siguiente aspecto que debemos pensar es el ejercicio profesional del educador y si lo que se ha pensado teóricamente, sobre la Educación Física, es concordante con la práctica.

Pensar en las prácticas educativas del futuro EF, es pensar en el contexto histórico sociocultural, como afirma Pedraz (2006), ya que, a partir de conocer cómo se desarrolla el entorno social, se podrán conocer algunos de los paradigmas y retos que se afrontarán en el espacio escolar. Siguiendo esta noción, Pedraz (2006) realiza un recorrido sobre las prácticas históricas de la Educación Física y la relación que ha establecido con el cuerpo y la discapacidad.

Para Pedraz (2006), el cuerpo tiene un rol de suma importancia en la Educación Física, ya que, no solo se puede interpretar el movimiento, sino que también, se puede construir una radiografía de la sociedad y, en consecuencia, conocer cuál es la forma en la que se comprende a la discapacidad. Como un acercamiento a esta reflexión, podemos tomar como muestra, una de las visiones que se tenía sobre el cuerpo en la Edad media, donde:

[...] el cuerpo, quizás la primera realidad estética, se consolidaría como una constante del pensamiento al margen de cuyo andamiaje simbólico parecía difícil pensar cualquier categoría social, cualquier objeto cultural o material y, mucho más difícil aún, organizar la actividad práctica y la experiencia. (Pedraz, 2006: 81)

Con esta concepción de la estética corporal, intuimos que en la Edad media la discapacidad, se concebía como una condición en la que la persona era negada y excluida de la sociedad, tanto en las prácticas sociales como en la actividad física (juegos), ya que, por su condición de vida, se vieron excluidos y marginados de éstas.

La transición que ocurre entre la Edad media y la actualidad pasa sin grandes cambios en las prácticas corporales de la Educación Física, esta puede ser explicada por los enfoques de modelos de la discapacidad. En el trabajo de Ramírez (2013: 152), esta disciplina, sigue mirando hacia un horizonte del deporte, el ejercicio físico y la salud. Y que este último enfoque “[...] siempre ha tendido a descubrir y a corregir manifestaciones consideradas como adecuadas –según valoraciones que, inevitablemente, van más allá de la estimación objetiva del estado orgánico [...]” (Pedraz, 2006: 94). Si bien, la mirada médica y la deportiva no limitan totalmente a la discapacidad en el espacio educativo, tampoco son una opción que garantice la inclusión de las personas con discapacidad. De esta forma, para la Educación Física, las dos ópticas son complementarias en la profesión, pero no son el eje central. En este sentido, cuando se toma como cimiento una de estas perspectivas, encontraremos que estas visiones que subyacen en la práctica educativa del EF, tienen como objetivo el disciplinamiento del cuerpo y, en consecuencia, del sujeto.

Este fenómeno de disciplinar al cuerpo/sujeto, lo vemos en la perspectiva de Sosa (2015), quien revisa cómo se desarrolló la Educación Física en las escuelas de educación especial de La Plata, Argentina. En este trabajo se observa como la Educación Física intervenía en la “educación” del cuerpo de los niños y las niñas con discapacidad, pero no con la finalidad de promover un desarrollo corporal, sino que esta se limitaba a la evaluación y clasificación de los niños y niñas con discapacidad. Como lo fueron las escalas Binet que asignaban “las categorías de sujetos “educables”, “capacitables”, “entrenables”, y “adiestrables” (Sosa, 2015: 82).

Para la autora, los usos de técnicas cuantitativas en la Educación Física se enmarcaban en los paradigmas establecidos por las ciencias naturales y de la salud (para nosotros es el Modelo Rehabilitador), dejando fuera el análisis del contexto y de la cultura. Esta visión médica de la discapacidad promovía la figura de los “especialistas”, aquellos los que clasificaban y etiquetaban a los niños con discapacidad (Sosa, 2015: 83), este hecho marcaba a la persona de forma negativa, pues se le asignaba una identidad basada en sus deficiencias, negando el valor

innato que tiene la *persona* por el hecho de existir. Una serie de elementos que permitían a los “especialistas” añadir marcas identitarias a los sujetos con discapacidad.

Siendo esta la visión que predominaba en la Educación Física y su relación con la atención a la discapacidad, no hacía:

[...] otra cosa que desviarnos del eje de pensar en una educación física y un cuidado del cuerpo en términos de inclusión.

Al mismo tiempo, parece responder a un modo de pensar e investigar en la educación física, tomado de lo orgánico, anatómico, fisiológico, a “educar”. ¿De qué ha servido a la educación física la elaboración de tantos test²⁷?, ¿a los fines de qué introducirlos en el proceso educativo? (Sosa, 2015: 82).

La perspectiva que tiene la Educación Física de la discapacidad, limita, notablemente los procesos de inclusión educativa ya que: “la Educación Física sostenida en una práctica que sistematiza la adquisición del saber de un cuerpo, cuando solo trata lo orgánico, lo biológico, con organizaciones de contenidos desde una perspectiva fisiológica, deja afuera algo de esa práctica, el sujeto.” (Sosa, 2015: 100).

Ante esta afirmación, surge la pregunta: ¿dónde está el sujeto? que desde una perspectiva foucaultiana: “[...] *sujeto sujetado*: no un sujeto que se produce a sí mismo desde la libertad de su autodeterminación, sino *producido* por las tecnologías de poder, a partir, en especial de dos formas de dominación: panoptismo y sociedad disciplinaria, y poder pastoral” (Crisorio, 2003, citado por Sosa, 2015: 101).

En este sentido, el *sujeto* es un ente que se ve sometido a los conocimientos del especialista para desarrollarse y que, sin estos saberes, sería impensable formarlo

²⁷ Mencionamos algunos de los test más ocupados en la educación física para medir y categorizar el desempeño corporal de las personas: Test de Cooper; Course Navette; Test de Burpee; Test de Wells; Test de fuerza; Test de salto alto; Test de salto largo; entre algunos otros.

porque rompería la norma social, aquella que establece al profesor como el que *sabe* lo que *enseña*. Cuando el futuro educador físico aplica su conocimiento médico-deportivo para formar, de acuerdo al *saber* de la disciplina pedagógica, el cuerpo del *sujeto*, se crea una serie de cuerdas que lo atan a la norma, a idealizar la existencia de una sola forma de cuerpo, del perfecto. Cuando no ocurre de esta manera y el educador físico se encuentra ante una diversidad corporal, se busca alinear y disciplinar a *cuerpo/sujeto* para acercarlos, lo más posible, a la idealización del cuerpo perfecto, el que no tiene *fallas*, el que puede realizar más trabajo físico y dominar los gestos de algún deporte.

Entonces, si la Educación Física ha dejado afuera al *sujeto* por tanto tiempo, tenemos que ver hacia otro horizonte en donde ahora esté presente la *persona*, en este caso, la propuesta que tomamos es la de una Educación Corporal que esté fundamentada “en concepciones de orden simbólico, particular, no natural, sino cultural, que cambia con las distintas significaciones y representaciones construidas en la historia” (Sosa, 2015: 100).

Este tipo de educación “no tiene como objetivo modelar cuerpos, sino contribuir a que cada uno construya, maneje, aprenda, asuma su propio cuerpo” (Sosa, 2015: 107).

Como hemos visto a lo largo de este apartado, pensar en la discapacidad no solo es comprender las características de una condición de vida en particular, sino que va más allá, pues es necesario comprender que una persona con o sin discapacidad es un conjunto de experiencias y atributos que definen y otorgan un sentido de identidad a la persona, permitiéndole convertirse en su propio *fin en sí mismo*, sin embargo, esto será posible, en mayor o menor medida, si se ha logrado consolidar la autodeterminación que tiene la persona.

De ahí que una persona en situación de discapacidad puede saber lo que quiere en su vida y cómo lo conseguirá, a pesar de que existan barreras que obstaculicen su desarrollo pleno en la sociedad. Pero no siempre es así, ya que, en otros casos se podrá encontrar que existe una menor autodeterminación en la persona en situación

de discapacidad y como consecuencia, encontraremos que aparte de las barreras sociales que ya existen, se irán añadiendo las que se le han impuesto por otras personas.

El panorama que hemos presentado sobre la autodeterminación lo visualizamos en una persona adulta con discapacidad, pero, ¿qué pasa en el caso de los niños y las niñas con discapacidad? Consideramos que desde el papel profesional del EF se puede favorecer, en un primer momento, aumentar el grado de independencia de un niño o una niña con y sin discapacidad motora, permitiéndole conocer las capacidades y limitaciones de su cuerpo, con todo y que él o ella necesiten de apoyos para desplazarse. Y como segundo momento, desarrollar un sentido de autodeterminación que le permita afrontar de otra forma las barreras que se encuentran en su entorno social y que lo limitan.

Una persona en situación de discapacidad tiene condición de dignidad humana, por sí misma, ya que su constitución orgánica no pierde ni resta valor a su vida ni a la posibilidad de ejercer sus derechos.

Pensar en una persona en situación de discapacidad motriz como un *sujeto* “incompleto” es atentar contra la dignidad humana, ya que estamos dando por hecho que algo falta en ella, pero ese faltante físico no es capaz de arrebatar la capacidad que tiene para autorealizarse y tomar las decisiones, que a ella más le convengan, sobre su vida. Pensemos a la discapacidad no como una diversidad funcional de los organismos, sino como una diversidad humana.

Aunque el Modelo Social de la Discapacidad es sobre el que basamos la postura de la investigación, reconocemos que existen puntos de encuentro con el Modelo de Prescindencia y el Modelo Rehabilitador. Estas conexiones son sometidas a una crítica por parte del MSD, mismo que ha buscado eliminar la visión del MP, puesto que la postura de este modelo no es la más acertada si queremos hablar de equidad entre las personas. En cuanto al MR, se ha percibido una insuficiencia en la postura que se tiene en el área médica, pues se continua con una visión que diagnostica para etiqueta y clasificar a las *personas en situación de discapacidad*. Con esto no

queremos decir que sea un modelo que se deba eliminar, sino que podría enmarcarse y trabajar conjuntamente con el MSD, puesto que existen casos particulares que necesitan del apoyo médico-rehabilitador para mejorar algunos aspectos de salud.

Con el fin de que todas estas nociones sobre discapacidad se puedan articular con la formación de los EF, es necesario retomar la postura que tenemos sobre la pertinencia que tiene la EDUF para afrontar los retos que implica tener un espacio escolar con niños y niñas con y sin discapacidad, para esto, nos ayudaremos de una metáfora:

Imaginemos que la Educación Física es una habitación que está pintado en su totalidad por dos colores azules muy similares y cada uno cubre la mitad del espacio. Esa separación representa dos elementos de la Educación Física; una, corresponde al enfoque deportivo y la otra; a un enfoque educativo. Al interior de este cuarto encontraremos de forma equitativa diferentes elementos, como sillas, mesas, escritorios, etc., pero todos se encuentran en alguna de las dos mitades del cuarto ninguna sobre la división marcada por los colores. Estos elementos son las características que diferencian a los enfoques mencionados y que en este capítulo hemos desarrollado.

Ahora bien, una persona que tiene una percepción del color “normal” no tendrá problemas para identificar en donde se encuentra la división de la habitación, pues ve las dos tonalidades del color azul, sin embargo, si pensamos que la persona que contempla la habitación es daltónica, entonces esta división ya no existe. No puede apreciar entre una mitad y otra, lo ve como una totalidad.

En este sentido, quien se ve inmerso en esta disciplina (Educador Físico) puede observar la división de los enfoques y con ello, será capaz de reconocer que elementos encuentran en las dos posturas. En contra parte, aquellas personas daltónicas (personas ajenas a la Educación Física) verán los elementos que se encuentran al interior de la habitación, pero no podrán distinguir la división de colores que tiene el cuarto.

Con esto, no vemos al deporte como un contrario, pero sí observamos que las connotaciones que éste representa dentro de la educación física, no corresponden a la que se espera en el desarrollo de los niños y las niñas con discapacidad. Puesto que el deporte busca disciplinar el cuerpo, llevándolo hasta sus límites gracias al desarrollo y explotación de las capacidades físicas (velocidad, fuerza, resistencia, flexibilidad), de forma tal que no solo disciplinamos al cuerpo, sino que también, ejercemos una forma de control sobre éste, pensando que solo a través del deporte adaptado el niño y la niña con discapacidad podrán desenvolverse dentro de la EDUF y, consecuentemente, una forma de destacar en la vida social. Por tal motivo, es necesario pensar en enseñar al niño y la niña con discapacidad a conocer su cuerpo y que este, pueda generar un mayor grado de independencia a través de nuevas prácticas corporales y no solo deportivas.

Por otro lado, tratar de comprender la práctica profesional del EF y su forma de generar procesos inclusivos en espacios escolares que tiene presencia de niños y niñas con y sin discapacidad, es un proceso que, desde nuestra óptica, puede ser analizado desde las prácticas formativas que las instituciones de educación superior han establecido como las adecuadas, según su comprensión teórica de la Educación Física, para generar un ideal de profesional de esta disciplina. Sin embargo, no solo es analizar lo que ocurre en este ideal, sino también es de importancia cuestionar el proceso, sobre cómo se insertan las nociones de *discapacidad*, *cuerpo* e *inclusión* en el día a día de los futuros educadores físicos, en este caso, los estudiantes de la licenciatura en educación física.

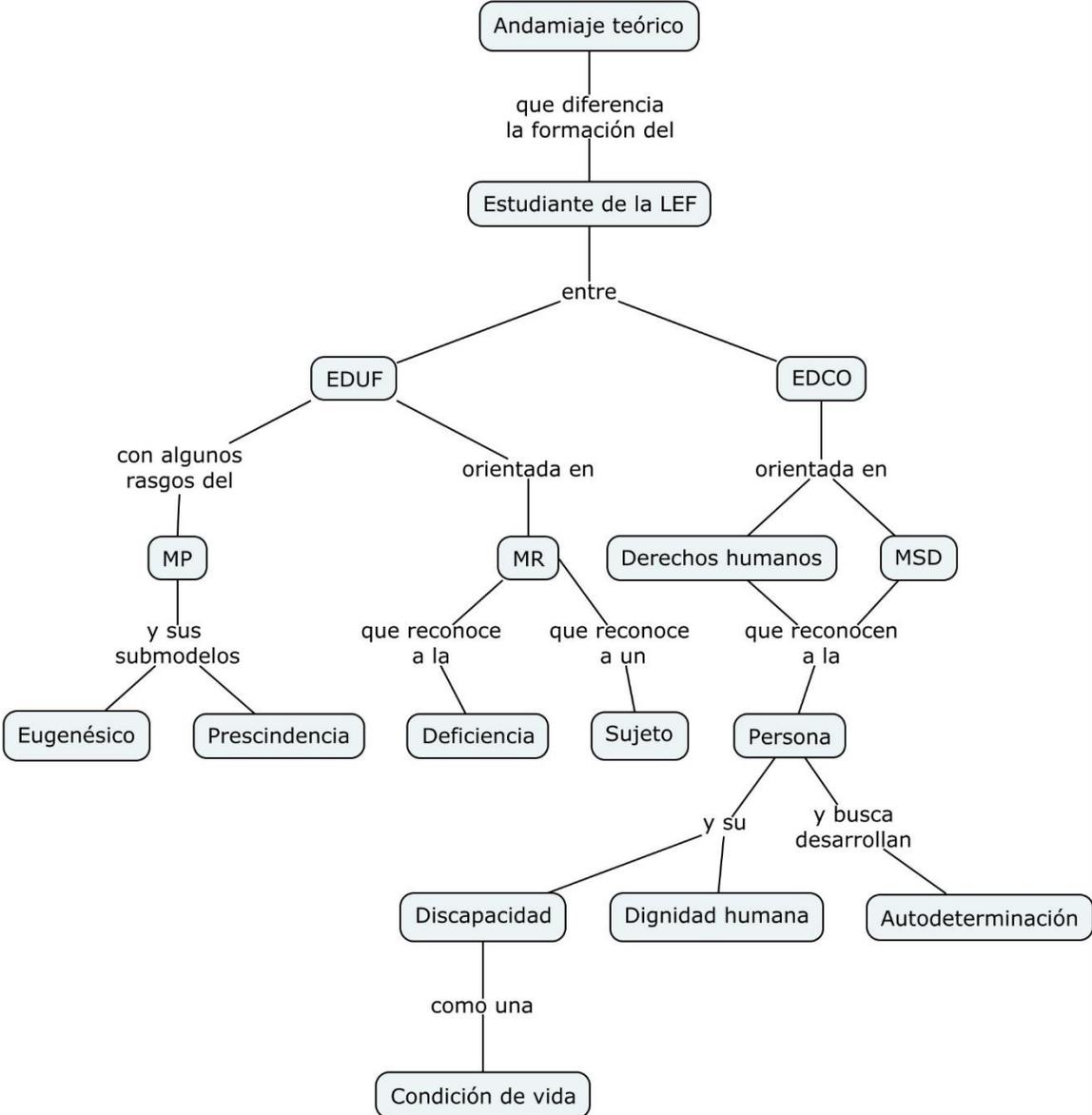
Cuando la sociedad piensa en EDUF encontraremos que esta, está vinculada con la visión deportiva (Villarreal, 2017), tal vez es por esta razón que la orientación que tienen las investigaciones de la educación física y discapacidad, se establezcan a partir de una conexión deportiva, en este caso, el deporte adaptado.

Encontraremos que el campo de intervención de algunas posturas teóricas sobre la Educación Física ha sido, predominantemente, el movimiento. Sin embargo, este campo puede ser reconfigurado para adecuarlo a la diversidad de cuerpos. Entonces, nuestra postura de investigación no privilegia el estudio del movimiento, aquí, el

elemento central será el estudio del cuerpo propuesto por la Educación Corporal (EDCO), y no nos referimos al cuerpo como organismo biológico, sino a un cuerpo con el que la persona vive, se desplaza y se relaciona con el mundo; que experimenta y aprende por y en el cuerpo. Es aquí donde la EDCO se vuelve fundamental en esta tesis, ya que la EDCO busca situar a la persona como la responsable de aprender en y desde su cuerpo, permitiéndole apropiarse de los significados contextuales de su sociedad y no persigue modelar su cuerpo estéticamente.

Con todo lo que hemos presentado en este apartado, proponemos una transición de la Educación Física hacia una Educación Corporal, con la finalidad de consolidar una práctica profesional que sea capaz de brindar las herramientas necesarias para que el niño y la niña con y sin discapacidad puedan educar su cuerpo, y no de seguir siendo sujetos disciplinados en las prácticas corporales. A continuación, presentamos el **Esquema 3** para mostrar la composición del andamiaje teórico.

Esquema 3. Estructura del andamiaje teórico



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, creemos que es necesario comprender que la EDUF puede estar orientada en una EDCO, ya que, bajo esta perspectiva y en la medida en que el futuro EF propicie una igualdad de oportunidades para todos, las prácticas corporales consideran la participación de todas las *personas*. Conjuntamente, la EDCO se articula con la visión del *MSD* en donde, la condición orgánica no es un factor que elimine la condición de *dignidad humana* ni disminuya el desarrollo de una *autodeterminación* en las *personas en situación de discapacidad*.

Capítulo 3. Metodología

Fase documental

La metodología para esta investigación, pretende ofrecer al lector el panorama metodológico de cómo se ha realizado el estudio del fenómeno investigativo. De esta forma, se buscó realizar la sistematización de procedimientos y decisiones tomadas para decantar una perspectiva fundamentada en posturas científicas.

Para este trabajo, el objeto de estudio es la formación para la inclusión del estudiante de la LEF desde la perspectiva de los docentes de la IESP, a través de las actitudes, discursos y reflexiones que tienen algunos de los actores que se encuentran dentro de este fenómeno, en este caso, el de los docentes de la LEF.

En este sentido, la investigación tiene rasgos propios de una metodología cualitativa, comprendida como:

[...] cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. (Strauss y Corbin, 2002:12 citado por Balderas, 2013: 3).

En este sentido el propósito de estudiar la formación del estudiante de la LEF, desde esta postura, situó al trabajo en una perspectiva en la que se acentuaran los rasgos, atributos o elementos (para la inclusión) que estuvieran presentes en el proceso formativo de los estudiantes de una IESP, a través de la perspectiva de los docentes de la carrera.

Se buscó elaborar un acercamiento analítico al plan de estudios para realizar una comparación entre lo que el currículum formal plantea y lo que los profesores

encargados de la formación de los estudiantes de la LEF promueven dentro de sus cátedras, comprendido como un elemento del currículum vivido.

Para llegar a la perspectiva de los docentes que forma al futuro EF, se elaboraron dos instrumentos para recolectar los datos, uno para el testimonio de docentes, véase el **Anexo 3** y el otro para el coordinador/a del programa educativo, véase el **Anexo 4**. Se eligió la entrevista por ser:

[...] una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. [...] La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013:163).

Dentro de esta herramienta se encuentran diferentes tipos, como la estructurada, semiestructurada y la no estructurada; la segunda, presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los participantes con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

La intención de realizar entrevistas semiestructuradas²⁸ es ahondar un poco en las perspectivas que tienen los docentes de la IESP sobre los procesos formativos para la inclusión que viven los futuros EF.

A pesar de que las entrevistas se realizaron de forma individual, se buscó conformar un discurso que represente la postura institucional, pero desde la perspectiva de los docentes, quienes son los actores educativos que permiten la articulación entre lo que establece el plan de estudios y los estudiantes.

²⁸ Las guías de entrevista semi-estructurada que se aplicaron a los entrevistados se encuentran en el Anexo 2 y 3.

Este proceso de mediación representa un reto, ya que es importante poder darle voz a los docentes de una forma en la que se describan los elementos, competencias y rasgos que están fomentando a los estudiantes en su inserción a una práctica inclusiva.

Con ello, no buscamos elaborar una crítica hacia las prácticas; argumentando si son buenas o malas, correctas o incorrectas, sino que, a través de la recopilación de datos empíricos, se pretende describir la situación actual del proceso formativo y cómo están permeando los modelos de la discapacidad en éste. De tal forma, que se pueda presentar al lector: cómo los docentes y la IESP están formando, desde lo teórico, a los futuros EF para desempeñarse como profesionales de la educación, capaces de generar procesos de inclusión en los niños con discapacidad motriz.

De esta forma expresamos que el alcance de la investigación es descriptivo, pues buscamos “especificar las propiedades importantes de sus representaciones, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis [cualitativo]” (Dankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 71).

De la misma forma lo que aquí se desarrolla es una investigación de tipo básica, comprendida como una: “investigación formal en la que no es interés directo del investigador buscar sus aplicaciones prácticas o consecuencias que pudieran generar.” (Llanos, 2011: 5).

No se busca un enfoque de investigación aplicada, consideramos que el trabajo que se realiza en torno a la formación del estudiante de la LEF responde a una metodología descriptiva. Jiménez (1998: 12), comprende que:

Los estudios descriptivos se sitúan sobre una base de conocimientos más sólida que los exploratorios. En estos casos el problema científico ha alcanzado cierto nivel de claridad pero aún se necesita información para poder llegar a establecer caminos que conduzcan al esclarecimiento de relaciones causales.

En este sentido, la investigación se basa desde perspectivas establecidas como los modelos de la discapacidad, pero ante la falta de articulaciones con el tema de la formación de los futuros educadores físicos, se aporta una postura teórica que se construyó para el estudio de este fenómeno de investigación.

Si bien, el tema de la discapacidad tiene como orientación teórica un enfoque social, la discusión ha sido encaminada hacia una perspectiva predominante en los derechos humanos y la vida independiente. Consecuentemente, el eje articulador que ubicamos y permite vincular la noción de discapacidad a la EDUF, es el concepto de cuerpo. A través de éste, se puede establecer una vinculación entre cuerpo y EDUF²⁹ desde una mirada social de la discapacidad.

Fase de delimitación para el trabajo de campo

Para llevar a cabo la recolección de los datos empíricos, el análisis e interpretación de los mismos, se decidió recurrir a una comparación entre el currículum formal y el vivido para encontrar los rasgos diferenciadores entre uno y otro.

Para realizar este abordaje, se estableció como marco analítico de la investigación, el método etnográfico, pues éste busca dar una descripción de lo que se está observando de manera objetiva, aun con todas las preconcepciones elaboradas por el investigador. Tratando de apegarse a lo que se vive en el campo de una forma en que el investigador pueda dar cuenta de todo lo que pasa a lo largo de la observación.

Para Walcott (2003), la etnografía tiene doce atributos que la diferencian de otros estudios cualitativos, mismos que deben de ser sometidos a crítica, ya que no siempre se pueden aplicar todos de forma rigurosa, como se ve en la **Tabla 2**.

²⁹ Como ya se comentó en apartados anteriores, la EDUF ha realizado aportes vinculados hacia la discapacidad desde un enfoque clínico-rehabilitador, dejando a un lado el enfoque social.

Tabla 2. Características de la etnografía

Atributo	Descripción	Consideraciones
Es holística	La etnografía es muy sensitiva al <i>contexto</i> y a <i>múltiples</i> contextos. Siempre debemos considerar múltiples causas e influencias en nuestras acciones.	Se ha optado por centrar este trabajo en el enfoque más que en el contexto, pero se ha hecho el intento de no pasar por alto el segundo.
Es transcultural	Es el estudio del otro, otra forma de vida. Difícil de argumentar como descripción general.	Como recomienda Walcott (2003), se tiene experiencia gracias a un trabajo de tesis que se realizó durante la nuestra formación universitaria. Misma en la que se tomó como objeto de estudio el proceso formativo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de una IESP.
Es comparativa	Al ser transcultural, permite la comparación. Pero la etnografía es comparativa de múltiples maneras, no un listado interminable de similitudes y diferencias. Busca relaciones sistemáticas entre fenómenos diversos, no identidades sustantivas entre similares.	Después de analizar el currículum formal y el vivido, se realizó una comparación entre ambos elementos para dar cuenta de cómo es el proceso formativo de los estudiantes de la LEF, dejando a un lado el propósito de encontrar las similitudes y o discrepancias que existen entre el currículum formal y vivido.
Informa acerca de experiencias propias	El informe es personal y de primera mano. El trabajo de campo algunas veces se describe como “vivir su camino dentro de una cultura”.	Dentro de esta investigación no se realizó una observación de campo detallada. Sin embargo, consideramos que las entrevistas recolectadas tienen la información necesaria para esta investigación.

	El etnógrafo se toma a sí mismo como el primer instrumento para la recolección de los datos.	
Se conduce en escenarios naturales	No hay nada inventado en la conducta de los etnógrafos que observan y anotan, sin grupos de control ni situaciones hipotéticas.	Al realizar las entrevistas, se tuvo la intención de poder acercarnos a ese escenario “natural” desde las perspectivas de los docentes. Con ello, se tiene la certeza de que eso sea lo “natural”, pero consideramos que el proceso de análisis ha ayudado a rescatar las formas en las que los docentes están viviendo el proceso de formar a los estudiantes de la LEF como procesionales de la educación inclusiva.
Requiere conocimiento íntimo y prolongado	El tiempo trabaja a favor del etnógrafo. Nadie puede mantener una apariencia indefinidamente, así que el etnógrafo eventualmente ve las cosas como realmente son.	Este punto es realmente subjetivo, ya que consideramos que el lapso en el que se realizó el trabajo de campo, se obtuvieron los datos desde diferentes fuentes, con la finalidad de abonar a la investigación.
Es no evaluativa	Suspender todo juicio es la orden para cada día. El etnógrafo quiere ver las cosas como son y cómo encajan todas para formar patrones. El etnógrafo no está ahí para juzgar.	Sin duda, este es el punto que tuvo mayor dificultad, ya que es el primer acercamiento que tenemos con el método etnográfico y consideramos que es una labor minuciosa para evitar los juicios de valor en la etnografía.
Es descriptiva	Una descripción amplia es mejor que una concisa. Consistente con no hacer juicios, el informe se basa en lo observado, no el cómo el etnógrafo siente acerca de ello.	Se ha desarrollado más el enfoque que el contexto ya que consideramos que para ofrecer una descripción detallada, es necesaria la práctica.
Es específica	Es local y particular – individuos en lugares específicos y en un tiempo	Este trabajo es particular, ya que se ha seleccionado solo un Programa Educativo, la Licenciatura en

	determinado. Es acerca de <i>alguien</i> , no de todo el mundo.	Educación Física y de éste, se han recuperado las perspectivas de los docentes.
Es adaptable	El etnógrafo trabaja con un diseño de investigación “abierto”, si es que en realidad hay algún diseño, o un propósito continuamente refinado a medida que el trabajo avanza.	Durante el desarrollo de esta tesis, se ha pasado por varias adecuaciones que permitieron adaptar la metodología, hasta el punto en el que la etnografía ayudó a construir la visión colectiva que tienen los docentes sobre la formación de sus estudiantes de la LEF.
Es corroborativa	Una buena norma para el trabajo de campo es no apoyarse en una sola fuente de datos. Un término popular para esto es “triangulación”.	Para atender un poco a lo que Walcott (2003) llama “triangulación”, se tomaron diferentes fuentes para sustentar la investigación: las teorías, los testimonios de los docentes y la Reforma Curricular del Programa Educativo ³⁰ .
Es idiosincrática e individualista	La etnografía es más frecuentemente lograda por una persona que asuma la plena responsabilidad de un estudio, desde su propósito hasta el informe final. Ningún estudio es exactamente igual al otro, y cada estudio tiene el sello de la persona que lo orienta.	Consideramos que la trayectoria formativa del que escribe, es determinante para ofrecer una investigación singular. Partiendo desde nuestra formación como Educador Físico y la experiencia laboral que se ha tenido como docente de EDUF y la enseñanza de diferentes deportes (fuera del espacio escolar). Creemos que la discusión que presentamos, está cargada de perspectivas encontradas, pero que son éstas las que ofrecen sustancia al trabajo en cuestión.

Fuente: elaboración propia con base en Walcott, 2003.

³⁰ Este nombre será un alias para el documento consultado ya que, si presentamos el nombre original de este programa educativo, puede sacar del anonimato a la IESP en la que se realizó el trabajo de campo.

Como ya se mencionó, dentro de esta investigación se empleó el método etnográfico como marco analítico, puntualmente desde la postura de Walcott (2003). Esta orientación teórica permite comprender a la etnografía como un método cualitativo que busca el análisis del fenómeno en estudio. No pretende evaluar, sino que intenta ofrecer datos necesarios para detallar qué es lo que pasa en el escenario.

Para la aplicación del método etnográfico, es imprescindible reconocer que existen dos elementos que lo conforman, el primero: es el enfoque *visual*, en donde el etnógrafo recolecta las experiencias vividas a partir de las observaciones que realiza al interior del escenario; y el segundo enfoque es el *verbal*, que se obtienen a través de las entrevistas realizadas a los individuos que *viven/están* dentro del fenómeno (Flick, 2004).

Estos dos enfoques permiten que el etnógrafo elabore una descripción detallada de lo que está sucediendo en el escenario, sin embargo, para este trabajo de investigación, se ha decidido recurrir solo al estudio del enfoque verbal, ya que el tiempo que de estancia dentro de la IESP fue acortado y las observaciones que se realizaron responden a otro tipo de elementos que no se relacionan directamente con esta tesis.

La IESP fue seleccionada porque su Programa Educativo (PE) pertenece a la Dependencia de Educación Superior (DES) del área de la salud. Esto fue un dato que la hizo resaltar dentro de otros posibles escenarios³¹ ya que, al tener esta adscripción, se planteó un supuesto donde, el enfoque que tienen hacia la discapacidad tiene predominancia en el área médica.

Como mencionan Taylor y Bogdan (1994: 36), “[el] escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente

³¹ Otras IES que se contemplaron, estaban adscritas a la DES de humanidades o educación, pero ninguna más al área de la salud.

relacionados con los intereses investigativos.” En este caso fue relativamente fácil acercarnos a la Institución.

Descripción del escenario.

La IESP se encuentra ubicada en la parte norte del país en donde se ofrecen diferentes áreas de conocimiento, en las que encontramos: 1) Agropecuaria; 2) Ciencias Políticas y Sociales; 3) Contaduría y Administración; 4) Derecho; 5) Economía Internacional; 6) Educación, Artes y Humanidades; 7) Ingeniería y Ciencias; y 8) Salud.

De esta última rama de conocimiento, se encuentran nueve programas educativos. Dos de estos programas se encuentran en una Facultad que engloba los aspectos de la actividad física; uno es: Licenciatura en Motricidad Humana y el segundo es: Licenciatura en Educación Física.

Al momento de realizar el trabajo de campo, la IESP se encontró en un proceso de reestructuración del modelo universitario y, en consecuencia, de los planes de estudio de sus dos licenciaturas. Antes este hecho, las autoridades hicieron de conocimiento que la Facultad estaba contemplando la integración de los temas de inclusión y discapacidad con mayor fortaleza.

En cuanto a la infraestructura, encontraremos un edificio de tres niveles, que están distribuidos de la siguiente forma:

En la planta baja se encuentra una entrada amplia con escaleras y rampa para el acceso al edificio. Al entrar, la primera vista que se tiene, es la de una explanada que se utiliza para realizar eventos al finalizar cada semestre, con una capacidad aproximada de 500 personas.

- En el mismo nivel, se encuentra; 1) un elevador para desplazarse por los tres pisos; 2) un salón destinado a la práctica de diferentes artes marciales, equipado con piso especial para este tipo de deportes, así como colchonetas e implementos que se requieren para la práctica de las actividades que se

realizan en este salón; 3) cuentan con una cocina para elaboración de dietas específicas; 4) un laboratorio de bioquímica para realizar prácticas que involucren la separación de enzimas o el análisis de componentes celulares producidos durante la realización de la actividad física; 5) dos laboratorios con la presencia de máquinas para realizar actividad física, de uso semi-comercial, en donde los estudiantes realizan sus prácticas de diferentes asignaturas; 6) cuentan con una alberca de 25 x 25 metros; 7) un gimnasio de pesas con instructores del área; 8) una cancha de básquetbol con medidas oficiales; 9) un espacio específico para la Licenciatura en Motricidad Humana; y 10) un salón destinado a la práctica de fitness, baile, zumba, entre otros.

- En el primer nivel se encuentra; 1) la Secretaría de Investigación y Posgrado; 2) una biblioteca con material físico para consulta, así como cubículos y mesas de trabajo que pueden ser solicitados; 3) un salón específico para impartir tutorías ; 4) cuentan con un aula de cómputo para que los estudiantes puedan hacer uso académico de los equipos; 5) un salón equipado con colchonetas, piso acolchonado y aparatos para la asignatura de gimnasia; 6) una cafetería; 7) un salón destinado a la enseñanza de ballet, fitness y aeróbics; y 8) un aproximado de cuatro aulas para tomar clases.
- En el segundo nivel se encuentran más salones de clases, pero también está; 1) la Dirección, con su sala de juntas; 2) el área de Servicios Escolares; 3) la Secretaría Académica; y 4) las coordinaciones de los dos Programas Educativos.
- En el último nivel, se encuentra; 1) un área de atención psicológica para los estudiantes; y, finalmente 2) un auditorio con capacidad para 150 personas.

Selección de los informantes.

En cuanto a la selección de los informantes, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, comprendiendo que: “Es la muestra que esta [*sic*] disponible en el tiempo o periodo de investigación.” (Espinoza, 2016: 18). Dado que la estancia

en la IESP para realizar el trabajo de campo fue de cuatro días, se establecieron algunas características para seleccionar a los docentes que serían entrevistados; es preciso exponer que la elaboración de estas características se diseñó tomando dos elementos. El primero, presentaba nueve perfiles deseables que, a nuestra consideración parecían que los datos que se proporcionarían serían significativamente sustanciales en la investigación. Presentamos **Tabla 2**. En la que se encuentran los perfiles.

Tabla 2. Perfiles deseables de los docentes

Perfiles
Profesor/a egresado de la IESP y contratado en la misma.
Profesor/a formado en otra institución.
Profesor/a con formación en el área de Educación.
Profesor/a con formación en el área Deportiva.
Profesor/a con formación en el área de la Salud.
Profesor/a con algún cargo Estatal o Federal en el área Educativa.
Profesor/a con algún cargo Estatal o Federal en el área Deportiva.
Profesor/a con más años de servicio en la Facultad.
Profesor/a con menos años de servicio en la Facultad.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al segundo, se contemplaron diferentes perspectivas de los docentes a través de la elección de doce asignaturas, mismas que correspondieran a diferentes semestres, ya que se consideró que estas características ofrecerían datos que requería la investigación. A continuación, las presentamos en la **Tabla 3**.

Tabla 3. Asignaturas seleccionadas para la aplicación de entrevistas a los docentes que imparten alguna de éstas.

Semestre	Asignatura
1°	Morfología y Fisiología I
1°	Sociedad y Cultura
1°	Filosofía y sociología de la Educación Física

2°	Bases Psicopedagógicas de la Educación Física
4°	Planeación y Evaluación de la Educación Física
5°	Adecuaciones Curriculares en la Educación Física
5°	Biomecánica de la Actividad Física
5°	Prácticas Educativas I
6°	Prácticas Educativas II
Opta. 7° y 8°	Educación Física para el Desarrollo de la Expresión Humana
Opta. 7° y 8°	Programas de Actividad Física de Grupos en Riesgo
Opta. 7° y 8°	Educación Física Adaptada

Fuente: Elaboración propia.

Todas las entrevistas fueron realizadas bajo consentimiento informado de los docentes (**Anexo 2**), y fueron registradas con audio digital que sumaron un aproximado de once horas.

Fase de análisis

Durante el trabajo de campo realizado al interior de la IESP, se aplicaron entrevistas con doce docentes. En un inicio se planteó la posibilidad de recolectar los datos a esta cantidad de profesores; sin embargo, el tiempo de estancia hizo posible registrar un total de quince entrevistas a docentes.

Se tomó la decisión de recortar el número de testimonios que serían analizados, dejando un total de nueve para analizar el currículum vivido en la formación de los estudiantes de la LEF. **Véase Anexo 3**. Esto debido a que las entrevistas seleccionadas ofrecieron más datos sobre la concepción de cuerpo y discapacidad, con ello, se ayudó a nutrir la naturaleza de la investigación.

Complementariamente, se aplicó una entrevista a la CPE y se accedió a la Reforma Curricular del Programa de Estudios (2005) vigente en la LEF, así como a las programaciones semestrales de diez asignaturas. De la misma forma que en los testimonios de los docentes, el tiempo ha sido determinante para concluir este

trabajo de investigación, por eso, se tomó la decisión de trabajar solo con la entrevista a la CPE y la reforma curricular.

Sistematización de los datos.

Las grabaciones de la entrevista a la CPE y los nueve docentes, fueron transcritas mediante un procesador de textos (Word) para ser cargadas, junto con el documento (PDF) de la RCPE (2005) curricular de la LEF, al software para el análisis de datos cualitativos "Atlas.ti".

Se crearon dos unidades hermenéuticas, una para el análisis del currículum vivido y otra para el formal. En ambas, se realizó una codificación selectiva, ya que:

En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías. (Strauss y Corbin, 2002: 157)

Si bien, este tipo de codificación se deriva de la Teoría Fundamentada, en esta investigación no se ostenta esa postura como marco analítico. A partir de esta forma de codificación, se establecieron veintidós códigos y se agruparon en tres familias con sus categorías y subcategorías. Todas ellas, permitieron generar una categoría central para el análisis de los testimonios.

Capítulo 4. Análisis de Datos: Testimonio de los Docentes de la Licenciatura en Educación Física

Currículum formal

El Programa Educativo (PE), Licenciatura en Educación Física, cuenta con un mapa curricular dividido en ocho semestres formativos. Los primeros seis, están diseñados para que el estudiante pueda desarrollar diferentes competencias profesionales. En estos semestres, encontraremos las materias y sus enfoques distribuidos de la siguiente forma:

- Cuatro asignaturas sobre conocimientos generales de la IESP y la sociedad.
- Seis materias sobre aspectos de la salud.
- Catorce del área deportiva.
- Dos para la investigación.
- Dos en el campo de la administración.
- Diecisiete para la formación pedagógica.

En el caso de séptimo y octavo semestre, los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar uno de los seis paquetes de opción terminal que ofrece la Facultad, estos son:

- Deportivo.
- Salud.
- Administrativo.
- Recreología.
- Educación.
- Informática.

Cada bloque de opción terminal, cuenta con cuatro materias específicas que se reparten en los dos semestres finales. Conjuntamente, los estudiantes realizan su Servicio Social.

Reiteramos que uno de los puntos centrales de esta investigación es que la labor profesional donde se desempeñan los futuros EF, es dentro del espacio escolar y no en otro posible campo laboral. Por ello, resaltamos el hecho de que, al momento de realizar el trabajo de campo, se consideró entrevistar a docentes que tuvieran asignaturas del bloque terminal de Educación. Sin embargo, encontramos un dato que revela la falta de demanda estudiantil en esta opción terminal. Al respecto, la CPE comenta que:

[...] en este semestre se tuvo, pues, se tuvo que cerrar. Yo, comentábamos con el Secretario Académico, y el de control escolar que, pues, no hubo demanda de materias. Tenemos cuatro materias, ahí, pero no sé qué pasó. Yo digo que es [...] que es porque no hay demanda de horas de trabajo en el ámbito educativo, ¿sí? ¡No hay! Y yo creo que, por eso los chavos se están yendo por las otras áreas. Tenemos mucha demanda en lo que es deporte, lo que es, también, el área de salud y administración. [P0:1-12:1].

La falta de demanda en el bloque Educación, por parte de los estudiantes de la LEF, plantea un escenario en donde la profesión busca otras oportunidades de trabajo por la precariedad laboral en el sistema educativo mexicano. Con esto, pensamos que las orientaciones formativas que tiene el currículum formal están abriendo más posibilidades para el EF, pero en el impulso de avanzar, se ha rezagado el enfoque Educativo.

Por otra parte, se buscaron las competencias que se promueven dentro del currículum formal, mismas que se encuentran divididas en (**Anexo 5**):

Básicas: “[Son] aquellas cuyo desarrollo proporciona identidad a todo egresado de la IESP, cualquiera que sea la carrera de la que haya egresado.” (Reforma Curricular del Programa Educativo, 2005: 74)

Profesionales: “[...] abarcan aquellas competencias comunes dentro de un campo de acción profesional. Su desarrollo por los estudiantes, representa un vínculo común que debe proporcionar identidad en esa área profesional de desempeño

laboral. En este caso, los egresados de la DES de salud.” (Reforma Curricular del Programa Educativo, 2005: 74)

Específicas:

[...] son aquellas exclusivas de cada carrera, las que facultan propiamente para el desempeño específico en el campo de aplicación concreta de su desenvolvimiento laboral. Es curricularmente, el determinante diferencial y distintivo que caracteriza al egresado de una carrera en su desempeño laboral. Proporciona la identidad diferencial específica. (Reforma Curricular del Programa Educativo, 2005: 74)

Las únicas competencias, expresadas dentro de la RCPE (2005), en las que se puede apreciar una vinculación con la discapacidad son las denominadas; 1) Educación Física, Deporte y Recreación; 2) Enfoque Psicopedagógico de la Educación Física, del Deporte y la Recreación; y 3) Fundamentos Biológicos de la Educación Física del Deporte y la Recreación.

Currículum vivido

Para el análisis de los testimonios de los docentes, se ha realizado una construcción de dialógica entre los testimonios obtenidos de los docentes de la LEF; la interpretación del investigador y; algunos referentes teóricos en la construcción del andamiaje teórico de la investigación³².

Categorías empíricas.

³² Enfatizamos que la intención de este trabajo de investigación no pretende comprobar teorías. Sin embargo, a lo largo de la construcción de este trabajo, las nociones que recuperamos de los referentes teóricos, permiten dar mayor sustancia al análisis de datos.

El educador físico que está “afuera”.

Posicionando la formación del estudiante de la LEF en el marco del desarrollo histórico de la disciplina y de la nueva escuela mexicana, se ha visto un contexto en el que la labor profesional del EF y la EDUF se han desvalorizado ante la sociedad. Al respecto, los docentes comentan que este hecho se debe, principalmente a una falta de preparación, ya que la imagen que se tiene sobre el EF es que, su preparación es limitada al momento de conocer sobre saberes disciplinares de su área. Encasillando su actuar profesional al mero acto de la enseñanza deportiva.³³ Esto ha hecho que, los profesores que forman a los estudiantes de LEF, vean al EF como un profesional que no ha sido tomado en cuenta dentro del colectivo de profesionales de la educación [otros no lo ven como profesional]³⁴.

A pesar de que los docentes comentan que existe una falta de creatividad³⁵ en el área profesional que les permita posicionarse en el campo educativo, y así demostrar el potencial que tiene su profesión para favorecer el desarrollo integral de las personas³⁶, nosotros consideramos que sí existe una creatividad, ya que se está tratando de innovar dentro de las prácticas que la IESP está implementando para la formación del futuro EF.

Ante este panorama, consideramos que existe un área de oportunidad que ayude a configurar una nueva imagen de los EF y la importancia que tiene en el contexto educativo nacional.³⁷ Para ello, es necesario continuar con la mejora de la

³³ Y la norma para el EF es que, no conozcamos, que desconozcamos [¿a qué se refiere?]. Que sepamos cómo [...] la pelota y el fútbol y el básquetbol. Pero no los conocimientos profundos que requieren para la práctica, para, la dosificación de los ejercicios y demás. [P2:14-2:27]

³⁴ La realidad, creo que, no estamos, muy tomados en cuenta en muchas situaciones [P8:7-8:1]

³⁵ Ya no nace, ya no es creativa. Siento que ya no somos tan creativos en el área profesional, ¿sí? [P4:2-4:2]

³⁶ Entonces, posicionarnos, a nosotros, los EF, en el campo y creernos y reconocer el potencial que tiene este ejercicio sobre el desarrollo integral de las personas, es fundamental. [P2:14-2:26]

³⁷ [...] en esa área de oportunidad pudiéramos dar una nueva imagen de cómo es el EF y la importancia que tiene en el contexto educativo nacional. Esto es aun y que, después de tantas

profesionalización del EF para demostrar el impacto que tiene la labor profesional en la calidad de vida de los individuos³⁸.

En cuanto a la inclusión de niños y niñas con discapacidad dentro del espacio escolar, aún queda un camino que recorrer, ya que, como afirman los docentes, hace falta un poco de profesionalización en la formación del EF y la inclusión educativa³⁹. Una de las razones, pudiera ser la falta de comprensión de los programas educativos y el desconocimiento de lo que se plantea en las reformas educativas de educación básica. Tal vez por eso, los docentes de la LEF, visualizan a un EF que no sabe planificar una clase en la que se contemple a la discapacidad dentro del ejercicio profesional⁴⁰.

Sin embargo, situando la formación de los estudiantes de la LEF dentro de una IESP, las prácticas pedagógicas y didácticas, con las que viven los futuros EF, velarían por consolidar un enfoque encargado de dar solución a los problemas profesionales que existen en el quehacer de la cultura física⁴¹, particularmente en el área de la inclusión.

décadas y tanto tiempo la EDUF como parte importante de la formación de la persona tomándola como el ser humano bio-psico-social que es, no ha sido tomado en cuenta. [P5:3-5:1]

³⁸ [...] pudiéramos entonces nosotros decir que si nos profesionalizamos más y demostramos verdaderamente que tenemos un impacto en la calidad de vida de los individuos y de las colectividades a los cuales pertenecemos, creo entonces que esa área de oportunidad va a ser bien aprovechada. [P5:3-5:3]

³⁹ [...] creo que, en sí, falta un poquito de preparación en ese campo, ahorita que ya, está realmente incorporado los niños con discapacidades, o con necesidades educativas especiales [...] [P8:7-8:5]

⁴⁰ es por el [...] la falta de comprensión de los programas y que no sabemos cómo, lo que dice en el texto, no sé cómo yo con mi preparación no sé cómo involucrarme con el texto e involucrarme con, los otros docentes que intervienen en el sistema, eso es así como falta de comprensión y falta de identidad ante el texto, no me identifico con el texto menos con lo que piensa mi otro compañero que es de artística, que es de aula, español, matemáticas, como que eso es lo que falta comprensión del propósito del sistema. [P9:8-9:2]

⁴¹ Esto conlleva, por supuesto que, las prácticas pedagógicas en instituciones formadoras de docentes y las prácticas didácticas debieran enfocarse hacia la solución de problemas, deberían

Educador físico que aspiramos formar.

Los docentes de la LEF comentan que la formación de los estudiantes de la LEF, podría estar orientada para que conozcan e interpreten los programas de Educación Física en la nueva escuela mexicana⁴², para conocer los fenómenos y exigencias que afrontarán en su ejercicio profesional.

En cuanto a la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad, es necesario reconocer que los estudiantes de la LEF son preparados desde una perspectiva multidisciplinaria, con una orientación hacia el área de la salud, por ejemplo como en las unidades curriculares como la biología, biomecánica y psicología⁴³. Pero la formación con esta orientación, no es determinante para que los futuros EF vean al cuerpo con discapacidad como una condición deficitaria, sino que, sea capaz de atender a la diversidad, con esos conocimientos del área de la salud, bajo una perspectiva de igualdad de derechos. Todo esto, para atender a un *deber ser*, donde se reconozca, necesariamente, las distintas capacidades físicas que encontraremos en el espacio escolar, por ejemplo: la fuerza, la velocidad y la resistencia⁴⁴. La suma de estas capacidades, no determinan quién es la persona, sino que, a través del

enfocarse hacia aspectos profesionales que involucran la práctica de la cultura física y el deporte, de una manera, redundo, más profesional y [...] involucrar, por supuesto a los educadores físicos en eso y por supuesto también en aspectos de carácter valoral. [P5:3-5:6]

⁴² deben saber interpretar los programas, conocer e interpretar los programas de EDUF en la nueva escuela mexicana, por ejemplo, ahora con esta nueva tendencia de los aprendizajes clave en el contexto escolar, esos ya los debieron de haber abordado teóricamente en una asignatura anterior a esta que te menciono. Y entonces ellos podrán estarse involucrando de una mejor manera en el contexto educativo nacional, ya desde su formación como estudiantes. [P5:3-5:9]

⁴³ Entonces, es cambiar esa imagen, a partir, de EF preparados, con amplios conocimientos, en el campo, de la biología, biomecánica, psicología, pedagogía y demás. [P2:14-2:25]

⁴⁴ Entonces, una persona, un EF en formación, debe de atender a ese deber ser, debe reconocer que, que tendremos, necesariamente, distintas capacidades. Ya sea capacidades físicas: fuerza, velocidad, resistencia. Y así, como las hay esas, tenemos que pensar que hay otras cuestiones que discapacitan, discapacitantes para las personas. Y, eso no significa que lo debe de hacer a un lado. [P2: 14-2:10]

reconocimiento de las diferencias entre los alumnos, el EF tendrá que afrontar el reto de incluir a todos en las actividades.

Dificultades a las que nos enfrentamos al formar para la inclusión.

Una de las dificultades que se tiene dentro de la IESP, es la poca presencia de materias específicas que hablen sobre la discapacidad⁴⁵, sin embargo, eso no ha sido impedimento para que los docentes de la LEF, traten de dar las herramientas para que sus estudiantes se formen dentro de un discurso de la inclusión educativa. Por otro lado, los docentes de la LEF comentan, también, que al abordar las asignaturas que privan sobre la discapacidad, se realizan las prácticas con personas sin discapacidad⁴⁶, y eso, es tomado como un desacierto en la formación del futuro EF. Al no considerar realizar las prácticas con personas con discapacidad, se crea un escenario en el que el discurso contempla a la persona, pero siguen siendo invisibles.

Los docentes enfatizan que la práctica real ayudaría mucho en la formación de los estudiantes de la LEF, porque cuando se enfrenten al ejercicio profesional, en donde se encuentren con personas con discapacidad, se pueden sentir muy inseguros de su preparación, ya que, dentro de sus prácticas de formación, no convivieron con la discapacidad. Entonces, al momento de confrontar su conocimiento y experiencias con la práctica real, puede surgir el: “sí me acuerdo, pero qué miedo” o “aprendí la teoría, pero no la práctica”⁴⁷.

⁴⁵ Entonces, materias específicas son pocas [dentro del currículum de la IESP], ¿sí?, las que hablan de temas de discapacidad. [P11: 15-11:13]

⁴⁶ [...] entonces, creo que, pues, lo ponemos en personas sin discapacidad. O sea, realmente, no practicamos, dentro de las clases, con personas con discapacidad. [P4: 2-4:24]

⁴⁷ Entonces, ahí es donde, yo creo, nos vendría muy bien la parte de la práctica real. ¿Por qué? Porque sí se hace una práctica, pero, lo que te digo, con personas sin discapacidad. Cuando nos topamos al mundo, con las personas con discapacidad, dices: “¡Uy! Sabes qué, sí me acuerdo, pero qué miedo”, o “todavía nos enfrentamos a otras, a otras, este [...] situaciones”. Yo creo que la práctica, real, si nos vendría muy bien. [P4: 2-4:27]

Cuando se forma al estudiante de LEF, es necesario crear, fomentar e implementar una actitud académica en la que se combatan las bromas, el bullying y la discriminación hacia las personas con discapacidad⁴⁸, ya que estas actitudes, son una de las principales razones por las que a las personas con discapacidad no las vemos como iguales⁴⁹, provocando una exclusión, aunque no queramos⁵⁰.

Los docentes de la LEF buscan formar a sus estudiantes como profesionales de la EDUF que comprendan a la discapacidad como otra forma de vida, de toda la diversidad que existe, y no como una condición de *anormalidad*. No basta con que a los estudiantes de la LEF solo se les enseñe a seguir lo que dice el libro de educación básica, sino que, es imprescindible sensibilizarlos y prepararlos para comprender a todos los cuerpos y *sujetos* que existen. De lo contrario, la teoría y la práctica chocarán⁵¹. Por un lado, el libro dice cuál es el aprendizaje esperado que

⁴⁸ Creo que todavía, como personas estamos bastante mal en ese aspecto. Todavía, a esta altura de la vida, hay bromas, hay bullying, hay discriminación. Y creo que, si nosotros no se lo enseñamos a los alumnos, durante su proyecto formativo, este, profesional, pues, nunca van a tener esa educación inicial, ¿no? Entonces, creo que nos hace mucha falta fomentarlo, crearlo e implementarlo, más que nada. [P4: 2-4:4]

⁴⁹ La falta de conciencia. Una de las principales situaciones es que aún no tenemos una conciencia como ser humano, de atender o de observar que la inclusión, las personas con alguna [...] que presentan alguna discapacidad, deban ser tomadas en cuenta como iguales, y te hablo desde la propia conciencia de los maestros y de los propios compañeros, de los alumnos, hasta la infraestructura. A veces queremos decir que atender a la diversidad es poner una rampa ¿no? o poner un cajón azul, ¡no! eso es simple infraestructura ¿no? la idea aquí central es que uno debe de estar consciente de que en cualquier momento tú vas a convivir, a veces, inclusive desde la familia, con alguien que tenga o necesite [...] con una discapacidad, necesite de tu apoyo en cualquier momento. [P5: 3-5:19]

⁵⁰ [...] ¡ah! ese niño, ese grupo tiene 30 y un niño con discapacidad, desde ahí ya lo estamos, si, si me. O sea, lo separamos, aunque no queramos. O sea, de manera en la mente se separa, entonces creo que ese es el problema que en ningún lado nos lo enseñan porque hasta a veces uno se equivoca y habla de una manera, el grupo y este niño, entonces eso es lo difícil que no te lo enseñan. [P9: 8-9:21]

⁵¹ [...] los niños con discapacidad porque queremos enseñarles lo que dice el libro, y es cuando dices es que aquí me dice que el aprendizaje esperado y queremos que un aprendizaje esperado para esas características y pues en la vida no va a venir así [...]. [P9: 8-9:25]

se pretende generar en los alumnos, y por el otro, no les estamos mostrando que lo que se dice en el papel, no siempre está adecuado para desarrollarse, de la misma forma, en los niños y las niñas con discapacidad.

Entonces, el cómo están viviendo su formación profesional, es muy diferente a los retos que existen en su ejercicio profesional y se tiene que cambiar eso, para formar nuevos profesionales de la EDUF que contemplen a la educación inclusiva como un elemento transversal y no solo como un discurso.

Categorías teóricas.

Dentro de las categorías teóricas que se construyeron, encontraremos una relación entre las empíricas que se presentaron con anterioridad; los testimonios de los docentes de la LEF que fueron entrevistados; y los aportes teóricos que se establecieron en el andamiaje.

Todo ello con la intención de entablar una interacción permanente entre estos elementos y la interpretación que el investigador ofrece.

Transitando al modelo social de la discapacidad.

Algo fundamental en la formación del estudiante de la LEF es que es un servidor en el área educativa en la que conviven seres humanos y, que, la característica distintiva de los humanos y los cuerpos es la diversidad⁵². Por ello, se le plantea al futuro EF un escenario en donde el trabajo está dirigido a personas de forma

⁵² La característica de, distintiva de nosotros, como personas, como seres humanos, es la diversidad.
[P2: 14-2:9]

igualitaria⁵³, atendiendo a su condición biológica, pero sin anteponer la discapacidad antes que a la persona⁵⁴.

Al formar a los estudiantes de la LEF para desempeñarse en una educación inclusiva, se puede pensar que el futuro docente, que estará en el espacio de educación básica no puede hacer mucho si no existe la infraestructura adecuada, sin embargo, esto no lo exime del deber que tiene con su profesión y con las personas a las que está acompañando en su formación⁵⁵. No basta con simular que el niño participa en la clase, siendo el árbitro en las actividades deportivas; o como el apoyo del profesor para cuidar el orden y la disciplina⁵⁶. Eso no es, precisamente, la inclusión. Inclusión es hacerlo participante de la clase al igual que sus compañeros, no solo con la aplicación de técnicas pedagógicas⁵⁷, también, de

⁵³ [...] las personas con alguna [...] que presentan alguna discapacidad, deban ser tomadas en cuenta como iguales, y te hablo desde la propia conciencia de los maestros y de los propios compañeros de los alumnos hasta la infraestructura, [P5: 3-5:20]

⁵⁴ [...] que reconociendo a la persona como tal, como ser humano, sin distinción de su discapacidad física, mental o aspectos de carácter emocional, deberíamos nosotros en la primaria, en preescolar o en todo en educación básica a atenderlo de una manera integral. [P5: 3-5:5]

⁵⁵ Como se ha comentado desde el andamiaje teórico, el enfoque de los derechos de las personas con discapacidad y el modelo social, es necesario que los futuros educadores físicos tengan presente que aplicar un enfoque de inclusión, no es una obligación sino un compromiso para con todos y, particularmente en este trabajo, con las *personas en situación de discapacidad*.

⁵⁶ [...] hasta cuando tu servidor fue formado como estudiante, en el abordaje de las personas que tenían alguna discapacidad y algunos compañeros de tu servidor, en la inclusión educativa en la escuela, el niño era tomado en cuenta que tenían una discapacidad física por decir algo, un ejemplo, siendo el árbitro ¿no?, o era el que decía la orden, o era el que les decía a los niños y cuidaba la disciplina, eso no es precisamente la atención, la atención es hacerlo (no se entiende INAUDIBLE) y tú busques la técnica adecuada y las acciones debidas para que se forme igual que los demás [...]. [P5: 3-5:23]

⁵⁷ [...] más que iniciar con una técnica inclusiva es que ellos se sientan, precisamente, incluidos dentro del grupo, que no haya discriminación, ni que se sientan potencialmente discriminados, eso sería la primera [...] parte importante de mi labor como docente. Que sean una parte del grupo igual que los demás y luego entonces buscar las técnicas didáctico pedagógicas adecuadas para que en

acciones adecuadas para que se forme, no en las mismas condiciones, pero sí con la misma oportunidad que los demás, por ejemplo: cuando se realiza una actividad en donde los niños tienen que brincar una serie de obstáculos y que dentro del grupo hay un niño usuario de silla de ruedas. La igualdad de condiciones sería que el niño realice la actividad “tratando” de brincar esos obstáculos, sin embargo, al identificar que no es posible esa igualdad de condiciones, el futuro docente si podría brindarle las mismas posibilidades de participar en la clase de EDUF que a los demás, permitiendo que el alumno, en lugar de “saltar” los obstáculos con su silla de ruedas, realice la actividad de una forma distinta a la de sus compañeros, por ejemplo: rodeando los obstáculos⁵⁸. Todo esto, con la finalidad de que el niño pueda *ser y estar* dentro de la sesión de EDUF⁵⁹.

Todo esto, será posible en la medida que el estudiante de la LEF genere una comprensión y empatía con el niño o la niña con discapacidad, puesto que, con su inclusión en el espacio escolar, ya se ha roto una barrera, que es el acceso a la educación⁶⁰.

el contexto del grupo. Ya en el contexto de la práctica educativa ellos puedan abordar con éxito su rol como practicantes de EDUF. [P5: 3-5:10]

⁵⁸ A partir de lo comentado en el andamiaje teórico, la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad marca que se deberán de realizar *ajustes razonables* para garantizar la participación de las personas con discapacidad. Estos son modificaciones y adaptaciones que son necesarias y adecuadas (que no impongan cargas desproporcionadas o indebidas) para un caso en particular.

⁵⁹ Como se comentó en el andamiaje teórico, respecto al MSD y la Educación Física o Educación Corporal, es necesario pensar que las personas con discapacidad tienen el derecho de estar dentro del espacio escolar regular y, con ello, es plausible cuestionar las prácticas formativas de la IESP, para transitar a un horizonte en el que la EDUF pueda ser reorientada hacia un enfoque que permita la inclusión de las personas con discapacidad.

⁶⁰ [...] primero, abrir puertas para que una persona con discapacidad pueda estudiar [...]. [P2: 14-2:20]

Disciplinamiento del cuerpo.

Pensar que, dentro de la práctica de la EDUF, es necesario que el estudiante de la LEF conozca la importancia que tiene la aplicación de mediciones, valoraciones y tests físicos; así como el conocimiento de las características que tienen los diferentes tipos de discapacidad, como la visual, la motora, o algunos síndromes, como el de Down, coloca a los futuros EF en una posición en la que se busca comprender, desde una óptica médica-rehabilitadora, a la condición de discapacidad antes que a la persona, limitando la perspectiva que se tiene en el desarrollo corporal⁶¹ de las personas con discapacidad. Ya que, al tratar de identificar la calidad del movimiento y, consecuentemente, contrastar aquellos patrones normales de los anormales, a través de la aplicación de diferentes pruebas se etiqueta el desempeño físico de los niños y las niñas con discapacidad, limitando su inclusión dentro de la práctica de la EDUF.

En este impulso que tiene la IESP por formar a los estudiantes de la LEF como especialistas del área, se observa un encasillamiento en su labor profesional hacia una perspectiva en la que el deporte se ve como uno de los mecanismos principales, el cual podrá generar procesos de inclusión, específicamente, el deporte adaptado.

Con este enfoque, se advierte en el estudiante de la LEF, la orientación hacia una EDUF que busca las herramientas que ayuden a mejorar y potencializar las acciones motoras de los individuos, como: saltos, lanzamientos, aterrizajes, carreras, marchas o la simple acción de subir escaleras. Todas ellas, como si se tratara de una forma en la que el cuerpo debe de ser sometido a una sistematización de la actividad física para evitar un efecto negativo dentro de las prácticas de la actividad física⁶². De esta forma, vemos que, de acuerdo con los profesores, el

⁶¹ Al referirnos a un *desarrollo corporal*, no hacemos alusión a un desarrollo que permita la transición de una condición *deficitaria* a una *normal*, sino que, la persona, pueda comprender y aprender desde y en su cuerpo.

⁶² Sí. Bueno. [...] la vinculación está desde que, [...] en hacer o ejecutar acciones motoras como: saltos, lanzamientos, aterrizajes, en carreras, marchas, subir escaleras. [...] identificar la calidad del movimiento. Identificar aquellos patrones que son normales y, a partir de la normalidad, revisar y

cuerpo con discapacidad, es sometido a un disciplinamiento para salir de los parámetros de la anormalidad y adentrarse en la normalidad⁶³.

Cuerpo máquina.

El enfoque que se ha construido del cuerpo, a través de la Educación Física, es uno en el que la actividad física, a través de deporte⁶⁴ y pruebas desde el enfoque médico rehabilitador, busca el disciplinamiento de éste. Pensando que mediante estas prácticas de especialista-sujeto⁶⁵ se mejore el desempeño motriz del niño o la niña con discapacidad, como si se tratara de visualizar al cuerpo como máquina, como si el ejercicio realizado en la práctica educativa se encargara de poner en parámetros de la normalidad a ese individuo que no es normal. Enseñándole a caminar o correr con una sistematización en diferentes ritmos, intensidades, volúmenes y cómo reacciona a diversos niveles de ejercicio, para que reconozca su condición motriz⁶⁶.

reconocer aquellos parámetros que no son normales, que no están dentro de la normalidad y que, pudieran, traer un efecto negativo dentro de los ejercicios de la actividad física. [P2: 14-2:14]

⁶³ Retomando la noción de Educación Física que se presentó en el andamiaje teórico, podemos señalar que esta, parece estar enfocada en el disciplinamiento del cuerpo con y sin discapacidad a través de la práctica de la actividad física-deportiva, todo esto al margen del reconocimiento de la deficiencia que se presenta en cuerpo, o del poco desarrollo de las capacidades físicas que comprende la Educación Física.

⁶⁴ Por ejemplo, la opción terminal de deporte, donde vemos el deporte, pero también vemos deporte adaptado. [P11: 15-11:12]

⁶⁵ Luego estarán los, el área que es de conocimiento: mediciones, valoraciones, tests, conocimiento de las características de los sujetos con debilidad visual, o los ciegos, o los [...] problemas motores, con síndrome de down y demás. Ese conocimiento y [...] pues, básicamente, creo serían los principales atributos, con los cuales, una persona pudiera desempeñarse de forma adecuada en el [...] en su campo de estudio, campo laboral. [P2: 14-2:23]

⁶⁶ A partir del andamiaje teórico, pensar que el futuro EF se está formando como un *especialista* en el área de la salud, sin tener en cuenta la perspectiva del MSD, nos hace suponer que el cuerpo del estudiante de educación básica, podría ser *objeto* de la aplicación de actividad física que tenga como intención, el disciplinar el cuerpo para que las capacidades físicas se desarrollen hasta que la

Pensar que el deporte y la medicina son la articulación entre la inclusión de las personas con discapacidad y la EDUF, es un enfoque que provocó en el investigador un cuestionamiento sobre la formación del estudiante de la LEF. Esta visión podría ser sometida a crítica, ya que, se busca educar al niño y la niña con discapacidad, a través de una visión en la que existen dos posibilidades para que la persona en situación de discapacidad *pueda estar* en la EDUF; el deporte adaptado y la rehabilitación.

Cuerpo digno.

Para comprender el rol que tiene el niño y la niña con discapacidad motora dentro de la EDUF, es necesario tomar en cuenta al *cuerpo-persona*⁶⁷ como un elemento binario que puede ser comprendido por separado, pero con una permanente relación entre sí, comprendiendo que la falta de movilidad o la ausencia de una extremidad, inclusive de la ausencia de una independencia motora, no son razones para que se comprenda como un *cuerpo-persona* incompleta o deficiente.

Es necesario pensar que ese cuerpo, con y sin discapacidad, es uno de los tantos elementos que conforma a la persona, pero que no lo define en su totalidad. Es por ello que dentro de la formación de los estudiantes de la LEF se comprenda que el cuerpo y la persona se estudian como el cien por ciento; como el todo. Ya que, si se pretende que el niño o la niña con discapacidad aprendan a mover una pelota, a través de la acción del bote, estaremos regresando al mismo punto, en el que esperamos que, con ese otro cuerpo, realice la actividad de una forma en la que tengamos un aprendizaje “completo” y ahí está el error.

anormalidad se vea disminuida o eliminada. Como si el cuerpo fuera una máquina que necesita ser reparada para *funcionar* como se supone que *debe de funcionar*.

⁶⁷ A partir del andamiaje teórico, se estableció la categoría de *cuerpo-persona* para hacer alusión a la relación que se estableció entre el cuerpo, como componente de la subjetividad del individuo y el reconocimiento de la persona desde una perspectiva de diversidad humana y el reconocimiento de su condición de dignidad humana.

Entonces, si no pudo aprender a botar la pelota, con su diferencia corporal, en relación con la mayoría de la población, es necesario cambiar la perspectiva y buscar las formas en las que la persona consiga apropiarse de las prácticas corporales⁶⁸. Estas no serán iguales en ningún estudiante, no sólo en aquellos con discapacidad, si partimos de la noción de diversidad humana. Entonces, el futuro EF podría ser formado para comprender que la adecuación curricular es necesaria, no solo para contemplar esas *ausencias* o *deficiencias* que percibe el docente, sino que también, se tomará en cuenta el *cuerpo-persona* como el encargado de formarse a través de las modificaciones que el EF realice para lograr la inclusión y el aprendizaje de su cuerpo.

De esta forma, cuando el niño o la niña con discapacidad se encuentran dentro de la práctica de la EDUF, el *cuerpo-persona* necesita ser comprendido como un componente de dignidad⁶⁹, puesto que la ausencia de movilidad o la falta de una extremidad, no es razón para perder la condición de dignidad humana ni de ser clasificada, sino que, se encuentre en un estado de igualdad.

Educación Corporal.

La EDCO, entonces, se convierte en una perspectiva que reivindica a todos los cuerpos que existen en la cultura, sociedad y espacio escolar⁷⁰. Sustituyendo los

⁶⁸ y ¿si ya no tiene una mano? O la tiene diferente o la tiene de una forma que, pues no es la, la común ya el 100% ya dice no pues ese no ese 100% no lo voy a poder hacer, entonces lo vemos como un 100 siempre, todo y creo que ahí está el error, decir: bueno de ese 100% pues que te pueda mover la pelota pues de perdido que la agarre, que la manipule ya con eso, O sea, no la aprendió a botar, pero bueno aprendió a pasársela a su compañero cosas así,

⁶⁹ Dentro del desarrollo del andamiaje teórico se reflexiona la idea de que toda persona, por si misma, tiene condición de dignidad humana, sin importar la percepción que *otros* tengan de ella. En este sentido, el cuerpo con discapacidad no es un elemento para clasificar a los sujetos y que, por ello, pierdan esta condición o se les *reste valor*.

⁷⁰ Hay distintos componentes que él (se refiere al individuo) tiene que desarrollar, entre, uno es el aspecto matemático; conducirse con respeto con otras personas; conocimiento de su medio, dentro

enfoques anteriores que prevalecieron en la Educación Física y dando paso a una orientación que considera la dignidad humana, los derechos de las personas con discapacidad y la diversidad humana como los elementos sobre los que se deben de sustentar las prácticas de la EDUF.

El deporte, así como la visión médica, toman un lugar secundario dentro de la Educación Corporal, no como elementos de menor importancia. Pero la finalidad de aplicar una EDCO dentro de las sesiones de EDUF, es la de ayudar⁷¹ en la formación de los cuerpos-persona⁷² a través de las experiencias corporales⁷³, así como culturales y sociales⁷⁴, y no tiene la intención de captar y formar talentos deportivos, menos la de *curar* a esos cuerpos que *no funcionan como deberían*.

Una formación que esté basada en un enfoque de EDCO podría preparar a los estudiantes de la LEF para comprender que no hay un solo cuerpo, sino que existe

de ellas, también está inmerso, incluido, lo que es la parte de corporeidad, es decir: el conocimiento de mi cuerpo, de los beneficios de la actividad física. Bueno, básicamente. [P2: 14-2:2]

⁷¹ O sea, creo que ahí está esa diferencia así en decir: el yo sé, pero también yo soy, y te voy a ayudar con lo que yo sé a qué tú lo hagas y lo aprendas verdad a hacer y aprendas a ser no tanto saber, creo que ahí está, según mi experiencia [...]. [P9: 8-9:22]

⁷² Pues es el, podría decirse es el, si lo vemos como un material pues es el material principal para trabajar con, muchas veces vemos a la pelota, pues si pero la pelota no se va a trabajar sola, O sea, entonces el principal material si lo ponemos así pues es nuestro propio cuerpo, entonces si yo no sé utilizar la mano pues menos voy a poder utilizar un, un material externo que le den a mí, principal material que serían mis dedos, entonces yo lo veo así como que el, principal material que podemos usar en la clase de EDUF y creo que lo dejamos así como que: “Ah no están pensando, ah la pelota” [...] pero nunca te fijas si el cuerpo está preparado para recibir un material externo, entonces así yo lo veo al cuerpo, como la primera herramienta para poder llevar a cabo mi clase de EDUF. [P9: 8-9:7]

⁷³ Los niños sobre todas las cosas aprenden por medio de experiencias, de experiencias significativas, experiencias que los hagan sentir plenos y felices, contentos y en educación física no conozco a ningún niño que no le guste. [P8: 7-8:3]

⁷⁴ O sea, que identifiquen [...] quien soy yo, o sea, quien, que tengo, que me hace falta, que puedo hacer para mejorar con respecto a, a mi cuerpo y que puedo yo aportarle a la otra persona. O sea, en si el propósito es eso que, identifiquen la importancia de un cuerpo [...]. [P9: 8-9:4]

una gran diversidad de cuerpos-persona que necesitan aprender a conocer su propia corporalidad⁷⁵ a través de la EDUF orientada en una EDCO.

Como hemos visto, las categorías que se han construido para el análisis de datos, permite establecer un diálogo entre la perspectiva de los docentes de la LEF; los referentes teóricos que se consultaron para la construcción del andamiaje teórico; y la postura del investigador.

Estas categorías reflejan el análisis que ha realizado el investigador sobre lo que está sucediendo en la formación de los futuros EF, desde la postura de los docentes de la LEF, al mismo tiempo, ofrecen los elementos necesarios para observar que se necesita repensar los procesos de formación que la IESP está llevando a cabo para preparar a aquellos estudiantes de la LEF que se desempeñaran como profesores de educación básica, primordialmente, para atender a la necesidad de ser formados en el discurso de una educación inclusiva.

⁷⁵ Sí. La corporeidad, tendría que hacer, necesariamente, referencia al conocimiento de mi cuerpo y cuál es el beneficio que se produce cuando yo realizo actividades [...]. [P2: 14-2:3]

Conclusiones

Resultados de la investigación

A lo largo de esta tesis hemos tratado de responder los cuestionamientos con los que surge el interés por investigar el fenómeno de la formación, para la inclusión de personas con discapacidad, de los estudiantes de la LEF a través de los testimonios de los docentes de la licenciatura.

A lo largo del desarrollo de esta investigación se han presentado datos que ayudaron a visibilizar el fenómeno de estudio y la relevancia que tiene para generar avances científicos en este campo de estudio. Por ello reportamos las respuestas de las preguntas de investigación que se plantearon al comienzo de esta tesis.

- *¿Cuál es la perspectiva que tienen los docentes sobre la formación de los estudiantes de la licenciatura en educación física?*

Los docentes expresan que la formación de los futuros educadores físicos es un proceso que tendría que estar orientado hacia el dominio de los saberes técnicos, ya que, a través de esto se estaría profesionalizando más a las nuevas generaciones. Esto se presenta de forma conjunta a la idea de que algunos de los educadores físicos que ya se encuentran en el ejercicio profesional, carecen de conocimientos técnicos que les permitan demostrar que tienen las herramientas que ayuden a reivindicar la profesión ante la sociedad.

- *¿Cómo articulan los docentes el tema de la inclusión de personas en situación de discapacidad dentro de la formación de los estudiantes de la LEF?*

A través del análisis de datos, se pudo observar que los temas relacionados con la inclusión de *personas en situación de discapacidad* se articulan a partir de la perspectiva del área de la salud, lo cual es congruente al pertenecer al DES en salud, sin embargo, los testimonios de los docentes ofrecen datos que demuestran la existencia de un discurso de inclusión basado en las nociones del paradigma

social de la discapacidad, esto destaca algunas contradicciones entre el discurso y la práctica de los docentes de la LEF, ya que hay una confrontación entre una postura del modelo rehabilitador y el social.

- *¿Cuál es la concepción que tienen los docentes sobre el cuerpo?*

Dentro de los testimonios encontramos el concepto de *cuerpo* como un recurso poco utilizado, pero cuando los docentes lo referían, dejaron datos suficientes para observar que este concepto tiene dos orientaciones dentro Educación Física. Desde la primera óptica, el *cuerpo* es visto como un accesorio de la EDUF; es un elemento que se encuentra presente para potencializar las capacidades físicas de los alumnos; un concepto que sirve para articular el *movimiento* con la EDUF, pero que carece de un estudio más profundo ya que el *cuerpo* es imaginado como aquel que puede realizar hazañas extraordinarias en el área deportiva o puede ser *mejorado* con ayuda del enfoque médico. En la segunda, se comprendió que el *cuerpo* es una parte constitutiva de la subjetividad de la persona, dejando a un lado la idea de comprenderlo como la entidad física-biológica, pues este va más allá de esta categoría y le permite *ser* y *estar* a la persona. Entonces, el *cuerpo* permite que la persona pueda experimentar, vivir, sentir y apropiarse de todos los elementos que están presentes de su sociedad y cultura.

- *¿Por qué es importante la formación de un docente orientado hacia la educación inclusiva?*

Aunque existe una confrontación entre el discurso y la práctica inclusiva de los docentes de la IESP, sus testimonios permiten observar que a la hora de formar a los futuros educadores físicos, dan un alto grado de importancia en la integración de la perspectiva de inclusión, ya que ellos reconocen que el educador físico *debe* ser consciente que en el espacio escolar existe la diversidad humana y como consecuencia, las sesiones de EDUF *tienen* que estar pensadas para garantizar una clase en donde todos tengan las mismas posibilidades de aprendizaje, con ello, las prácticas corporales tendrían que estar al alcance de todos, a través de las adecuaciones que el futuro educador físico en su secuencia didáctica.

Respecto a la respuesta de la pregunta general de investigación:

¿Cuál es la perspectiva que tienen los docentes de la licenciatura en educación física, de una institución de educación superior pública, sobre el cuerpo y la discapacidad, para formar al estudiante que ejercerán su profesión en el área de educación básica con una orientación hacia la educación inclusiva?

Podemos decir que la perspectiva que tienen los docentes de la LEF está orientada hacia una visión médico-deportiva, sin embargo, se puede observar que, aunque la visión educativa está orientada al área de la salud, los docentes intentan comprender a la discapacidad desde un enfoque social. Esto hace que los testimonios de los profesores estén alineados con el propósito que tiene la IESP, pero que también permiten una transición del Modelo Rehabilitador hacia el Modelo Social de la Discapacidad.

Parece ser que la formación y la profesión de la LEF siguen en un repensar para mejorar su campo de intervención y su relación con una orientación hacia la educación inclusiva, particularmente cuando se habla de discapacidad motriz, puesto que la perspectiva de la IESP trata de articular la visión médico-deportiva, que ve a la motricidad o *movimiento* como el objeto de estudio de esta disciplina, con las prácticas que se proponen en la formación de los futuros EF. Sin embargo, este trabajo ha expresado que, desde la perspectiva del deporte, se busca disciplinar y potencializar las capacidades físicas del sujeto, mientras que desde la visión médica ha servido para etiquetar y clasificar, no la condición de vida, sino, al sujeto. A ese que necesita ser *normalizado*, *rehabilitado* o *reparado* por el especialista en la EDUF.

Aclaremos que las orientaciones médico-deportivas, no tendrían por qué ser eliminadas dentro de la práctica de la EDUF. Esto, por toda la crítica que hemos hecho en torno a ellas, pero consideramos que es demasiado el protagonismo que tiene al momento de formar a los estudiantes de la LEF. Lo que aquí proponemos es pensar en otras visiones de la EDUF dentro del espacio escolar.

Hallazgos

La tesis devela que el enfoque de la EDUF, dentro del marco educativo nacional, podría no ser el más acertado si hablamos de educación inclusiva para personas con discapacidad, particularmente, la motriz. Todo esto, por el hecho de que el campo de intervención no ha sido totalmente claro en la formación de los estudiantes de la LEF, como lo vimos en el andamiaje teórico, en diferentes partes del mundo, así como en México, la Educación Física estudia la motricidad, el hombre en movimiento, el movimiento del cuerpo, la actividad física, entre otros. A partir de esto, podemos observar que el *movimiento* es algo que comparten en común y que, podría ser tomado como un implícito.

Encontrar esto hizo que, en lugar de aceptar el mismo campo de implícito, se cuestionara, ya que no cobraba mucho sentido cuando pensábamos en una persona en situación de discapacidad motriz, puesto que apareció el siguiente cuestionamiento: ¿si la persona no puede moverse⁷⁶, sigue siendo sujeto de educación para la EDUF?

Con el desarrollo de la tesis, encontramos una diferenciación sustancial entre la EDUF y la EDCO. En la primera, se reconoce la presencia de un *sujeto* que será sometido, a través de las prácticas corporales, a un disciplinamiento que lo ayude a potencializar sus capacidades físicas y *normalizarse* en la medida en que su condición de discapacidad le permita. En contra parte, la EDCO reconoce al *cuerpo-persona* como el centro de todas las prácticas corporales, permitiendo que se desarrolle para apropiarse de su contexto social y cultural.

Encontramos también, que el *cuerpo-persona* puede ser el nuevo campo de intervención de la EDUF, desde la perspectiva de la EDCO, ya no se ve solo como el *contenedor* de la persona, sino que, toma un papel central al ser un elemento que constituye a la persona y que al mismo tiempo le permite desarrollarse en y dentro

⁷⁶ Independientemente de las condiciones específicas de su condición de vida.

de la cultura, la sociedad, el espacio escolar y la educación. Pensar que el cuerpo es el instrumento con el que la persona puede experimentar todo lo anterior, nos pone en un horizonte en el que apreciamos la necesidad por eliminar las etiquetas y las clasificaciones en las personas, solo por la constitución de su cuerpo. Entonces, es menester comprender que cada cuerpo, no es *todos* los cuerpos, dejando en claro que el estudiante de la LEF tendría que ser formado para comprender esa diversidad.

Con todo ello, los cuerpos se convierten en el eje articulador en el que la persona es y está dentro de una sociedad. Eso, en la medida que el futuro EF implemente esta orientación a través de las prácticas corporales que se pueden aplicar dentro de la EDUF.

Comprendemos que la labor del futuro EF tiene como compromiso incluir a las personas con discapacidad motriz dentro de la EDUF, basado en una perspectiva de educación inclusiva y desde un enfoque social. Con ello, la formación del futuro docente podría ser apuntalada hacia una dirección que mejore la forma en la que se ha comprendido el *cuerpo* y la discapacidad, con la finalidad de preparar a los alumnos de educación básica para comprender la diversidad humana y con ello, la diversidad de cuerpos que habitan el espacio escolar y la sociedad.

Con esto, no aseguramos que sea “*EL*” enfoque definitivo para repensar en las nuevas formaciones de los estudiantes de la LEF de las IESP, pero sí afirmamos que es una opción viable para estos momentos en los que la educación inclusiva ya se está viviendo en el marco educativo nacional.

Consideraciones finales

Presentamos esta tesis como un esfuerzo por repensar las prácticas formativas de los estudiantes de la LEF, todo ello a través de la percepción que tienen los docentes que los están formando para desempeñarse en el área de educación básica.

Consideramos que este trabajo refleja lo que viven los docentes de la LEF al tratar de atender la creciente necesidad de innovar la formación de las nuevas generaciones de EF en el tema de la inclusión de las personas con discapacidad.

No obstante, el trabajo se presenta busca el diálogo con Instituciones de Educación Superior que formen EF; Investigadores con líneas temáticas en formación y discapacidad; con Educadores Físicos que les interese el tema de la educación inclusiva y/o discapacidad; y estudiantes en formación de la LEF. Todo ello, con el afán de establecer un espacio de reflexión que cuestione lo que fue, es y ha sido, esta profesión, ya que todas disciplinas de la pedagogía necesitan mantenerse en un constante cambio para adecuarse al contexto educativo en el que se encuentran.

Finalmente, como lo hemos presentado, la EDCO podría ser una orientación que permita la inclusión de las *personas en situación de discapacidad* dentro la educación básica regular, reconociendo los componentes de dignidad, derechos y diversidad en cada persona. De esta forma, se podrá hablar de una diversidad humana y no de situaciones de discapacidad.

Anexos

Anexo 1. Artículos de la CDPD que fundamentan la investigación

Artículo	Contenido
7° Niños y niñas con discapacidad	<p>1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.</p> <p>2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.</p> <p>3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.</p>
8° Toma de conciencia	<p>1. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:</p> <p>a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;</p> <p>b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;</p> <p>c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.</p> <p>2. Las medidas a este fin incluyen:</p>

	<p>a) Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:</p> <p>i) Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad;</p> <p>ii) Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;</p> <p>iii) Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;</p> <p>b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;</p> <p>c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención;</p> <p>d) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas.</p>
<p>9° Accesibilidad</p>	<p>1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:</p> <p>a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;</p>

	<p>b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.</p> <p>2. Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:</p> <p>a) Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;</p> <p>b) Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad;</p> <p>c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;</p> <p>d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;</p> <p>e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;</p> <p>f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información;</p> <p>g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet;</p> <p>h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo.</p>
<p>19° Derecho a vivir de forma independiente</p>	<p>Los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las</p>

<p>y a ser incluido</p> <p>en la comunidad</p>	<p>personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que:</p> <p>a) Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico;</p> <p>b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta;</p> <p>c) Las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad y tengan en cuenta sus necesidades.</p>
<p>24° Educación</p>	<p>1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:</p> <p>a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;</p> <p>b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;</p> <p>c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.</p> <p>2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:</p> <p>a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;</p>

	<p>b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;</p> <p>c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;</p> <p>d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;</p> <p>e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.</p> <p>3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:</p> <p>a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;</p> <p>b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;</p> <p>c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.</p> <p>4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.</p>
--	---

	<p>5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.</p>
--	--

Anexo 2. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento se exhibe con la finalidad de manifestar a la institución receptora; **Facultad de XXXXXXXXXXXXX**, perteneciente a la **Universidad XXXXXXXXX**, los motivos que el investigador, **Lic. Aldo Alid Villarreal Villanueva**, estudiante de la **Maestría en Investigación Educativa**, del **Instituto de Ciencias de la educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos**, pretende realizar al interior de la Facultad.

La investigación que se está desarrollando: **“Análisis de la formación del Educador Físico: de la teoría a la práctica inclusiva”** tiene como objetivo analizar la formación que el currículum promueve para que el Educador Físico pueda atender espacios escolares convencionales con presencia de poblaciones especiales (discapacidad), así como la detección de los elementos que favorecen o limitan el proceso formativo de los estudiantes para afrontar los posibles retos que se encuentran en estos espacios educativos donde converge una diversidad de “cuerpos”.

Con ello, se podrá dar cuenta de las nociones que se tienen sobre la discapacidad dentro del currículum formal (plan de estudios) y del currículum vivido (desde los docentes), para poder analizar los discursos con los cuales se forman los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, contrastando estos procesos con un enfoque sociológico de la discapacidad.

1. Cómo se selecciona a los participantes

Aleatoriamente y con ayuda de la dirección de la Facultad XXXXXXXXXXXX.

2. Cantidades y perfiles de los participantes

Se requiere de la participación de la/el coordinador de la Licenciatura en Educación Física, así como de 12 profesores/as que impartan asignaturas en dicho programa educativo.

3. Tiempo requerido

Para el coordinador/a de la licenciatura, se estima un tiempo de participación entre 1 a 2 horas de entrevista.

Para los docentes, se contempla un tiempo de 40 minutos a 1 hora y media de entrevista por cada uno.

4. Riesgos y beneficios

La investigación no representa ningún tipo de riesgo para los participantes.

En cuanto a los beneficios, se pretende que, si la institución receptora lo desea, se comparta el producto final para su socialización entre la comunidad interesada.

5. Compensación

No se dará ningún tipo de compensación económica a la institución ni a los participantes.

6. Confidencialidad

El investigador se compromete a guardar la confidencialidad de todos los datos recabados al interior de la institución receptora y a hacer uso de la información solo para fines académicos científicos.

Los nombres de los entrevistados, así como el de la institución receptora, se mantendrán en anonimato dentro del documento final.

Solo se podrá presentar el nombre de la institución receptora si ésta se lo manifiesta explícitamente al investigador por escrito, sin embargo, el nombre y datos de los

informantes no podrán ser revelados ni compartidos con la universidad de origen ni la receptora, a menos que el entrevistado/a lo exprese por escrito.

Todo esto se manejará con un sentido de ética en investigación.

7. Participación voluntaria

La participación de los entrevistados será totalmente voluntaria.

8. Derecho de retirarse del estudio

Los entrevistados tienen el derecho a retirarse en cualquier momento de la dinámica.

9. Contacto para resolución de preguntas

lef.villarreal@hotmail.com

Número móvil: (045 777) 422 3605

Autorización

El investigador me ha mostrado el consentimiento informado; explicado la investigación; y contestado a mis preguntas.

Voluntariamente, _____, doy mi consentimiento para participar en este estudio, bajo la dirección del investigador _____, sobre _____.

Firma entrevistado

(__ / __ / __)

Fecha

Firma investigador

Anexo 3. Transcripciones de las entrevistas

Anexo 3. Guía de entrevista para docentes

Tema: Educación física y discapacidad

1. ¿Cómo ves a la EDUF en el marco del sistema educativo nacional?
2. ¿Cuál es su objetivo principal?
3. Cuando te menciono: Profesor de EDUF, niños sin discapacidad y niños con discapacidad en un mismo espacio, ¿qué piensas?

Tema: Ejercicio docente y la perspectiva de inclusión educativa

4. ¿Cómo es la relación entre tu formación inicial y tu trabajo como docente en la licenciatura de educación física?
5. ¿Qué asignatura impartes en la licenciatura de EDUF?
6. ¿Cómo vinculas los objetivos del plan de estudios en tu clase?
7. ¿Cuáles son algunas de las técnicas de inclusión que utilizas dentro de tu trabajo frente a grupo?
8. Sí uno de tus estudiantes llegara a consultarte sobre una dificultad que tiene en su escenario de prácticas o su trabajo (docente), relacionada con la atención de niños con discapacidad, ¿qué estrategias utilizarías para ayudarlo?

Tema: Institución y currículum

9. ¿Qué está haciendo la universidad y, consecutivamente, la facultad por mejorar la preparación con la que egresan sus estudiantes con escenarios inclusivos?
10. ¿Qué tanta presencia hay de asignaturas fundamentales para que los estudiantes se puedan desarrollar profesionalmente en un espacio escolar inclusivo? ¿Cuáles serían y cuál sería su razón de estar o no estar en el plan?
11. ¿Qué elementos del plan de estudios permiten o limitan la articulación entre la formación del EF y la atención de espacios escolares inclusivos?

12. Para formar a los estudiantes de la carrera como profesionales incluyentes.
¿Qué atributos destacarías del estudiante?

13. Comentarios.

Anexo 4. Guía de entrevista para coordinador/a

Tema: Contexto del coordinador/a

1. Pláticame sobre tu trayectoria profesional en EF.

Tema: Aspectos contextuales del programa educativo

2. ¿Cuál es el motivo por el que se decide ofertar la carrera en educación física?
3. En caso de que el programa haya tenido, o no, reestructuración/es: ¿cuáles han sido los motivos?
4. ¿Cuáles son las razones por las que la licenciatura en EDUF esté adscrita a la Dependencia de Educación Superior (DES) de salud?

Tema: El programa en la actualidad

5. ¿Podrías comentar cómo se ve en la institución a la educación física y la atención a la discapacidad actualmente?
6. ¿Conocen en qué área laboral tienen mayor inserción sus egresados?
7. ¿Qué se puede mejorar, del currículum, si hablamos de formar a los educadores físicos como profesionales que puedan atender espacios escolares inclusivos?

Tema: Percepción del/a coordinador/a

8. Cuando menciono estos tres elementos: programa educativo, docentes y discapacidad. ¿Podrías explicar una articulación entre estos elementos que ayude a la formación de los estudiantes de la carrera en educación física?
9. Para ti, ¿qué características debe de tener el Educador Físico para atender un espacio escolar inclusivo?
10. ¿La institución está permitiendo o limitando el desarrollo de estos atributos?
11. Comentario.

Anexo 5. Ezquematzación de la relación entre materias y las diferentes competencias

Tipo de Competencia	Competencias	Asignaturas que contribuyen a su desarrollo
Básica	Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Lenguaje y comunicación -Comportamiento humano individual y social -Inglés universitario -Turismo y medio ambiente -Recreación social
Básica	Solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje y comunicación -Tecnologías y manejo de la información -Métodos cuantitativos aplicados -Universidad y conocimiento -Investigación en ciencias de la salud y sociales
Básica	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje y comunicación -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Comportamiento humano individual y social -Inglés universitario -Materias optativas: -Relaciones públicas -Recreación social
Básica	Trabajo en equipo y liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje y comunicación -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Proceso administrativo y su aplicación -Gestión de actividades en E.F. -Comportamiento humano individual y social -Materias optativas: -Liderazgo y gestión -Estructura y organización de las instituciones deportivas

		<ul style="list-style-type: none"> -Organizaciones y federaciones deportivas -Infraestructura deportiva -Planificación estratégica en las organizaciones deportivas
Básica	Emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Lenguaje y comunicación -Proceso administrativo y su aplicación -Gestión de actividades en E.F. -Materias optativas: -Cultura emprendedora -Mercadotecnia de la actividad física -Diseño y gestión de proyectos -Planificación estratégica en las organizaciones deportivas
Profesional	Cultura en salud	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad física y salud -Comportamiento humano individual y social -Recreación social
Profesional	Elementos conceptuales básicos de salud	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad física y salud -Morfología y fisiología I -Morfología y fisiología II -Procesos químicos de la vida
Profesional	Prestación de servicios de salud	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Actividad física y salud -Comportamiento humano individual y social -Servicio Social -Recreación para la tercera edad -Recreación social
Profesional	Principios docentes	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Lenguaje y comunicación -Planeación y evaluación de la educación física -Práctica educativa I y II

Profesional	Investigación en salud	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologías y manejo de la información -Lenguaje y comunicación -Investigación en ciencias de la salud y sociales -Métodos cuantitativos aplicados -Universidad y conocimiento
Específica	Educación Física, Deporte y Recreación	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje y comunicación -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Iniciación y didáctica de la gimnasia básica escolar -Iniciación y didáctica del atletismo I y II -Iniciación y didáctica de la gimnasia artística -Iniciación y didáctica del baloncesto I y II -Iniciación y didáctica del Voleibol I y II -Iniciación y didáctica del Fútbol I y II -Iniciación y didáctica de las actividades acuáticas I y II -Preparación y evaluación del desempeño físico -Iniciación y didáctica del béisbol -Planeación y evaluación de la educación física *Materias optativas: -Deporte adaptado -Pruebas atléticas de campo -Teoría del entrenamiento deportivo -Teoría de la historia del deporte -Sociología del deporte -Arbitraje y jueceo -Preparación psicológica del deportista -Pruebas atléticas de pista -Deporte extremo -Seguridad acuática -Entrenamiento del béisbol -Defensa personal y de combate -Entrenamiento del básquetbol -Entrenamiento del voleibol -Entrenamiento de la gimnasia -Entrenamiento del fútbol

		<ul style="list-style-type: none"> -Entrenamiento del softbol -Estructura y organización de las instituciones deportivas -Organizaciones y federaciones deportivas -Actividades para el ocio -Recreación y el sector productivo -Servicio comunitario y recreación -Recreación para la tercera edad -Turismo y medio ambiente -Recreación en poblaciones especiales -Recreación social
Específica	Enfoque Psicopedagógico de la Educación Física, del Deporte y la Recreación	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Lenguaje y comunicación -Psicología de la actividad física -Filosofía y sociología de la educación física -Bases psicopedagógicas de la educación física -Programa de educación física en la educación básica -Educación Psicomotriz y desarrollo motor -Planeación y evaluación de la educación física -Adecuaciones curriculares en la educación física -Planeación y evaluación de la educación física -Práctica educativa I -Práctica educativa II *Materias optativas: -Recreación en poblaciones especiales
Específica	Fundamentos Biológicos de la Educación Física del Deporte y la Recreación.	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologías y manejo de la información -Sociedad y cultura -Universidad y conocimiento -Lenguaje y comunicación -Bioquímica y fisiología de la actividad física -Biomecánica de la actividad física -Actividad física y salud -Educación Psicomotriz y desarrollo motor -Investigación en ciencias de la salud y sociales *Materias optativas: -Nutrición de la actividad física

		<ul style="list-style-type: none">-Prevención de lesiones-Masaje-Rehabilitación mediante la actividad física-Fisiatría-Fisiología aplicada al ejercicio-Cuidado sanitario del equipamiento y de la práctica deportiva-Recreación para la tercera edad-Recreación para poblaciones especiales
--	--	---

Fuente: Reforma Curricular del Programa Educativo (2005)

Referencias

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia en San Sebastián. Universidad de Manchester. Consultado el 25 de marzo de 2020, recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo (trad. Suárez). México: Fondo de Cultura Económica.
- Balderas, G. I. (2013). Revista Caribeña de Ciencias Sociales. Investigación cualitativa. Características y recursos. Consultado el 27 de mayo de 2019, recuperado de <http://xn--caribea-9za.eumed.net/investigacion-cualitativa/>
- Banderas, M. A. y Meza, C. D. J. (2010). Currículo inclusivo desde una perspectiva compleja. Revista Ciencias básicas Bolivarianas. No. 11. (pp. 55-59). Consultado el 12 de agosto de 2018, recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/revcienciasbas/index.php/revcienciasbas/article/view/151/153>
- Bauman, Z. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad líquida (trad. Mosconi). México: Fondo de Cultura Económica.
- Byung-Chul, H. (2017). La sociedad del cansancio (trad. Arregi y Ciria). Barcelona, España: Hender Editorial
- Chamero, M. M. y Fraile, G. J. (2011). EFDeportes, revista digital. Atención a la discapacidad desde Educación Física en la educación primaria. Año 15. No. 153. Buenos Aires, Argentina. Consultado el 1 enero de 2020, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322159339_Atencion_a_la_discapacidad_desde_educacion_fisica_en_la_educacion_primaria
- Cueli, J. y Reidl, L. (1981). 8. Allport. En: Cueli y Reidl (dirs.). Teorías de la personalidad (9ª reimpr.). D.F., México: Editorial Trillas.

- Díaz, B. L., Torruco, G. U., Martínez, H. M. y Varela, R. M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. Año 2, No. 7. (pp. 162-167). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Doll, R. C. (1974). *Cómo se inicia el mejoramiento del curriculum*, trad. N. Mendilaharsu. En *El mejoramiento del curriculum: Toma de decisiones y procesos*. (pp. 165-189). Buenos Aires: El Ateneo.
- Domínguez, G. S. (2007). El objeto de estudio en la investigación. *Diversas aproximaciones*. *Revista en educación y desarrollo*. No. 7. Consultado el 30 de abril de 2020, recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Dominguez.pdf
- Durán, G. D. y Giné, G. C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Red CDPD*. (pp. 153-170). España. Consultado el 10 de agosto de 2018, recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Echavarría, M. F. (2010). Persona y personalidad. De la psicología contemporánea de la personalidad a la metafísica tomista de la persona. *Revista Espiritu*. Año 59. No. 139 (pp. 207 – 247). Consultado el 22 de abril de 2019, recuperado de <http://www.revistaespiritu.org/en/issue-139/>
- Echeita, S. G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11. No. 2. (pp. 99 – 118).
- Egea, G. C. y Sarabia, S. A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*. No. 50 (pp. 15 – 30). España. Consultado el 24 de mayo de 2019, recuperado de <http://sid.usal.es/articulos/discapacidad/6594/8-2-6/clasificaciones-de-la-oms-sobre-discapacidad.aspx>

Eisenberg, W. R., Jiménez, R. M. L. y Gutiérrez, M. J. I. (2008). La precariedad de la investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física: publicaciones y algunas opiniones al interior del COMIE. Consultado el 01 de marzo de 2018, recuperado de quijote.biblio.iteso.mx/catia/edudocdc/cat.aspx?cmn=download&ID=534&N=1

Emiliozzi, M. V. (2013). El cuerpo de la educación física: desmenuzando sus discursos. 8° Congreso argentino de educación físico y ciencias. La Plata: Argentina. Consultado el 11 de agosto de 2018, recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7989/ev.7989.pdf

Enríquez, C. Y. (2018). Discapacidad: una heurística para la condición humana. Revista bioética. (pp. 207-216). Lima: Perú. Consultado el 10 de agosto de 2018, recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v26n2/1983-8042-bioet-26-02-0207.pdf>

Espinoza, S. I. (2016). Tipos de muestreo. Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Consultado el 24 de octubre de 2019, recuperado de <http://www.bvs.hn/Honduras/Embarazo/Tipos.de.Muestreo.Marzo.2016.pdf>

Fierro, E. M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica: Revista electrónica de educación. No. 40. Consultado el 26 de enero de 2018, recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2013/Junio/15/ConvivenciaInclusivaYDemocr%C3%A1tica.pdf>

Flick, U. (2004). Datos etnográficos y visuales. En Flick. El diseño de investigación cualitativa (trad. Del amo y Blanco). (pp. 123-135). Madrid, España: Ediciones Morata.

Foucault, M. (2007). Los anormales (1 ed., 4ª reimpr.) (Trad. De Pons). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

- Gamonales, P. J. M. (2016). Publicaciones didácticas. La educación física como herramienta de inclusión. Consultado el 1 enero de 2020, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316455882_La_Educacion_Fisica_como_herramienta_de_inclusion
- Galindo, D. S. M., Molina, P. N. y Moreno, C. I. (2012). La problematización en la investigación científica. *Revista Varela*. Vol. 1. No. 33. Consultado el 29 de noviembre de 2018, recuperado de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv3302.pdf>
- Gallo, C. L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Revista Estudios pedagógicos*. Vol. 35. No. 2 (pp. 231-242). Consultado el 12 de agosto de 2018, recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200013
- García, G. J. M. y Del Basto, S. L. M. (2017). Revisión internacional e iberoamericana del currículum de educación física. El caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 15. No. 1. (pp. 71 – 85). México
- González, C. A. M. y González, C. C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Revista hacia la promoción de la salud*. Vol. 15 No. 2. (pp. 173 – 187). Colombia: Universidad de Caldas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). D.F., México: McGraw-Hill.
- Hoyos, L. A. et al. (s, f). Aproximaciones conceptuales en la formulación de la línea de investigación en discapacidad y actividad física. *Revista des-encuentros*. (pp. 1-24). Bogotá: Colombia. Consultado el 10 de agosto de 2018, recuperado de <http://www.cenda.edu.co/desencuentros/index.php/journal/article/view/54>

- Jiménez, P. R. (1998). Capítulo 2. Clasificación de la investigación. En Jiménez, Metodología de la investigación elementos básicos para la investigación clínica. (pp. 12-19). La Habana, Cuba.
- Juárez, N. J. M., Comboni, S. S. y Garnique, C.F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Revista Argumentos. Vol. 23 No. 62. (pp- 41 – 83). Distrito Federal, México.
- Linzmayr, G. L. (2007). Formación humana y educación física. Horizontes educacionales. Vol. 12. No. 2. (pp. 63 – 71). Chillán, Chile: Universidad del Bío Bío.
- Lipschitz, A. (2009). Cuerpo, discapacidad y subjetividad. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Consultado el 12 de agosto de 2018, recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-062/2154.pdf>
- Llanos, M. N. (2011). Clases y tipos de su investigación y sus características. Facultad de ingeniería petróleo, Universidad América. Consultado el 28 de mayo de 2019, recuperado de https://www.academia.edu/5075869/CLASES_Y_TIPOS_DE_INVESTIGACION_Y_SUS_CARACTERISTICAS
- Martínez, D. C. (2017). La corporeidad de niños y niñas con discapacidad motora: Cuerpos, deseos y sueños. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Morelos: México. Consultado el 10 de agosto de 2018, recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1074.pdf>
- Mendoza, L. N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. Revista Intervención psicosocial. Vol. 17. No. 2. (pp. 269 - 279). León, España. Consultado el 12 de agosto de 2018, recuperado de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592008000300004

Molejón, A. (2011). Sobre el cuerpo y... ¿educación física? ¿educación corporal? ¿expresiones motrices? Entrevista a Rubiela Arboleda Gómez. Educación física y ciencias. Vol. 13. (pp.129-137). La Plata: Argentina. Consultado el 10 de agosto de 2018, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439942655009>

Morga, R. L. E. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. Revista Electrónica de Investigación e Innovadora Educativa. Vol. 2. No. 1. (pp 17-24). Consultado el 10 de agosto de 2018, recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>

Muntaner, G. J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En: Dolores, P. y Soto, F. (coords.). 25 años de integración escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. (pp. 1-24). Universidad de Murcia: España. Consultado el 12 de agosto de 2018, recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/mono.html>

Oficina Vida Independiente [OVI]. (2008). Análisis de la Ley de Servicios Sociales y de la Ley de Autonomía Personal desde la perspectiva del Movimiento de Vida Independiente y de los Derechos Humanos. Barcelona, España. Consultado el 15 de julio de 2019, recuperado de <https://ovibcn.org/wp-content/uploads/2016/05/Analisis-de-la-Ley-de-Servicios-Sociales-y-de-la-Ley-de-Autonomia-Personal.pdf>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. New York, USA. Consultado el 23 de marzo de 2019, recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid, España: Grupo editorial CINCA.
- Pan American Health Organization [PAHO]. (2011). Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de las personas con discapacidad a nivel nacional. San Salvador, El Salvador: PAHO
- Pedraz, M. V. (2006). Arqueología de la educación física y otros ensayos. Colombia: Editorial Kinesis.
- Pele, A. (2015). Kant y la dignidad humana. Revista Brasileira de estudios políticos. No. 111. (pp. 15 – 46). Belo Horizonte, Brasil: Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro. Consultado el 25 de abril de 2019, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299651701_KANT_Y_LA_DIGNIDAD_HUMANA
- Popkewitz, S. T. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. Revista de propuesta educativa. No. 33. (pp. 11 – 28). Consultado el 27 de enero de 2018, recuperado de http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/35.pdf
- Prieto, L. L. J. (2010). La persona en Kant. Revista Espiritu. Año 59. No. 139 (pp. 117 – 142). Consultado el 22 de abril de 2019, recuperado de <http://www.revistaespiritu.org/en/issue-139/>
- Ramírez, M. G. (2013). Manual de teoría e historia de la educación física y el deporte contemporáneos. España: Universidad de Sevilla. Consultado el 10 de agosto de 2019, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265913985_Manual_de_Teoria_e_Historia_de_la_Educacion_Fisica_y_el_Deporte_contemporaneos
- Ramírez, M. M. E. (2016). Reflexión sobre la educación inclusiva en México y los avances para los estudiantes con discapacidad múltiple. Perkins. School of

the blind international. Querétaro: México. Consultado el 11 de agosto de 2018, recuperado de <http://www.perkinsla.org/blog-biblioteca.php#>

Reforma Curricular del Programa Educativo [RCPE] (2005).

Ríos, H. M. (2009). La inclusión en el área de la educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Agora para la educación física y el deporte*. No. 9. Consultado el 1 enero de 2020, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900340>

Romero, V. C. y Yurén, C. M. T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*. No. 49. (pp. 22 – 29), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México. Consultado el 16 de mayo de 2014, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004904>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a). Inclusión y equidad. En SEP, *Modelo educativo para educación obligatoria*. (pp. 149-168). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017b). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana. Taller de capacitación docente*. México: SEP

Sosa, L. M. (2009). *Agora para la educación física y el deporte. La educación física y discapacidad*. No. 9. Consultado el 1 enero de 2020, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2900290.pdf>

Sosa, L. M. (2015). *Discapacidad en cuerpo y educación física. Las prácticas corporales en inclusión de niños y niñas con discapacidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Al Margen.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Codificación selectiva. En: Strauss y Corbin (edis.). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para*

- desarrollar la teoría fundamentada. (1ra. Ed.) (Trad. Zimmerman). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. (2ª reimpr.) (Trad. Piatigorsky, J). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2015). Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos. Reino Unido.
- Villarreal, V. A. A. (2017). La formación del ethos profesional de los estudiantes de la licenciatura en educación física: un estudio comparativo. Tesis de Licenciatura. ICE-UAEM, México.
- Vite, P. M. A. (2012). Polis. La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social. Vol. 8. No. 2. Consultado el 1 enero de 2020, recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332012000200006
- Walcott, H. (2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía (trad. De Pérez). Investigación y educación en enfermería. Vol. XX1., No. 22 (pp. 122 – 138). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Consultado de 14 de marzo de 2019, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105217944009.pdf>
- Yurén, C. M. T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén, M., Navia, C. y Saenger, C. (coords.), Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. (pp. 19-45). Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Yurén, C. M. T. (2011). Especialidad en herramientas básicas para la investigación educativa. Modos epistemológicos en la investigación educativa. Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Yurén, C. M. T. (2013). Ciudadanía y educación Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. Morelos, México: Juan Pablos Editor

Zardel, J. B. E. (2010). “La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad. De la historia a las prácticas vigentes”. Tesis doctoral. FFyL-UNAM, México. Consultado el 2 de junio de 2020, recuperado de https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Zardel2010_Tesis.pdf