

Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de educación física por medio de narraciones autobiográficas

An approach to meaning and significance of the injured body in prospective physical education teachers through autobiographic narratives

*Gustavo González Calvo, *Lucio Martínez Álvarez,
*Universidad de Valladolid (España)

Resumen: El presente artículo muestra el modo en que una lesión deportiva puede derivar en un acontecimiento que cambia la vida de un potencial docente del área de Educación Física, así como las consecuencias para el desarrollo personal que de ella resultan. De la misma manera, los datos resaltan los dilemas a los que esta persona se enfrenta para sentirse cómodo con su propio cuerpo cuando su «*imagen de sí*» se ha distorsionado. Así, se pretende ayudar a entender de qué manera las subjetividades individuales expresadas en relatos autobiográficos llegan a construir, entender y valorar el cuerpo y el sentido del yo surgidos a raíz de la lesión deportiva. Para dar respuesta a los objetivos pretendidos, metodológicamente nos apoyamos en las posibilidades que brinda la historia de vida como método de introspección, toma de conciencia y modo de conectar con las experiencias corporeizadas del futuro profesorado del ámbito de la Educación Física.

Palabras clave: Historia de vida. Autoetnografía. Lesión deportiva. Incompetencia aprendida. Autoestima. Yo corporal. Imagen de sí.

Abstract: This study shows how a sport injury can lead to an event that changes a prospective physical educator's life and the consequences for the personal development that result from it. The same way, the data highlight the dilemma that this person faces to feel comfortable with their own body when his «*self-image*» has been distorted. In doing so, the article seeks to help us to understand how individual subjectivities expressed on autobiographical narratives about sport injuries go as far as to construct and understand the body and the meaning of the self arising after the injury. With this intention in mind, we rely on the possibilities that life story provides as method of self-analysis, awareness, and a way of connecting with the embodied experiences of physical education student teachers.

Key words: Life story. Autoethnography. Sport Injury. Learned helplessness. Self-Esteem. Body Self. Self-Image.

1. Introducción

Los cuerpos de los docentes de Educación Física no deben ser contemplados sólo desde una perspectiva biológica, sino que tienen un papel protagonista en cómo intervienen en la construcción de la identidad, percepción del mundo o imaginación del futuro. Es importante tener todo esto en cuenta para entender mejor las formas múltiples y diversas por las que los docentes vivencian su cuerpo y cómo éstos interactúan para configurar las identidades y las individualidades a través del tiempo y en contextos específicos (Silvennoinen, 2001: 205).

Partimos de la premisa de que las lesiones pueden tener un efecto importante en la revisión de las concepciones sobre salud y otros aspectos relativos al cuerpo, como la interpretación de sensaciones, experiencias y percepción de sus cambios corporales y de competencia, que tienen los docentes de Educación Física. Este artículo utiliza historias de vida para tratar de contribuir a explorar y profundizar en los significados e interpretaciones que se dan a las lesiones que se han producido como consecuencia de una práctica deportiva o con repercusión en ésta y, de forma más concreta, en cómo una lesión puede actuar como elemento de reflexión y reorientación de ciertas concepciones.

El empleo de la historia de vida en este artículo está centrado en las lesiones derivadas de la práctica deportiva y en las concepciones de salud (entendida ésta desde el punto de vista físico, social y psicológico) pues, al tratarse de una parte importante de los contenidos del área de Educación Física, consideramos interesante conocer la posible relación entre la experiencia personal y el desarrollo profesional.

Las historias de vida son un modo de poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido a través de lo que escribe sobre ellas, al extraer los aspectos que considera más relevantes. En este sentido, la narración de las trayectorias profesionales y la importancia que cobran determinados contenidos, entre los que destacan el deporte y el ejercicio físico, permiten «sacar» un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, hacer un

análisis de su propia vida, de las decisiones que toman, cómo y con quién realizan las tareas, por quiénes están condicionados, de modo que se pueden percibir a sí mismos en la realidad de la que son partícipes, e identificar las condiciones de producción del trabajo como parte constituyente de su identidad y su cultura (Veirave et al., 2006: 4). Sintetizando, las narraciones sobre el cuerpo ofrecen ricas conexiones con la subjetividad y las experiencias corporeizadas del profesorado de Educación Física, así como ayudan a entender cómo las subjetividades individuales reflejadas en los relatos están en sí mismas situadas culturalmente, configuradas y delimitadas fuera de la percepción consciente de los sujetos y los grupos (Sparkes, 2004: 56).

Lo que aquí presentamos forma parte de un estudio más amplio que pretende emplear el método autobiográfico con futuros docentes de Educación Física. El hecho de que la historia de vida utilizada sea de uno de los coautores de este artículo nos puede ayudar también a comprender mejor los problemas, dilemas y posibilidades de este método de investigación y contribuir, con ello, a entender mejor las implicaciones éticas y metodológicas de su uso en fases posteriores.

En concreto, nuestro estudio recoge la crisis de un estudiante universitario – uno de los coautores del artículo – desencadenada por una lesión. Partiendo de textos narrativos autobiográficos la crisis es contextualizada e interpretada por ambos investigadores. En este proceso de narración y resignificación de la lesión que origina esta crisis, afloran elementos para la comprensión de las relaciones entre lesión e identidad.

2. La narración del cuerpo como método de investigación

Emplearemos la historia de vida de un estudiante de Educación Física bajo el supuesto de que los relatos autobiográficos provocan procesos de reflexión sobre por qué uno piensa, siente y actúa de una manera determinada (Sparkes 1994; Bolívar et al., 2001; Silvennoinen, 2001; Devís y Sparkes, 2004; Sparkes, 2004).

Muchas historias de vida de estudiantes universitarios y docentes del área de Educación Física presentan, de una u otra manera, un momento donde la lesión aparece y transforma seriamente un proyecto de vida organizado en torno a su competencia deportiva ahora disminuida por la lesión. Andrew Sparkes, que analizó su propia lesión medular (Sparkes 1996b), puede ser considerado como uno de los precursores

de las narraciones autobiográficas dentro del campo de la actividad física y el deporte (Devís y Sparkes, 2004: 84). Gerschick y Miller (1995, en Sparkes y Smith, 2001: 37) sugieren que el cuerpo masculino es a menudo «el fundamento central del modo en que los hombres se definen a sí mismos y del modo en que son definidos por los demás». Si esto fuera así, la lesión deportiva vendría a suponer una amenaza para la apariencia e imagen corporal, las rutinas sociales, las relaciones personales, las prácticas cotidianas, etc.

Pese a que sólo recientemente ha tenido un mayor reconocimiento académico, se han publicado en nuestro país trabajos donde se utilizan historias de vida en la formación del profesorado de Educación Física (Tinning 1992; Silvennoinen 1993; Sparkes 1994; Sparkes 1996b; Silvennoinen 2002; Blasco Mira 2003; Sparkes 2004; Devís 2000; Devís y Sparkes 2004; Martínez Álvarez et al., 2005; Sicilia Camacho y Fernández-Balboa 2005). En lengua inglesa parece más fácil acceder a literatura de estas características, entre las que destacamos, por su similitud con el tema que estamos tratando, (Hickey et al., 1998; Sparkes y Silvennoinen, 1999).

En todo caso, parece que la historia de vida y las biografías, ya a finales del S. XX, iban cobrando mayor importancia en el campo de las Ciencias Sociales (Delgado y Gutiérrez, 1999: 260), erigiéndose hoy día en un planteamiento propio que consideramos primordial en la investigación educativa. Al igual que Devís y Sparkes (2004: 106), creemos que trabajar con estos instrumentos de investigación cualitativa es un ejercicio indispensable y conveniente para el conjunto de investigadores sociales de la Educación Física y el deporte y, en particular, para la comunidad científica española, que está comenzando a producir una cantidad de estudios cualitativos admirable si tenemos en cuenta los pocos años de tradición investigadora que lleva acumulada (*Ibidem*). Así, de acuerdo con Sparkes (2004: 56), «las formas narrativas de involucrarnos con los relatos del cuerpo tienen mucho que ofrecer en términos de conectar con la subjetividad, las experiencias corporeizadas del profesorado de Educación Física y de las/los deportistas».

El estudio de las historias de vida de futuros docentes de nuestra área podría posibilitar que el profesorado en formación fuera consciente de cómo sus experiencias corporales inciden en la forma de entender y desarrollar la Educación Física, así como impulsar y facilitar la toma de conciencia individual y colectiva sobre las prácticas más habituales y repetidas de los primeros años de profesión docente. Bajo nuestra perspectiva, la utilización de las historias de vida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física como método de reflexión y toma de conciencia de las creencias implícitas de los estudiantes del área resulta un instrumento muy apropiado en los procesos orientados a la introspección. Así, los textos autobiográficos nos proporcionan un vehículo excelente para grabar e interpretar las voces de los estudiantes en sus propias palabras (Sparkes, 2004: 49). Esto es, la reconstrucción biográfica ofrece la posibilidad de significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. Los relatos biográficos focalizan en hechos donde es posible advertir, en las historias de las personas, planos individuales y colectivos, personales y profesionales, públicos y privados que, en su conjunto, muestran elementos valiosos para construir su identidad y encontrar puntos comunes entre ellas (Veiravé et al., 2006: 11). Las historias de vida se muestran especialmente útiles para profundizar en las situaciones particulares de la vida de las personas y para la organización, temporal y espacial, de los cambios, crisis y contradicciones de la experiencia humana (Devís y Sparkes, 2004: 85). Estas historias de vida y narrativas referidas a tareas significativas, como son la participación en el deporte y en la actividad física, resultan de gran interés para la psicología y sociología modernas relacionadas con el movimiento y con el ejercicio físico (Krogh Christensen, 2007: 5).

3. El uso de la investigación narrativa en este estudio

En esta investigación queremos conocer el potencial de las autobiografías para explorar qué supuso para un futuro docente de Educación Física una lesión deportiva, así como su posible influencia en la ruptura de sus proyectos de vida hasta entonces imperantes. Para ello emplea-

remos un método cualitativo, puesto que lo que interesa es llegar a la comprensión profunda de las motivaciones, sensaciones, impresiones de las que es portador el protagonista del estudio.

El hecho de que el sujeto investigado sea, a la vez, uno de los dos autores de este trabajo, permite explorar más profundamente determinados aspectos de la investigación biográfica. Consideramos que, de esta manera, estamos realizando un proceso de formación en el método empleado, pues facilita la toma de conciencia de ideas, conductas, creencias y saberes de los propios investigadores que posibilitará, reflexionar profundamente sobre cuestiones que tengan que ver con la ética, la empatía y la comprensión de procesos similares en futuros estudios que impliquen a otras personas.

En cuanto a la recogida y el análisis de los datos, en un primer momento creímos conveniente elaborar un diario en el que se fueran tomando notas acerca de la manera en la que había sido tratado y manipulado el cuerpo del estudiante durante su etapa de rehabilitación, los temas de reflexión que iban promoviendo, el modo en que éstos se relacionan con los saberes y las experiencias previas, etc. Los escritos no tienen un trasfondo de confesión sino que, como afirma Richardson (1994, en Armour, 2004: 127), se escribieron con la intención de descubrir algo, para aprender de algo que no se sabía antes de escribirlo. Así, a medida que iba desarrollándose la investigación, fueron surgiendo otras posibilidades en la producción de información. Por ejemplo, al diario donde se iban recogiendo las anotaciones personales se le sumó la elaboración de una autoetnografía, sugerida por el segundo coautor, que aportó un punto de vista personalizado donde narrar sus experiencias de vida. De acuerdo con Ellis y Bochner (2000, en Sparkes, 2004: 54), «la autoetnografía es un género autobiográfico de escritura e investigación que despliega múltiples capas de consciencia, conectando lo personal con lo cultural».

En nuestro caso particular, debido a la imposibilidad de encuentros personales, el proceso de recogida y análisis de datos fue realizado por el primero de los autores, mientras que el segundo participaba en las revisiones, una vez teníamos los temas de la investigación avanzados. Esta revisión servía de «triangulación de investigadores» (Rodríguez Ruiz, 2005), lo que incrementa la calidad y la validez de los datos al eliminar el sesgo de un único investigador, algo ya empleado por Sparkes (1993) y Devís y Sparkes (2004). El proceso, por tanto, consistió en una fase de escritura de un texto autobiográfico, un análisis e identificación de los temas que surgían en los escritos, nuevos escritos que profundizan en esos temas, análisis y categorización de los mismos. Los esbozos que iban surgiendo eran comentados entre los dos autores de la investigación; uno, aportando el texto y su categorización provisional, el otro, ayudando a profundizar. De esta manera, pensamos, podríamos comprender la crisis surgida en la identidad personal de un estudiante de Educación Física para poder entender mejor alguno de los procesos que impactan en determinados estudiantes de esta especialidad.

No consideramos el análisis de los datos como una fase aparte de la toma de datos, pues a medida que se iba analizando la información iban surgiendo nuevas ideas y nuevos campos de estudio que provocaban nuevas entradas autobiográficas en el diario. Hemos realizado esta conexión entre recogida de datos y análisis tal como se sugiere para la investigación cualitativa (Devís y Sparkes, 2004: 93).

Dado que los datos con los que contamos son de tipo cualitativo, el análisis de los mismos se ha realizado de forma textual. De esta manera, una vez escritos los relatos, procedíamos a su lectura repetida con la intención de sumergirnos en los textos y comprender las necesidades y los intereses que reflejaban en su contexto particular.

Conforme se iban leyendo los informes, se iban identificando las categorías del texto y se buscaban conexiones a través de las narrativas con el fin de identificar los significados que iban surgiendo de la historia de vida. Surgieron diversas categorías: según el vínculo que tuvieran las experiencias previas del alumno con la salud, según la influencia que la lesión deportiva pudo tener en la elección de la carrera de Educación Física, según las crisis personales que iban aflorando, etc.

Las categorías fueron surgiendo a medida que el autor de la historia iba escribiendo acerca de su situación particular. Consideramos como

punto de partida desde el que profundizar en la crisis el momento en que se padece la lesión. Los escritos muestran un recorrido general por la vida del sujeto donde se ven reflejadas las distintas categorizaciones que se han hecho. No se ha utilizado un filtro para centrarnos en los diferentes temas. Aunque en Ciencias Sociales contamos con programas informáticos que facilitan la categorización de las narrativas (como por ejemplo Nudist, Atlas, etc.), no fue necesario utilizarlo por el volumen reducido de las mismas.

Por otro lado, puesto que el protagonista pasa por diferentes etapas en su narrativa, estas categorizaciones se iban ordenando de tal manera que hubiera una estructura temporal. Estas etapas configuran la historia que se cuenta: lesión que aparece, preocupaciones surgidas, respuesta a esas preocupaciones, nuevas perspectivas, etc.

Nuestra narración combina diferentes tipos de textos. Así, cuando se habla en formato normal, en primera persona del singular, se trata de plasmar que el protagonista habla acerca de sí mismo. Los textos literales mostrados provienen de los escritos biográficos del autor de la investigación, e ilustran la historia personal tal como se iba desarrollando. Estos escritos han visto la luz como consecuencia de un considerable proceso de introspección del informante en un momento posterior a la lesión, algo así como «echar la vista atrás». De esta manera, y tomando como punto de referencia el momento inicial en que apareció la crisis, vimos la posibilidad de ir identificando y elaborando un esbozo sobre el que profundizar en los sentimientos, ideas e impresiones de la vida cotidiana y la relación con el cuerpo que se establece a partir de ese momento. Los fragmentos escogidos de las historias de vida tratan de proporcionar ejemplos que sustentan los análisis que presentamos.

4. La lesión y el replanteamiento de mis estudios académicos

Me puedo considerar uno de tantos alumnos que tiene un recuerdo de su Educación Física escolar vinculado al deporte, a la actividad libre y a la realización de test físicos al final del trimestre. Hasta sufrir la lesión, con 23 años, era un muchacho activo físicamente, practicante de diversos deportes, pero cuya formación nada tenía que ver con el ámbito de la actividad física. De hecho, me encontraba cursando otra carrera universitaria y, hasta entonces, en ningún momento había contemplado la Educación Física como una salida académica y/o laboral.

A diferencia de otros estudiantes y docentes de Educación Física que tienen una crisis profesional al sufrir una lesión, en mi caso fue, precisamente, la lesión lo que desencadenó un replanteamiento vital que me llevó a matricularme en la especialidad de Educación Física, abandonando otra carrera en la que me encontraba en el cuarto curso.

La lesión que sufrí no fue aparatosa, no rompió ningún proyecto personal, ni tenía, en un principio, nada que la diferenciara de otras que había sufrido previamente: pequeños problemas en el hombro, en las rodilla, esguínces... En eso, comparto también con otros muchos estudiantes de Educación Física un historial de pequeñas lesiones que van siendo asumidas como «heridas de guerra». Esas lesiones eran vistas como algo inseparable de la práctica física, que yo consideraba divertida e incluso saludable. Visto con perspectiva, me pregunto por los procesos de normalización de estas lesiones y cómo pueden influir en la conceptualización de los futuros docentes sobre la actividad física saludable.

Pero nada de esto era una preocupación entonces. Las lesiones eran vistas como un parón en actividades que me apetecía practicar. A veces, habían forzado algún cambio de actividad, pero no un cambio en mi vida. Eran simplemente un incordio que me mantendrían en el «dique seco» hasta que mi cuerpo se recuperara. Por ello, nada hacía presagiar, mientras escalaba una tarde junto con mis amigos, que la fractura de un dedo llevaría a un replanteamiento de mi vida. Es, precisamente el hecho de haberme lesionado mientras realizaba ejercicio físico, lo que hizo que catalogara la lesión, desde el principio, como deportiva aunque posiblemente me podría haber ocurrido en cualquier otro lugar.

Pero, a la larga, ésta sería la lesión más importante porque, a diferencia de las otras, perturbó mi «imagen percibida», al encadenar-

se operaciones quirúrgicas que no acababan de solucionar las secuelas de la fractura. A raíz de la lesión caí en una pequeña depresión; tareas habituales como comer o escribir dejaron de ser sencillas, alterando mi imagen de «persona capaz». Me miraba la mano continuamente y ya no veía mi cuerpo eficiente, sino una gran escayola que me impedía ser y hacer lo de antes. Las operaciones a las que fui sometido, sumadas a la incapacidad para poder hacer determinadas cosas, hicieron que perdiera prácticamente el curso. A eso se añade una implicación estética, pues la deformación del dedo agravaba mi situación y minaba mi autoestima.

Fue entonces cuando, seguramente influido por el camino paralelo que han seguido históricamente la Educación Física y la Medicina en su orientación hacia la salud, pensé que cursar la especialidad de Educación Física del título de maestro, no sólo me ayudaría desde el punto de vista emocional (hoy día parece demostrado que el ejercicio físico ejerce un buen efecto sobre crisis de ansiedad y depresión), sino también me aportaría la base para comprender las repercusiones que la actividad física tiene sobre el organismo sano y enfermo; fundamentalmente sobre este último. Lo que más me interesaba en ese momento, más que la carrera, era formarme con la intención de trabajar en un equipo de rehabilitación. En este sentido, cualquier otra carrera enfocada hacia el mundo de la salud me hubiera servido igualmente, pero pensaba que el enfoque que se le daría desde el mundo del deporte y la Educación Física sería distinto: más práctico, dirigido hacia la «restauración» física, la «puesta a punto» del organismo, compartiendo el punto de vista médico pero, al mismo tiempo, más «humanizado». En todo caso, no elegí esta carrera pensando en las posibles exigencias físicas que la carrera podría demandar. Si hubiera pensado, en aquél entonces, en esta carrera como algo dirigido exclusivamente al entrenamiento y la preparación deportiva, seguramente no me habría decantado por ella. También aquí mi historia transita por los mismos caminos de la de otros muchos estudiantes de Educación Física que inician una carrera docente sin que hayan sido las consideraciones pedagógicas, y mucho menos escolares, las que les hayan llevado allí; si bien se separa de un buen número de ellos que optan por estos estudios por su aparente sesgo deportivo. De cualquier modo, se puede decir que la lesión supuso una ruptura con mi vida anterior y me separó de los derroteros hacia los que parecía destinado.

5. Consciencia corporal a raíz de la lesión

Las lesiones y enfermedades ponen de manifiesto el modo en que la integridad del «yo» se sustenta sobre un cuerpo que funciona adecuadamente, sin tener que estar pendiente de él. Así, en la mayor parte de nuestras tareas cotidianas apenas prestamos atención a nuestro cuerpo; simplemente, está ahí. En palabras de Gadow (1982, en Sparkes y Smith, 2001: 39), el cuerpo es a menudo experimentado en un estado de «primaria inmediatez». Sólo cuando algo falla somos conscientes de nuestro cuerpo y cuando pasa a ser el centro de atención de nuestra vida:

«Nunca me había parado a pensar lo fácil o difícil que puede resultar flexionar o estirar los dedos o lo difícil que puede llegar a ser coger un objeto con fuerza. Antes, simplemente, lo hacía, seguramente porque es algo que he hecho desde siempre y lo veía como algo natural. Sin embargo, ahora pienso en lo que supone el poder realizar este tipo de tareas de forma normal, sin dolores y sin dificultades» [Historia de vida].

Cuando todo funciona normalmente, el cuerpo desaparece de la conciencia, se convierte en una presencia que pasa inadvertida. En mi caso, una vez llegado el momento de acudir a fisioterapia y rehabilitación, comienzo a prestar atención a mi cuerpo:

«Hacia todo lo que podía por recuperarme de la lesión. Acudí a varios fisioterapeutas, a clínicas de rehabilitación y, aunque los tratamientos daban terriblemente, seguía yendo cada día con la ilusión de que mi lesión mejoraría, de que mi dedo volvería a estar como antes» [Historia de vida].

En esta línea narrativa se muestra lo que Frank (1995, en Sparkes y Smith, 2001: 45) ha dado en llamar «narrativa de la restitución». Esta es

la narrativa esencial a propósito de la enfermedad en la cultura occidental. Viene a decir algo así como: «ayer estaba sano, hoy estoy enfermo, pero mañana estaré sano de nuevo» (*Ibidem.*). Sin duda, en este tipo de afirmaciones subyace una idea un tanto sobrevalorada de la medicina; parece que, en cuanto estamos en «manos de médicos», todo está en orden:

«Pensaba que mi lesión iba a ser algo pasajero, algo provisional. Hoy día la ciencia médica obra milagros, así que en el momento mismo de sufrir la lesión pensé que para quienes acostumbran a salvar vidas, «enderezar» un dedo no supondría un reto difícil. A pesar de la decepción inicial, en cada nueva operación se me venía a la cabeza la imagen del dedo no sólo como antes de la fractura, sino incluso mejor. Cada cita con el quirófano suponía una nueva esperanza» [Historia de vida].

Algo parecido sucede en la concepción dominante de Educación Física; cuando el cuerpo se convierte en foco de atención, la tendencia habitual es tratarlo de un modo fragmentado y mecanicista, como algo abstracto y ausente. Desde nuestro punto de vista, no obstante, el cuerpo ocupa una posición más ligada al yo, pues estimamos que las experiencias corporales son, con frecuencia, «el centro en los recuerdos de nuestras vidas, y de ese modo nuestro entendimiento sobre quién y qué somos» (Connell, 2005: 53). De este modo, como cambia el cuerpo, también cambia el yo.

6. La inevitable sensación de ser un «incompetente aprendiendo»

En el ámbito de la educación es conocido el fenómeno por el que los alumnos pueden llegar a pensar que son poco competentes en determinadas actividades, entre las que se encuentran, indudablemente, las referidas al ámbito motor. En este sentido se nos viene a la cabeza hablar de «*indefensión aprendida*» (Seligman, 1991), pues algunos estudiantes muestran cierta predisposición psicológica a creer que no tienen el control sobre la situación en la que se encuentran, creyendo que cualquier esfuerzo que hagan es inútil y optando, por lo tanto, por mantener una conducta indiferente y de pasividad.

Cuando la práctica física resulta satisfactoria para el que la realiza, se produce un juicio favorable sobre la propia habilidad y una actitud positiva hacia la misma. En cambio, la actitud hacia la práctica se torna desfavorable cuando las condiciones que conforman el entorno de la tarea superan las propias posibilidades de ejecución, produciéndose una falta de confianza en sí mismo (Hellín Pérez et al., 2006: 221).

En este caso particular, a pesar de tratarse de un muchacho físicamente activo, practicante de diversos deportes, a raíz de la lesión se instala la percepción de reducción de la competencia motriz, hacia lo que en España ha sido popularizado con el término «*incompetencia motriz aprendida*» (Ruiz Pérez, 1995: 127). Esto es, el fenómeno por el que se asume indefectiblemente el hecho de no servir para determinadas actividades físicas:

«La lesión hizo que evitara realizar determinadas actividades que solía practicar, como jugar al baloncesto, pues no me veía capaz de jugar tan bien como antes y me sentía fuera de lugar, como un estorbo» [Historia de vida].

Esta noción de competencia implica la puesta en escena no sólo de conocimientos y procedimientos, sino también de actitudes y sentimientos que permiten una práctica autónoma (Ruiz Pérez 1995: 129; Hellín Gómez et al., 2006: 221). En el caso que nos atañe, la actitud y los sentimientos negativos son los que llevaron al alumno, en determinadas clases prácticas de la carrera, a tratar de pasar desapercibido, llegando en ocasiones incluso a autoexcluirse:

«Sentía una mezcla de miedo y vergüenza cuando el profesor nos mandaba hacer algún ejercicio práctico. A pesar de que, objetivamente, sabía que podría hacerlo y que, caso de no poder, no pasaría nada, prefería mantenerme al margen. Cuando me decidía a realizar la tarea, no la realizaba todo lo bien que podría. Es como si de antemano supiera que iba a ser incapaz de hacerla bien, y por eso no me molestaba demasiado en hacerla» [Historia de vida].

A menudo, como modo de defensa ante este tipo de situaciones, el alumno presenta diferentes estrategias, como la *ego-protección* (Polaino-Lorente, 1993, en Ruiz Pérez, 1995: 125), argumentando que el fracaso es debido a la ausencia de una cualidad concreta:

«Mis compañeros pueden realizar las tareas sin dificultad, claro que ellos no tienen ninguna lesión que se lo impida. Si yo estuviera como ellos, sin duda también sería capaz de hacerlo» [Historia de vida].

A todo esto, se suma la concepción social de que la competencia de un docente de Educación Física reside, en buen parte, en si está en forma, es hábil motrizmente, se adapta a unos determinados cánones estéticos, etc. Si esto fuera así, las lesiones conllevarían un serio problema para continuar en la docencia, pudiendo llegar a derivar en un punto de inflexión de la carrera profesional en el que las inseguridades supongan una rutina diaria.

«A veces pienso si seré capaz de ser profesor de Educación Física con esta tara que tengo. No es que no me crea capaz de enseñar, pero tengo tan metido en la cabeza que hay determinadas cosas motrices que no puedo hacer que no sé si no sería mejor dedicarme a otra cosa» [Historia de vida].

7. Autoestima y lesión

Brewer (1993: 343-364) comprobó, a través de cuatro estudios, que la lesión deportiva que rompe o, cuando menos, frena las actividades alrededor de las cuales se define el «yo», está asociada a los estados de depresión. De igual modo, estudios diseñados por Leddy, Lambert y Ogles (1994, en Sparkes, 2001: 182) confirman que los deportistas lesionados presentan mayor depresión y ansiedad, así como una menor autoestima, que los sujetos que les servían de control, tanto después de una lesión como a los dos meses de la misma. No es exactamente éste el caso aquí presentado, dado que las actividades físicas y deportivas, hasta entonces, no ocupaban un lugar dominante de la jerarquía personal. Pero, en cierto modo, el saberse menos eficiente, menos seguro, tanto personal como socialmente, eran aspectos que formaban parte de sus pensamientos cotidianos:

«Me sentía mal conmigo mismo, es como si hubiera algo que tuviera que esconder, algo que la gente no debía saber. Ahora sé que es algo irracional, pero en aquél momento pensaba que todo el mundo miraba mi dedo, y trataba de ocultarlo a toda costa. Quizá fuera no tanto porque esta incapacidad que experimentaba me impedía realizar tareas habitualmente ligadas a la masculinidad (como transportar pesos, realizar tareas que requirieran más fuerza más que maña) o incluso la misma habilidad deportiva), como porque me preguntaba qué cabida podría tener yo en una sociedad en la que prevalecen valores como el 'culto al cuerpo' y a lo estético» [Historia de vida].

La imagen distorsionada del cuerpo y la desmesurada importancia que se atribuyó a la lesión conducían a una baja autoestima, a un pensamiento del «*todo o nada*» que, hasta entonces, no había aparecido y que, una vez presente, acompañaba la casi totalidad de sus acciones diarias:

«Si no lo hago del todo bien, prefiero no hacerlo. El hacerlo mal implica que me voy a sentir torpe y me voy a sentir peor que si hubiera decidido no hacerlo. Hay quien piensa que soy demasiado perfeccionista, pero todavía no he superado la fase en la que sé que las cosas no tienen por qué ser blancas o negras, sino que hacer las cosas medianamente bien ya es un logro por el simple hecho de haberlo intentado» [Historia de vida].

En otras ocasiones, el origen de los conflictos interiores se produce cuando el «*yo corporal*», esto es, el sentimiento vivencial de la propia existencia, el cómo nos ven los demás (Abardía Colás, 1997: 88), choca con la «*imagen de sí*» o el reconocimiento a pesar de los cambios que se produzcan, es decir, el cómo nos vemos a nosotros mismos (*Ibidem*):

«La gente que me rodea le resta importancia a mi lesión, me siguen viendo tal y como era antes. Sin embargo yo sé que no soy el mismo, mi dedo no se puede estirar, tiene mal aspecto y eso me afecta. A veces no sé si soy yo el que le da demasiada importancia o es el resto de la gente la que se la quita para no hacerme sentir mal» [Historia de vida].

8. Discusión

En las páginas anteriores hemos relatado los cambios y replanteamientos que una lesión deportiva provocó en un estudiante de Educación Física.

Las representaciones o concepciones personales sobre cuerpo y salud están influenciadas socialmente. Así, dentro del ámbito deportivo, predomina la concepción del «cuerpo como máquina», es decir, el cuerpo es considerado como un instrumento de acción (Barbero, 1996). Desde esta perspectiva, cuando el cuerpo falla, debe «repararse», y es precisamente este proceso de reparación el que lleva al autor de la historia de vida presentada a hacerle consciente de que no siempre es un proceso fácil y posible modificando así algunas de sus preconcepciones sobre lo que es la salud y las conexiones de ésta con la actividad física. En este caso, la lesión ha derivado en crisis personales y/o de identidad, problemas de acceso a diversos lugares, cambios en las rutinas diarias, planteamiento de alternativas de acción o sensación de incompetencia que exceden al significado médico de la lesión.

De cualquier modo, la lesión deportiva y el proceso de recuperación/reparación suelen vivenciarse como elementos que desfiguran la vida de las personas que las sufren, trayendo consigo consecuencias, generalmente negativas, para el desarrollo personal a corto, medio y largo plazo. Las lesiones deportivas que rompen o modifican la trayectoria de una persona deben ser entendidas como sucesos multidimensionales, pues entran en juego no sólo componentes biológicos, sino también psicológicos y sociales (baja estima, sensación de incompetencia, interés por pasar desapercibido en determinados contextos, etc.).

Por esa razón, consideramos que es necesario comprender el modo en que los futuros docentes de Educación Física interpretan y dan significado a estos acontecimientos críticos de su vida para «no sólo hacer frente a las transiciones, sino crecer a través de la experiencia» (Petitpas et al., 1996, en Sparkes, 2001: 198). Se trata, ante una ruptura biográfica traumática, de reconstruir un sentido valorado del «yo». Debido a la propia naturaleza de la profesión, todos los docentes de Educación Física están expuestos, en uno u otro nivel, a que su carrera profesional se vea afectada por episodios más o menos severos y permanentes de lesiones o cambios corporales.

Por otra parte, el hecho de que la mayor parte de los docentes del área de Educación Física haya pasado por experiencias gratificantes y positivas en el ámbito motriz y corporal, dificulta que se fijen y se centren en los alumnos que peor lo pasan dentro de las clases. Por esa razón creemos que la reflexión de los futuros docentes sobre sus lesiones deportivas y las experiencias asociadas de incompetencia, tal como abordábamos al hablar de la sensación de saberse un «incompetente aprendido», podrían mejorar la capacidad de atender a la diversidad de la clase, al serles más fácil situarse en el lugar del alumnado con dificultad, es ayudando así a minimizar la discriminación habitual que en nuestras clases suele hacerse a favor de personas muy hábiles con respecto a las menos dotadas, término que Siedentop (1998: 194) ha dado en llamar «elitismo deportivo».

Metodológicamente, la reflexión y la introspección sobre la lesión relatada nos han servido como herramientas útiles para aclarar las ideas, poder compartirlas y superar las dificultades de armar relatos que puedan extraer las promesas que esta metodología anuncia. Además, el actuar simultáneamente como sujeto investigado e investigador permite partir de una posición óptima para recapacitar sobre los aspectos éticos, empáticos, de recogida de datos, análisis y discusión de los mismos, y comunicación de los resultados que toda investigación implica. Ahora, estamos en una situación mejor para comprender los dilemas que acompañan a este tipo de investigaciones, entendiendo que la elaboración de una historia de vida incumbe de una forma directa a aquél que la escribe, poniendo en evidencia cuestiones relativas a la confidencialidad y la dificultad para hacer público lo que se considera íntimo, comprendiendo aquellas respuestas aparentemente ilógicas pero que cobran sentido dentro del contexto vivido por el que las narra, etc.

En el proceso de narración y reflexión realizado no sólo se han identificado vínculos de la experiencia vivida con la personalidad y el momento en que se produjo la lesión, sino que se está ahora en mejor situación para poder realizar, en fases posteriores de la investigación, una comprensión de las narraciones de otros participantes, dado que en el proceso que lleva a convertirse en profesor, las experiencias vividas forman parte importante en ese proceso. En nuestro caso, el haber reflexionado y explicitado dichas experiencias suponen un medio «para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza» (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 41), ayudando a tomar en cuenta variables (alumnos menos hábiles, alumnos que tienden a pasar desapercibidos en las clases, dilemas corporales de los estudiantes, etc.) que, de otra manera, podrían pasarnos desapercibidas. Este proceso es especialmente relevante en futuros docentes de Educación Física, para los que las concepciones sobre salud, cuerpo y movimiento están en el centro de su profesión y a pesar de ello pasan frecuentemente incuestionadas. Consecuentemente, necesitamos tomar más en serio las experiencias del profesorado de Educación Física y su alumnado para comprender mejor las formas múltiples y diversas por las que la gente vivencia sus cuerpos y cómo éstos interactúan para configurar las identidades y las individualidades a través del tiempo y en contextos específicos (Sparkes, 2004: 50). Para que esto sea posible, creemos que centramos en las narrativas del cuerpo y en los relatos que este colectivo nos cuenta es un buen método. Las historias que contamos y que aprendemos a contar sobre nosotros mismos y nuestros cuerpos, son importantes en términos de cómo se puede imponer un orden en nuestras experiencias sobre el cuerpo, y dar así sentido a los sucesos y acciones de nuestras vidas (Sparkes, 1997, 1998).

9. Referencias bibliográficas

- Abardía Colás, F. (1997). *Educación Física de Base. Manual didáctico: una propuesta para la formación del profesorado*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Armour, K. M. (2004). Lugares enclavados: reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de Educación Física. En Sicilia Camacho, Álvaro y Fernández Balboa, J. Miguel (coords.): *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen. pp. 127-137.
- Barbero González, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de educación*, número 311. pp. 13-49.
- Blasco Mira, J. (2003). Las narrativas como instrumento de análisis del pensamiento del profesorado de educación física. XXI Congreso Nacional de Educación Física (El Pensamiento de los profesores). Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brewer, B. W. (1993). Self-identity and specific vulnerability to depressed mood. *Journal of Personality*, 61 (3), pp. 343-364.
- Connell, R.W. (2005, 2ª ed.). *Masculinities*. Cambridge. Polity Press. (1ª ed. 1995)
- Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Devís Devís, J. (coord.) (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Devís Devís, J.; Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En Sicilia Camacho, Álvaro y Fernández Balboa, J. Miguel (coords.): *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen. pp. 83-106.
- Hellín Gómez, P.; Moreno Murcia, J. A.; Rodríguez García, P. L. (2006). *Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva*. *Revista de Psicología del Deporte*, número 15 (2), pp. 219-231.

- Hickey, C. J.; Fitzclarence, L.; Matthews, R. (eds.) (1998). *Where the boys are: Masculinity, sport and education*. Geelong: University of Deakin.
- Krogh Christensen, M. (2007). *Biographical learning as health promotion in Physical Education. A Danish case study*. *European Physical Education Review*. 13(1), pp. 5-24.
- Martínez Álvarez, L.; García Monge, A.; Boreas Calle, N. J. (2005). Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares. En Boreas Calle, N. (coord.): *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes. pp. 127-154.
- Navarro Guzmán, J. I.; Aguilar Villagrán, M. (1999). Psicología de la educación y teorías del aprendizaje. En Martín Bravo, C. (coord.): *Psicología del desarrollo y de la educación en edad escolar*. Valladolid: Ámbito. pp. 126-164.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*. *Revista Madrid*, número 31. [http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp+] [acceso el día 23.08.2007].
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.
- Sicilia Camacho, A.; Fernández-Balboa, J. M. (eds.) (2005): *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Silvennoinen, M. (1993). ¡Todos en fila! La experiencia de la Educación Física Escolar y la imagen del papel del profesor. En Barbero González, J. I. (ed.) *Investigación alternativa en EF*. Málaga: Unisport.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En Devís Devís, J. (coord.): *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil. pp. 202-212.
- Sparkes, A. (1993). *Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física*. *Perspectivas*, número 11. pp. 29-33.
- Sparkes, A. (1994). Life histories reflection and physical education teacher education: Exploring the possibilities. En Montero Mesa, L.; Vez Jeremías, J. M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (vol. I)*. Santiago de Compostela. Tórculo. pp. 555-567.
- Sparkes, A. (1996a). *The fatal flaw: A narrative of the fragile body/self*. *Qualitative inquiry*, 2 (4). pp. 463-494.
- Sparkes, A. (1996b). *Recordando los cuerpos de los profesores: Momentos desde el mundo de la educación física*. *Revista de Educación*, número 311. pp. 101-122.
- Sparkes, A. (1997). *Ethnographic fiction and representing the absent other*. *Sport Education and Society*, 2 (1). pp. 25-40.
- Sparkes, A. (1998). *Athletic identity: an Achilles heel to the survival of self*. *Qualitative Health Research*, 8 (5). pp. 644-664.
- Sparkes, A.; Silvennoinen, M. (eds.) (1999). *Talking bodies: Men's narratives of the body and sport*. Jyväskylä: SoPhi.
- Sparkes, A.; Smith, B. (2001). *Hombres, deporte, lesión en la médula espinal y problemas en la restauración del yo*. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, número 1. pp. 37-48.
- Sparkes, A. (2004). La narración del cuerpo en la Educación Física y el Deporte. En Sicilia Camacho, A. y Fernández-Balboa, J. M. (coords.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen. pp. 49-58.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Veiravé, D.; Ojeda, M.; Núñez, C.; Delgado, P. (2006). *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores*. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 40 (3). pp. 1-11.