

EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA UNA ALUMNA INMIGRANTE MUSULMANA: APROXIMACIÓN A UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Alejandro Valls de la Torre*

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universitat de València

Accésit VII Premio de artículos científicos sobre Actividad Física y Deporte del ICOLEFCCAFE-CV

RESUMEN

La sociedad actual se encuentra sumergida en una amplia diversidad de culturas fruto de los movimientos migratorios, un hecho que se traslada a la escuela dando lugar a un nuevo panorama educativo con nuevas necesidades educativas. Una de estas necesidades es, precisamente, la integración de personas inmigrantes a los centros educativos, lo que requiere de diversas adaptaciones curriculares. La Educación Física puede contribuir en la integración de estas personas y así lo demuestra este estudio etnográfico contando las primeras experiencias de una alumna inmigrante musulmana en el ámbito de la actividad físico-deportiva, a través del método narrativo y la semificción.

Palabras clave. Educación intercultural; Educación Física; Alumna musulmana; Investigación narrativa; Semificción.

Episodio 1. - Justificación de la investigación

Actualmente, es muy frecuente en los centros educativos, en general, y en los de educación secundaria, en particular, encontrarse con estudiantes inmigrantes procedentes de diversos países, tanto occidentales como orientales. Una realidad que afecta a gran parte del país, con ligeras variaciones entre las diferentes regiones de la península. Concretamente, en la Comunidad Valenciana, según los datos estadísticos evolutivos del Ministerio de Educación (2001-2011), aproximadamente el 15% del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es de origen extranjero. Este hecho da como resultado un amplio abanico multicultural que se abre y se despliega en torno a la educación, brindándonos la oportunidad de poder enriquecer nuestro conocimiento y favorecer nuestra condición humana a través de la interacción entre distintas culturas.

No obstante, esto supone, a su vez, un reto importante para nuestro sistema educativo (al igual que lo es para la persona inmigrante que se enfrenta con una cultura que desconoce, empezando por el idioma) que, a día de hoy, arrastra un problema fundamental como es el de alcanzar una educación de máxima calidad con la mayor equidad social posible (Puelles, 2008). A mi parecer, tal reto requiere de, al menos, adaptaciones curriculares educativas que permitan acoger esta multiculturalidad, estimulando el beneficio recíproco y potenciando la calidad de la educación en aras de una sociedad tolerable y democrática, evitando caer en situaciones opresivas de segregación o de marginación que atenten contra la integridad, tanto física como psicológica, de las personas y las relaciones entre ellas. Es por ello que veo necesario el compromiso y la implicación de los-as docentes en tal desafío, actuando desde las aulas, interpretando y trasladando

* Correo electrónico: avallstorre@gmail.com



experiencias, sensaciones y observaciones, comparándolas con el resto del equipo a través de una actitud cooperativa y colaborativa, estudiándolas, analizándolas y transfiriéndolas a todos los niveles con el fin de modificar, mejorar y, en definitiva, adaptar adecuadamente el currículum educativo a las exigencias de la nueva situación social y, concretamente, a la problemática que supone la apropiada integración del-la alumno-a inmigrante a las clases.

En este sentido, resulta de gran interés averiguar en qué medida la Educación Física puede sufragar en la búsqueda indispensable de ese currículum adaptado a tales exigencias, favoreciendo y facilitando la inserción de las personas inmigrantes al aula a través de los beneficios intra e interpersonales que aporta la actividad física y deportiva, teniendo en cuenta los posibles problemas comunicativos por la dificultad del idioma y partiendo de las experiencias y conocimientos previos en torno a la EF.

Con motivo de lo anterior, este trabajo pretende contribuir a la causa a través de un estudio etnográfico, cuanto menos una aproximación, en el cual quedan reflejados algunos de los inconvenientes que entorpecen la integración de estudiantes inmigrantes en la escuela y, al mismo tiempo, experiencias y sensaciones vividas durante este proceso de integración. En este caso particular, se trata de una alumna de 16 años de origen pakistaní, recién incorporada a su centro educativo en España, dentro de la Comunidad Valenciana, que nunca antes había practicado EF (no es costumbre en su país) y desconoce totalmente el idioma de destino. Para lo cual pude contar con la ayuda desinteresada de un alumno del mismo centro, de origen también musulmán, que sí conocía ambos idiomas («urdu» y castellano) y pudo ejercer como intérprete durante las entrevistas correspondientes. La cuestión que me interesa resolver aquí es del tipo: *¿qué experiencias y sensaciones vive la alumna inmigrante de origen musulmán en su primer contacto con la Educación Física, antes y después de una propuesta práctica de actividad físico-deportiva?*

Episodio 2. - Marco teórico

Esta sociedad pluricultural interfiere en el panorama educativo dando lugar a nuevos escenarios con características nuevas que se traducen en la convivencia entre grupos de alumnos y alumnas cada vez más heterogéneos. En este aspecto, la educación debe responder a las nuevas exigencias que supone la atención a esta amplia diversidad de culturas: derecho a la igualdad social y educativa, respeto a las características personales, ideológicas, culturales, religiosas, etc. (Arroyave, 2003, en Prado Pérez, 2004). Según Prado Pérez (2004), esto supone un duro desafío para los centros docentes en tanto que requiere utilizar nuevos procedimientos de enseñanza que combatan la actual situación sistemática tendente hacia la homogeneización. Una situación que necesita de cambios radicales que avienten el propósito fundamental de que todo-as los-as alumnos-as alcancen el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales, intelectuales y motrices.

Multiculturalidad, Interculturalidad y Educación

En la situación actual que atraviesa nuestra sociedad, la inmigración hace patente la evidente diversidad y multiculturalidad que envuelve al colectivo, en general, y a la escuela, en particular. Al mismo tiempo, *“la creciente inmigración musulmana hacia Europa impulsa a las instituciones a generar políticas de inserción y obliga a plantearse formas de acción que favorezcan la integración de este colectivo”* (Santos Ortega, Balibrea et al., 2005: 87). En el caso de España, la aparición de inmigrantes (no sólo musulmanes) ha supuesto nuevos conflictos de reconocimiento y valorización cultural que desembocan en acciones de exclusión frente al-la



extranjero-a y al-la inmigrante, un problema que puede, y debe, abordarse desde las instituciones escolares (Fernández Enguita, 2002). Siguiendo las aportaciones del autor, la multiculturalidad es una situación de hecho, fruto de los movimientos migratorios, que se proyecta en las instituciones escolares bajo el ideal del multiculturalismo como programa político que fomenta la segmentación de la comunidad política. En este sentido, el autor apuesta por la idea del interculturalismo como alternativa para hacer frente a dicha segmentación y la traslada a la escuela abogando por la libertad y la responsabilidad del alumno y la alumna.

Sin embargo, llevar a cabo una educación intercultural donde no exista la segregación ni la exclusión, donde los-as alumnos-as gocen de las ventajas del enriquecimiento que supone participar en un contexto en el que están presentes diversas culturas, manteniendo la identidad propia y el respeto y la tolerancia por las otras identidades y favoreciendo, así, la coexistencia pacífica entre las diferentes culturas, no es tarea fácil, pues exige un compromiso ético, político e ideológico y supone un reto para los-as investigadores-as, docentes y legisladores (Martínez Abellán, 2010).

No obstante, son varios los autores que defienden y apuestan por este tipo de educación (Sales y García, 1997; Banks, 2002; en Martínez Abellán, 2010), arguyendo y definiéndolo como un modelo educativo que permite enriquecer la cultura de los-as ciudadanos-as mediante una relación interpersonal y de diálogo que persiga el desarrollo de una sociedad basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad, partiendo del reconocimiento y el respeto a la diversidad, y que permita generar competencias multiculturales tales como: capacidad para entender distintas perspectivas culturales, flexibilidad y adaptación al cambio, entre otras.

Interculturalidad, Diversidad, Género y Educación Física

De todo lo expuesto anteriormente, queda reflejado el hecho y la realidad de que nos encontramos sumergidos en una sociedad caracterizada por su amplia diversidad. Un concepto que hace referencia a las desigualdades humanas que nos vienen dadas por naturaleza y que condicionan la individualidad pura y propia del ser humano: características, rasgos, creencias, valores, etc. (Gimeno Sacristán, 2002), y que no pasa desapercibido en el ámbito de la educación y con el cual debemos convivir toda la comunidad educativa atendiendo a las necesidades de todos-as. Por ello, desde la escuela es necesario establecer nexos de unión entre la cultura académica tradicional, la cultura de los-as alumnos-as y la cultura que está emergiendo en la comunidad social actual (Gimeno Sacristán, 1996).

Esta diversidad debería ser la base de nuevos procesos educativos que incluyan la formación de un profesorado más competente para afrontar las diferencias; un cambio de mentalidad y pensamiento en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje que apueste por la interdisciplinariedad, por el trabajo cooperativo y solidario, que incorpore estrategias metodológicas alternativas apoyadas en la heterogeneidad y que fomente el trabajo independiente y autónomo del estudiante creando, al mismo tiempo, un clima de aula que promueva la cooperación y la colaboración en grupo. En definitiva, un modelo de enseñanza que realmente favorezca a toda esta diversidad (Prado Pérez, 2004).

Otro de los temas a tratar, dentro de esta idea de inmigración y diversidad, es la problemática relacionada con el género. Existen varios factores específicos que limitan las posibilidades de participación y de convivencia de las mujeres inmigrantes dentro de la sociedad por su condición de inmigrante, entre ellos: la inestabilidad jurídica, los prejuicios étnicos de la población autóctona, la insuficiente competencia lingüística, el desconocimiento del medio social de acogida y el déficit de las redes de apoyo social (Harraki, 2007); sin embargo, y en palabras



textuales de la autora, “... la desigualdad que sufren como mujeres no viene dada por su origen sino por formar parte de un sector más desfavorecido y vulnerable.” (Harraki, 2007: 30).

Dichas limitaciones de participación se trasladan, también, al ámbito físico-deportivo. En este sentido, los trabajos de Santos Ortega, Balibrea et al. (2005) demuestran que las mujeres inmigrantes (magrebíes) presentan una falta considerable de experiencias corporales motrices, además de que hay partes de su cuerpo que no enseñan debido a su religión. Estos autores llevan tiempo trabajando en un programa de práctica físico-deportiva utilizándolo como medio para la integración social y mejora de la calidad de vida de las mujeres inmigrantes magrebíes, y afirman que la actividad física les ayuda a relacionarse a través del cuerpo.

La Educación Física es, por tanto, una plataforma idónea desde la que trabajar valores tales como la solidaridad, la afectividad y la expresividad, así como el respeto y la tolerancia, mediante metodologías y estrategias que se centren y enfaticen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y no sobre la eficacia y el resultado, proponiendo prácticas alternativas que compensen las desigualdades de los diferentes alumnos-as y propicien experiencias corporales positivas, al igual que proyectos educativos innovadores que utilicen estrategias metodológicas innovadoras para la enseñanza adaptando y adecuando el curriculum a las nuevas exigencias pedagógicas, administrativas, organizacionales, etc. En suma, una plataforma que permite contribuir en gran medida a la atención de esta diversidad que nos rodea a través de un enfoque curricular que se fundamente en la *Educación en y para la Diversidad* que responda al principio de igualdad y equidad y ofrezca las mismas oportunidades educativas a todos-as los-as alumnos-as, teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades particulares (Prado Pérez, 2004).

Episodio 3. - *Objetivos*

La finalidad principal de esta investigación es conocer el significado que tiene la Educación Física para una alumna inmigrante musulmana, a través de sus primeras experiencias en este ámbito. Para ello fue necesario elaborar una propuesta de actividad físico-deportiva, relacionada con el críquet (deporte nacional en Pakistán), donde la alumna pudiera participar de forma activa en un deporte que ya conocía.

Episodio 4. - *Marco metodológico*

Este trabajo se planteó con intención de aproximarse a un estudio etnográfico, y más concretamente a una autoetnografía, o también llamada “*narrativa del self*”, tal y como la entiende Sparkes (2002), en tanto que se preocupa por las emociones implícitas durante el proceso de investigación y examina la relación entre los agentes que participan en ella y la estructura social incorporando, mediante una historia narrada, los sentimientos y la experiencia participativa del investigador a través de una comprensión más empática y ofreciendo, al mismo tiempo, una visión más clara de nuestros “*mundos reales*” (Sparkes, 2002: 100-102). Teniendo en cuenta, no obstante, los posibles peligros que acarrea este tipo de narraciones dentro de la credibilidad en el ámbito de la investigación, ya que la interpretación de la historia relatada es susceptible de múltiples significados que el lector, desde su propia realidad y posición personal ante la misma, debe reconstruir para extraer sus propias conclusiones (Pérez-Samaniego, Fuentes y Devís, 2011).

Sin embargo, dada la escasez de material obtenido para tal dialéctica (la información obtenida a partir de las entrevistas fue muy escasa), me vi obligado a optar por otro tipo de metodología



más acorde, siguiendo la línea de los métodos narrativos, como es la representación ficticia, o relato ficción, en su modalidad de “semificción”, el cual utiliza técnicas creativas de interpretación que permiten dar forma a análisis basados en informaciones concretas reales (Pérez-Samaniego et al., 2011: 31), en este caso, provenientes de las diferentes técnicas de recogida de datos empleadas en mi estudio.

Se trata de un “*método escénico*” a través del cual se narra la experiencia vivida durante el proceso de investigación y requiere, asimismo, de una selección y organización cuidadosa de los diversos detalles lingüísticos que generen la tensión dramática suficiente (indispensable en cualquier obra literaria) para cautivar al lector, pero sin llegar a perder la credibilidad, y donde el investigador ejerce el papel de escritor de esa semificción, o “*creación no-ficticia*”, como si de un autor de novelas se tratara (Agar, 1995, en Sparkes, 2002: 156). Cabe destacar, aquí, mi experiencia totalmente ignorante en el mundo de la literatura como escritor de novelas, por lo que la historia que se narra en este trabajo no es más que un modesto intento de acercarme a una “creación no-ficticia” en la medida de lo posible dentro de mis facultades.

¿Y por qué no un estudio etnográfico convencional, sin las complicaciones que conllevan las representaciones narrativas y sus riesgos de atentar contra la credibilidad de la investigación? Principalmente, por la falta de material que comentaba antes. De haberme decantado por una etnografía siguiendo el método tradicional, mi estudio habría resultado, más que escueto, ridículo y poco sustancial, desde mi humilde opinión. Por lo que la idea de un trabajo más elaborado, pero a la vez interesante y prometedor, como es el de una creación no-ficticia era más que tentadora.

Una vez decidido a adentrarme en el mundo de las representaciones ficticias (semificticias en mi caso), la necesidad de ahondar en sus peculiaridades se hacía imperiosa y, a la vez, complicada, dada la escasa información accesible al respecto. Pero, gracias a las aportaciones de Sparkes (2002) y a su recopilación de diversas teorías y autores-as que hablan de este tipo de representaciones, me ha sido posible ampliar mi conocimiento en torno a este terreno desconocido. Y, con la intención de que pueda servir de utilidad para futuros proyectos (o que, simplemente, genere un tema de discusión), quisiera plasmar dicha concepción destacando algunos de los argumentos que recoge en su libro,¹ a mi juicio, más interesantes. A modo esquemático, de entre las diversas virtudes que conlleva el empleo de una metodología postmoderna como ésta, podemos encontrar las siguientes (en Sparkes, 2002: 180-183):

- En primer lugar, tal y como afirma el propio autor, esta manera de hacer investigación nos ayuda a entender y conectar con el mundo que nos rodea de una forma diferente a la convencional, ya que, según Diversi (1998), las historias ficticias bien contadas permiten sensibilizar al lector con los dramas humanos representados, sumergiéndole en una esfera emocional, como consecuencia del contexto social extremadamente diferente que viven algunos seres humanos.
- En este sentido, Barone (2000) destaca la habilidad persuasiva del escritor como algo indispensable, además de la necesidad de renunciar al control sobre las interpretaciones que se puedan derivar de la historia para permitir al lector analizar el texto desde sus propios puntos de vista.

¹ Los autores citados en los párrafos siguientes los cita el propio Sparkes (2002) en su libro: *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey. Human Kinetics*. pp. 180-189.



- Angrosino (1998) también defiende esta postura y critica la exposición científica tradicional por dejar al lector sin posibilidad de cuestionar la voz de la autoridad, al carecer de conocimiento suficiente, cosa que no ocurre dentro del género ficción “...where life is act out...” y donde el lector, coincidiendo con Barone (2000), dispone de una mejor posición para sacar sus propias conclusiones.
- Por otro lado, L. Richardson (2000) arguye que representar la investigación cualitativa como una ficción exime al autor de algunas limitaciones, le protege de posibles cargos penales, y puede resguardar las identidades de los estudiados-as.
- Por último, y siguiendo la misma línea, Sparkes (2002) señala que la etnografía ficticia es tan útil para transmitir la comprensión cultural como cualquier otro recurso de investigación y, en el ámbito del deporte y la actividad física, este tipo de etnografías y construcciones ficticias tienen mucho que ofrecer.

Sin embargo, no todo son ventajas en el mundo de la ficción, pues también concurren autores en este campo que destapan los riesgos e inconvenientes inherentes en este tipo de metodología (en Sparkes, 2002: 183-185):

- Nilges (2001) afirma que los-as investigadores-as que apuestan por la ficción etnográfica pueden encontrar mayores dificultades a la hora de publicar sus trabajos en las principales revistas académicas, que no los-as dedicados-as a contar “historias reales” más propias de la investigación tradicional, y más aceptadas, puesto que, en palabras de L. Richardson (2000), los responsables políticos prefieren una investigación “verdadera” y cualquier texto que viole la normativa de la escritura convencional, dentro de las ciencias sociales, es vulnerable a la “destitución” y a la “trivialización” (Richardson, 2000: 923-948).
- Por su parte, Pelias (1999), expone que rara vez se especifica en qué medida contribuyen este tipo de investigaciones a mejorar el conocimiento actual de un campo de estudio determinado.

En general, son diversos los autores que se oponen a esta manera de representar las investigaciones, tachando de meros inventores a los responsables (Van Maanen, 1988, en Sparkes, 2002). No obstante, las creaciones no-ficticias parecen menos preocupantes que las ficticias (al basarse en informaciones reales). Aun así, y a pesar de que este tipo de etnografías tengan mucho que ofrecer, decantarse por ellas supone adentrarse en un terreno muy controvertido.

Desde mi punto de vista, las adversidades a las que se enfrenta el-a etnógrafo-a postmoderno-a no deberían refrenar la producción de este género de investigación narrativa tan sugerente, y menos en el ámbito de la Educación Física, en particular, donde el conocimiento de las diversas subjetividades y singularidades que confluyen en su entorno se hace imprescindible.

Dicho todo esto, y sin temor de adentrarme en semejante controversia, mi disposición a realizar un trabajo etnográfico desde una metodología narrativa, con el apelativo de “semificción” o “creación no-ficticia”, queda más que justificada. Así pues, esta semificción interpreta la experiencia de una alumna musulmana que por primera vez en su vida toma contacto con la Educación Física, encontrándose ciertamente desconcertada debido a las dificultades comunicativas por desconocimiento del idioma, entre otros factores. En este caso, se trata de un estudio realizado en un centro educativo público, durante un periodo de intervención de dos meses, aproximadamente.



Esta creación no-ficticia, como cualquier otro tipo de método narrativo y estudio etnográfico que se preste, conviene abordarla desde un paradigma de investigación interpretativo (Sparkes, 1992), en contraposición a las perspectivas positivistas, al ser característica la importancia de resaltar las emociones y sentimientos subyacentes a la experiencia participativa del investigador, que señalaba anteriormente. No pretendo, con ello, poner en entredicho la validez o la utilidad del enfoque positivista, ni de cualquier otro distinto, pero sí ubicar un tipo de estudio que se promete arduo, como es éste, en tanto que manifiesta la complejidad humana en todo su esplendor y precisa, por tanto, de una metodología más acorde con dicha complejidad. En este sentido, siguiendo el argumento de Martos (2005), uno de los principales problemas que recae sobre el paradigma de tipo positivista es que prescinde, precisamente, de la variabilidad humana al interpretar a las personas como hechos que se repiten, sin tener en cuenta las diferencias existentes. Mientras que, por otro lado, el empleo de una metodología cualitativa implica observar, estudiar e interpretar, ciertamente, dicha variabilidad caracterizada por los sentimientos y emociones de las personas. De ahí que mi intención para con esta investigación, y el tipo de estudio elegido, requiera de un método de actuación de índole cualitativo desde un paradigma interpretativo, partiendo desde un razonamiento meramente inductivo y a través de una observación participante (Sparkes, 1992).

Técnica de recogida de datos

Principalmente, los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta investigación fueron varias entrevistas grabadas, un diario reflexivo personal y algunas anotaciones que la participante apuntó en un papel. Gran parte de la información obtenida en este trabajo proviene de observaciones y reflexiones personales que yo, como investigador en acción, he extraído y entresacado desde mi mera subjetividad, por lo que cualquier intento de aproximarme a una verdad absoluta e irrefutable es, simplemente, impensable. Lejos de alcanzar semejante utopía, mi actuación y mi criterio como persona que observa y participa en el trabajo de campo se convierten en fundamentales, transformándome en el instrumento principal de la recogida de datos, como ocurre en cualquier método cualitativo de investigación que se procure, donde la simple técnica de observar pasa a ser una de las facetas más importantes (Martos, 2005). En cuanto a las entrevistas realizadas, al principio fueron desarrolladas siguiendo un guión de preguntas elaboradas previamente, pero, dadas las dificultades comunicativas durante las traducciones y la brevedad de las contestaciones por parte de la participante, y una vez agotado el repertorio de preguntas, las entrevistas continuaron a partir de cuestiones improvisadas que surgían en función de la situación dada en cada una de ellas. De esta forma conseguía alargarlas más tiempo, lo cual favorecía al grado de confianza por parte de todos los que intervenían. Sabía perfectamente cómo iba a dar comienzo cada entrevista pero nunca cómo iba a terminar, por lo que el control de la entrevista dependía de la participante. Y para una mayor agilidad en el transcurso de las diferentes entrevistas me serví de una grabadora, bajo el consentimiento firmado por el padre de la participante.

Aspectos éticos y procedimentales

En primer lugar, he de decir que no tuve ningún tipo de impedimento por ninguna de las distintas partes que han intervenido e influido en esta investigación, más bien al contrario, desde el principio pude contar con total libertad de actuación. Previamente al inicio de este estudio, solicité el conveniente consentimiento del padre de la participante informándole de mis intenciones. Una vez obtenida su aprobación comencé a investigar. En segundo lugar, esta investigación no ha supuesto un obstáculo para la incorporación de la participante en el centro en



ningún momento, contando desde el principio con su entera predisposición a colaborar en este trabajo, habiéndola informado adecuadamente de todo el proceso y acordando algunas cuestiones éticas del tipo: respetar su horario lectivo, libertad para finalizar su colaboración en cualquier momento y respetar su autonomía; libertad para acceder a las transcripciones derivadas del estudio; responsabilidad hacia las distintas partes (consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y derechos de autor); y utilización de pseudónimos para salvaguardar la identidad de ambos (intérprete y participante). Por último, indicar que también fue necesario elaborar un “contrato formal” solicitando el compromiso del alumno que ejercería como intérprete en mis entrevistas con la participante.

Criterios de credibilidad

La necesidad de convivir con los-as implicados-as en la investigación es precisamente una de las singularidades de la etnografía, por lo que las relaciones de confianza y amistad entre las distintas partes que intervienen influyen en la validez de la información dada por parte del-a entrevistado-a, ya que a mayor grado de confianza mayor grado de sinceridad (Martos, 2005). Tanto es así, que en las primeras entrevistas realizadas la aportación de la participante fue menor en comparación con las últimas (aunque con poca diferencia). Transmitir seguridad y tranquilidad desde el principio favoreció a la comunicación haciéndola un poco más fluida. Del mismo modo, como señalaba antes, la influencia de la persona que investiga en cuanto a la subjetividad con que recoge e interpreta los datos resulta fundamental para la credibilidad de la investigación. Por ello, la historia que se relata en el presente estudio no queda exenta de posibles interpretaciones que el lector o la lectora pueden llevar a cabo desde su propio punto de vista. Y, con intención de ofrecer una mayor verosimilitud a la investigación, he procurado contrastar los datos que he ido obteniendo con otros estudios similares.²

Análisis narrativo

Diversos autores defienden la indagación narrativa dentro de las investigaciones cualitativas, en general, y en las etnografías, en particular, como “...la forma lingüística que mejor se adapta al despliegue de la experiencia humana como una acción contextualizada.” (Polkinghorne, 1995: 5, en Sparkes, 2003: 52). Esta forma de análisis se opone al mecanicismo de la escritura convencional, propia de cualquier investigación tradicional, y requiere de una representación consciente donde el análisis se secuencie hasta el final de la escritura, sin diferenciarse entre apartados (Martos, 2005). En este sentido, el análisis narrativo se refiere a “...un concepto paraguas que da cobijo a distintas maneras de concebir y hacer investigación narrativa.”, y precisa de un conjunto de técnicas y procedimientos coordinados para representar las distintas formas en que las personas perciben la realidad y le dan sentido, teniendo en cuenta los contextos espacio-temporales (dónde y cuándo) y sociales (quién y porqué), es decir, que en este tipo de investigaciones tan importante es el *Qué* se cuenta como el *Cómo* se cuenta (Pérez-Samaniego et al., 2011: 13-14).

Otro argumento a favor de esta metodología narrativa es el de Fuentes et al. (2005: 74): “el uso de estas narraciones también supone ampliar las audiencias de la investigación, ya que la lectura es mucho más agradable y fluida comparada con otros tipos de escritura académica especializada.”. Por lo que apostar por este modo de “hacer investigación” parece entrañar, más bien, una hazaña que puede verse recompensada de forma similar a cualquier novela lite-

² Léase los trabajos de Dagkas, S. y Benn, T. (2006) y Santos Ortega et al. (2005).



raria. No obstante, en el marco de la semificción, como en cualquier otro tipo de estudio narrativo, la intención de la historia contada va más allá del mero hecho de entretener al público, pues se trata de una investigación y, como tal, debe responder a unas cuestiones previas y proporcionar un conocimiento determinado (o, al menos, intentarlo).

Por contra, existe una problemática a la hora de buscar una única forma de análisis narrativo y, en respuesta, Sparkes (2003) sugiere el empleo, independiente o combinado, de cuatro formas de análisis (paradigmático, holístico de contenido, holístico de la estructura y análisis de las prácticas narrativas) que, siguiendo las aportaciones de Pérez-Samaniego et al. (2011), se pueden disociar en dos tipos: los que enfatizan en el análisis (procedimientos metodológicos) y los que enfatizan en las historias (prácticas analíticas creativas); ambos tipos de análisis coinciden en el interés por comprender las historias y sus significados, pero difieren en su aplicación metodológica, pues en el segundo caso la propia historia es el propio análisis, exclusivamente. Asimismo, según Ellis (2004, en Pérez-Samaniego et al., 2011), cuando la historia que se narra en este tipo de investigaciones nos ayuda a comprender aspectos de nuestra vida podemos decir que es, en sí misma, analítica y teórica. De este modo, el análisis es la propia historia y no aparece como un proceso segregado, sino incluido dentro de la historia ofreciendo una realidad relativa, que depende de la mente de la persona que la vive o que intenta acceder a ella (Pérez-Samaniego et al., 2011).

En base a estos argumentos, mi método de análisis en esta investigación ha intentado seguir una coherencia entre las características propias de la indagación narrativa, según la entiendo, y los principios metodológicos propios de un artículo científico de carácter cualitativo, ajustándose a unas directrices determinadas.

Análisis y representación

Partiendo de los distintos autores-as y distintas teorías consultados-as, me dispuse a realizar una clasificación por categorías (atendiendo a la información obtenida en las distintas entrevistas) y la subsiguiente ordenación en “*megacategorías*” (Martos, 2005: 178). Con el propósito de recoger los datos que, a mi juicio, merecían ser recogidos teniendo en cuenta que, de acuerdo con el autor, el merecimiento de que un dato sea recogido o no depende de la persona que investiga, por lo que distinguir entre un dato y una interpretación resulta una tarea complicada. No obstante, contando con la escasa información obtenida, no me fue difícil decidir qué datos extraer, pues intenté extraer todos los posibles. Y a partir de la primera selección de unidades de análisis, habiendo revisado una y otra vez toda la información de la que disponía, elaboré un primer esquema conceptual con intención de ordenar el elenco de unidades, como se muestra a continuación:

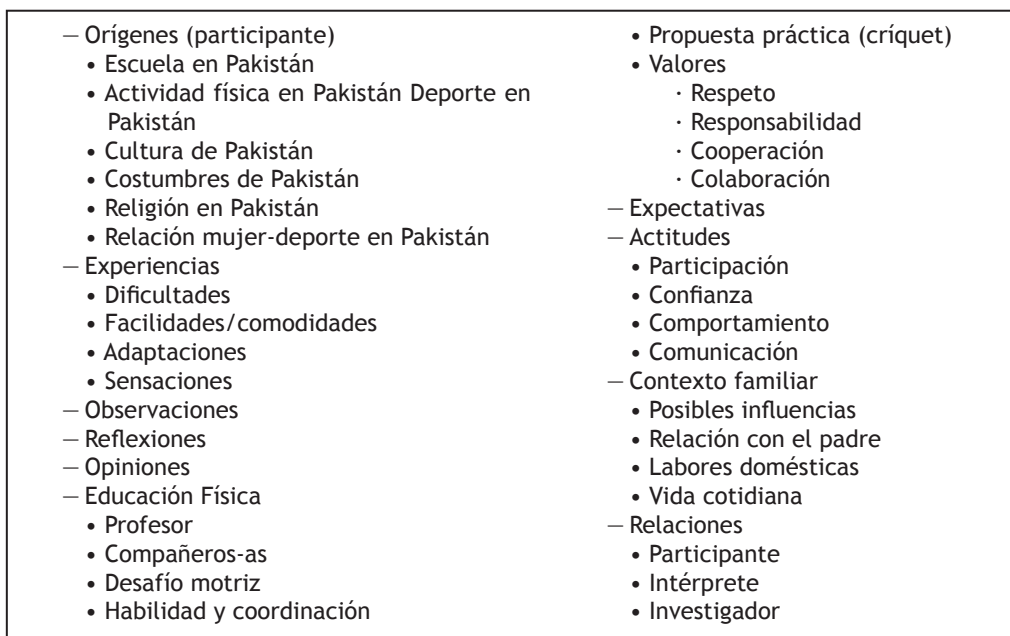


Figura 1. Primer esquema categórico.

Como se puede apreciar, desde el primer momento intenté agrupar y relacionar la mayor parte de datos posible para ir avanzando en el análisis y en el establecimiento posterior de las categorías, lo que, según Daniel Martos en su clase sobre metodología cualitativa (en mayo de 2012), tenía que ver con la “descontextualización” y la “recontextualización” de la información. El paso siguiente era una labor más complicada, pues requería de una agrupación más coherente y lógica en un proceso que se conoce como “codificación” (Martos, 2012). Es decir, el establecimiento definitivo de las distintas categorías.

Después de dedicarle horas de revisión, de contrastes, de anotaciones, de tachones, etc., de enfrentarme a las diversas tablas que iban surgiendo en mis hojas, bolígrafo en mano, y teniendo siempre en cuenta el tipo de relato que quería escribir, finalmente, pude concretar, agrupar y dar coherencia a todos los datos de los que disponía englobándolos en dos grandes categorías (“megacategorías”), con sus correspondientes subcategorías. Así fue como quedó:

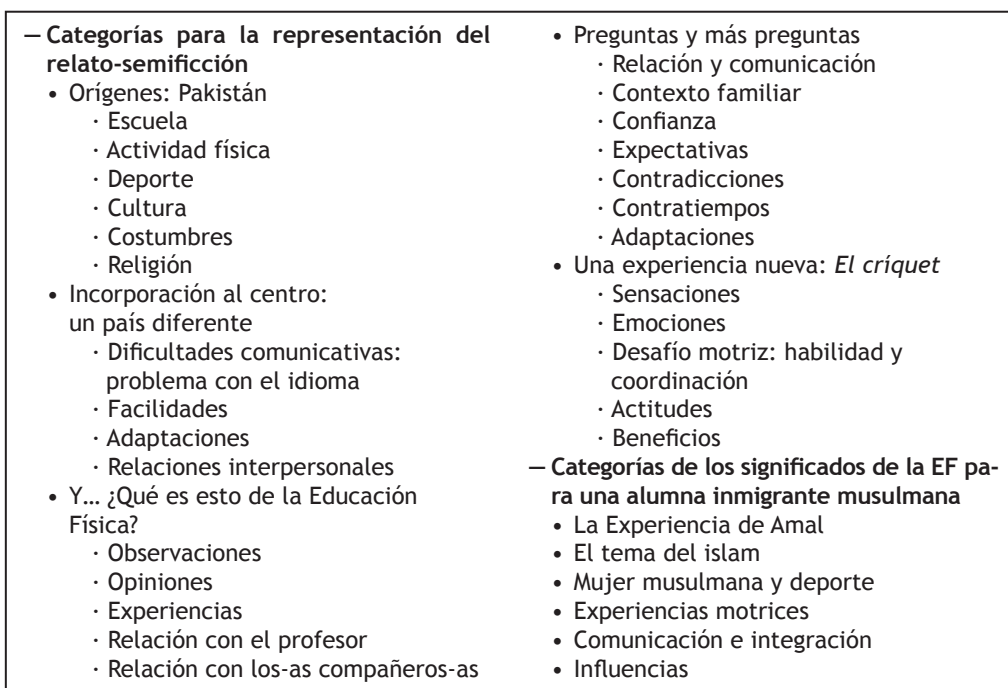


Figura 2. Segundo esquema categórico.

Episodio 5. - *Relato semificticio*

Orígenes: Pakistán

No fue por decisión propia, ni por interés personal, lo que llevó a Amal a desprenderse de sus raíces. Tampoco le atrajo la idea de aventurarse en un mundo extraño y desconocido, alejado de la mano de Alá, dejando atrás todo cuanto había acontecido en su vida. Experiencias, hábitos, atavismos, nimiedades, esos pequeños detalles que se refugian bajo la sombra de un olvido aparente pero a la espera de ser descubiertos, más tarde, para envolverse en un manto de lágrimas y melancolía. Amistades, sentimientos, emociones, más un cúmulo de vicisitudes, fue lo que Amal dejó en Pakistán.

Tal vez, la necesidad económica tuviera algo que ver en la forzada marcha de su padre siete años atrás. Por aquel entonces, ella ya frecuentaba la escuela, al igual que el resto de sus amigas -las que podían costársela-. Acostumbrada a la túnica, Amal crecía en la lejanía y la sencillez de un pueblo situado al Este de la ciudad, con sus paisajes particulares, sus casas, sus monumentos, sus mezquitas, su gente,... Inmersa en una cultura donde las prácticas religiosas eran diarias, y donde el islam condicionaba su manera de vestir, sus relaciones con los demás y su comportamiento ante la vida -religión, al fin y al cabo-.

La cotidianidad estaba marcada, pues, por esa profunda dedicación hacia lo religioso. Como era habitual, ella y sus amigas asistían cada día a la mezquita para llevar a cabo sus oraciones -a menudo varias veces al día-, ocupando siempre el pequeño espacio reservado en su interior,

separadas de los hombres. Una particularidad que se hacía visible, y a la vez invisible, en el centro escolar, ya que cualquier contacto entre alumnas y alumnos era, más bien, místico. No obstante, la educación adquiriría un valor altamentepreciado en la sociedad, pero, sorprendentemente, a pesar de contar con un sistema educativo similar al occidental, la educación física era una asignatura totalmente desconocida e inexistente que no tenía cabida en las escuelas de Pakistán, eclipsada por una educación más espiritual. Todo lo relacionado con la práctica del ejercicio físico y el deporte pertenecía al sector masculino, siendo el 'críquet' el deporte más popular del territorio nacional. No quiere decir esto que las mujeres no practicaran actividad física, pues Amal no era la única que aprovechaba el tiempo libre para 'saltar a la comba' con las amigas -incluso en los recreos-, ni que estuvieran exentas del mundo deportivo, ya que los medios televisivos llegaban a la mayoría de las casas.

Incorporación al centro: Un país diferente

Rara vez, la llegada de una alumna al instituto, o de un alumno, aparentemente 'diferente', pasaba desapercibida. Amal no fue una excepción. No era de extrañar, entonces, el primer día, la primera hora, el primer instante en que pisó territorio 'extranjero', que absorbiera todas esas miradas intimidantes provenientes de aquellos que aún estaban por educar. Ni tampoco sorprendía el hecho de que cualquier carcajada detectada fuera recibida como una burla discriminatoria, la cual le advertía de una bienvenida nada simpática. La cosa no pintaba del todo bien para Amal, pues se sentía como una presa acorralada sin ningún tipo de escapatoria.

El idioma tampoco ayudaba mucho. Ella sabía de las dificultades que le iba a suponer el aprendizaje de esta nueva lengua, pero su escaso conocimiento del inglés -curiosamente, obligatorio en Pakistán- le impedía salir del apuro. ¿Cómo afrontar esta situación, cuando todo parece estar en tu contra? El psicopedagogo del centro fue su salvación. Y, gracias a que el padre de Amal llevaba varios años trabajando en el lugar y ya había adquirido un manejo considerable de semejante dialecto, pudieron entenderse y explicarle qué era lo que tenía que hacer y adónde tenía que acudir cada vez que sonara el timbre. ¡Vaya casualidad, cuando el horario que le proporcionaron estaba sólo en castellano! En aquel momento, ella comprendió que el aprendizaje del idioma tenía que ser a la fuerza, por lo que cualquier empeño por su parte era más que necesario.

Pero los conflictos comunicativos no eran el único desafío al que Amal debía hacer frente tras su llegada al centro. El tema del pañuelo fue, sin duda, un problema primordial que se resolvió de manera, irónicamente, democrática: - ¡Dentro del aula te lo tienes que quitar!-. Si no era suficiente, ya de por sí, la vergüenza propia de una situación en la que uno se encuentra como extraño, como 'señalado', con la experiencia -no por ello positiva- de ser el centro de atención, súmale a esto una porción extra de rubor cuando te obligan a destapar una parte de tu cuerpo que ni en tus rincones más íntimos acostumbras a revelar. La cosa pintaba cada vez mejor. Dentro del aula, el panorama prometía ser algo agobiante. Aunque no vaciló mucho a la hora de buscarse una silla: la última fila a la derecha, donde se sientan los 'margis'. Y, una vez todos en su sitio, la clase seguía su marcha normal.

Su capacidad de adaptación para incorporarse a semejante entorno, bien podría compararse con la de un camaleón, que lucha por pasar inadvertido para sobrevivir. No resultaba extraño, en estas condiciones, que, durante los primeros días, Amal encontrara cobijo en las clases del psicopedagogo, donde aprendía un poco de vocabulario -de un nivel de 3º de primaria- y recibía un trato benévolo y amable. Porque el resto de asignaturas sonaban como a chino, y los profesores-as se desentendían -como si no tuvieran ningún tipo de responsabilidad-. Pocos eran los que se preocupaban por ella, bastante tenía cada uno con lo suyo -decían-.



La vida también era muy diferente fuera del instituto. Para empezar, ella no podía rezar en otro sitio que no fuera su casa. Todo lo cerca que podía estar de una mezquita era a través de una foto en alguna agencia de viajes -claro que no era plan de entrar y empezar a recitar oraciones-. Tampoco tenía fácil lo de saltar a la comba con las amigas, para eso necesitaba lo segundo. Por lo que el tiempo libre lo dedicaba, forzosamente, a las tareas domésticas y a ver la televisión por cable. ¿Actividad física? Sí, lo que le costaba andar desde su casa al instituto y volver. No serían pocas las veces en las que Amal se encontrara envuelta por la nostalgia de haber dejado atrás tantas cosas. Quizá, el consuelo de su familia era lo que le animaba a levantarse cada mañana y acudir allí donde las musarañas mordisqueaban el paso del tiempo.

Y... ¿qué es eso de la Educación Física?

Pasaban las horas, los días, las semanas, y parecía que poco a poco Amal iba asimilando los acontecimientos. Eran muchos los contrastes, las diferencias, los cambios, que iban ejerciendo presión sobre sus hombros. Pero con constancia, y cierto fervor, los obstáculos se iban superando. Ya no resultaba tan embarazoso apartarse del pañuelo, o al menos procuraba no reprimirse por ello. Sabía que la comodidad dentro de la clase era un lujo que, por el momento, no podía permitirse. Bastante tenía ya con aguantar las clases de chino durante toda la mañana, como para preocuparse por esas 'tonterías'. Y el maldito idioma que se le seguía atragantando. Eran apenas tres horas a la semana de aprendizaje y ¡todavía! no se desenvolvía con él.

Oía el timbre y se movía por la inercia de sus compañeros-as. Unas veces a una clase, otras veces a otra, chino por aquí, chino por allá y, mientras tanto, las musarañas a lo suyo. Todas las aulas eran similares, un poco más grandes o un poco más pequeñas, pero la distribución era siempre la misma: una mesa grande, una silla cómoda y, enfrente, varias filas de pupitres pequeños, con asientos no tan cómodos. Sin embargo, sí había una clase que era diferente a las demás. Una clase un poco especial. Sólo el color ya era diferente, más alegre; el espacio mucho mayor, con más libertad; el ambiente menos cargado, se respiraba tranquilidad; el estrés y el agobio se quedaban fuera, dentro esperaban el sosiego y la diversión. Una clase reservada para una asignatura en concreto, la 'Educación Física', que, con tanto júbilo, sedujo la curiosidad de Amal desde el primer día. Ella no comprendía muy bien cómo ni por qué, pero veía al resto de sus compañeros-as jugando y riendo y sentía una necesidad imperiosa e inexplicable de moverse, de correr, de saltar, de chillar,... de pasárselo bien.

Lástima que el profesor hablara un idioma distinto al suyo, de haber sido al contrario no se habría quedado allí, ella sola, sentada en un banco, mirando -qué culpa tenía aquél si ella no entendía ni 'papa'; -quizá, esa deba ser la filosofía: 'adonde fueres haz lo que vieres', porque intentar hacer las cosas bien le cuesta a uno más de una siesta-.

- ¿Chicas jugando con chicos? Vale, de acuerdo, tú déjame entrar que yo lo que quiero es moverme y reírme un rato.

Ahí estaba ella. Lejos de su tierra, de sus costumbres, de lo habitual, de lo cotidiano, de lo suyo, ahí se encontraba Amal, dispuesta a probar y a experimentar situaciones nuevas.

- Pero, ¿qué es eso de la Educación Física, exactamente?
- Ni idea, sólo sé que los demás juegan y se lo pasan bien. Yo también quiero.
- Y, ¿por qué no participas?
- Porque nadie me comprende.



Preguntas y más preguntas

A falta de pocos días antes de la primera experiencia de Amal en el mundo de la Educación Física -la primera experiencia práctica, y verdadera, en toda su vida-, se le hacía cuesta arriba tratar de entender qué sentido tenía esta nueva asignatura, teniendo en cuenta que servirse, únicamente, de la observación -como todo experto-a en el campo de la investigación sabe- no era suficiente. Y no será que en su país no tenía asignaturas, pero como ésta, ninguna.

La comunicación entre nosotros no era, para nada, fluida. Más bien, todo lo contrario, torpe y farragosa. No fueron pocas las veces que hube de insistirle al intérprete -y que, a su vez, éste le insistía a Amal- para que tradujera un par de preguntas relacionadas con lo que ella veía en sus clases de Educación Física. Hay que ver de qué manera uno se complica la existencia cuando, a veces, la pregunta más sencilla es, siempre, la mejor elección. No era fácil, sin embargo, averiguar algunos aspectos de interés, un poco más 'científico'. Sobre todo, cuando al joven Amin, el intérprete, le suponía todo un reto hacerle llegar el mensaje de forma clara y entendible. Tal vez, los ocho años seguidos viviendo en España ya habían hecho mella en la verborrea oriunda del muchacho. O, quizá, la insólita situación a la que Amal hacía frente hablando de tú a tú con alguien del sexo opuesto, justificaba la monumental brevedad a la que me tenía acostumbrado con sus contestaciones, en ocasiones, enmudecidas. Se hacía, por tanto, tan esencial mi relación con Amal como la suya con Amin. De cualquier modo, el transcurso y la dinámica de nuestras conversaciones peligraban, en determinados momentos, de confundirse con el llamado 'teléfono-loco', sólo que, esta vez, el loco era el de las preguntas.

- ¿Ya has visto lo que hacen?
- Sí, están jugando.
- ¿Qué más has visto?
- No lo sé.
- ¿Qué crees que sienten cuando juegan?
- No te entiendo.
- ¿Qué tipo de juegos hacen?
- No lo sé.
- ¿Piensas que la EF puede servir para algo más aparte de jugar y pasárselo bien?
- ...
- Háblame un poco de ti.

Preguntas y más preguntas, a veces, de cualquier cosa -a menudo-. Lo que, en un principio, prometía ser una conversación larga y provechosa, terminaba, siempre, con un: 'Bueno, pues... ¡eso es todo, amigos!'. Y te quedabas con una cara como diciendo: 'y... ahora, ¿qué?'. Así era la dinámica de nuestras conversaciones.

Estaba claro que la confianza iba a jugar un papel importante dentro de esta peculiar experiencia. A pesar de ello, Amal mostraba siempre una entera, y grata, disponibilidad -con tal de evitar mirar musarañas, lo que fuera-, pero charrar no era lo suyo, al menos, con nosotros.



Puede ser que la influencia de su padre tuviera algo que ver, o, probablemente, se debiera a una suma de varios factores, pero resultaba extraño que un día contara sus intenciones de estudiar Medicina y que al día siguiente -bajo el asombro, también de Amin- sus expectativas de cara al futuro fueran, únicamente, dedicarse a las tareas del hogar, justificándolo como algo típico de su país. Eso sí, dejando claro que su padre era el que se ocupaba de elegir qué tipo de Bachillerato debía estudiar. En cualquier caso, de una forma o de otra, ella iba mostrando, cada vez, un poco más de confianza. El hecho de intentar aprender alguna palabra en su idioma, también, ayudaba a romper el hielo, provocando alguna que otra risotada. '¡Sucriah!' -Así era como sonaba 'gracias'-.

Pero el tiempo tampoco corría a nuestro favor. Es curiosa la facilidad con la que se trastocan los planes más importantes, sobre todo, cuando queda poco margen de actuación. Las adaptaciones emigraban siempre con la improvisación. No obstante, después de unas cuantas entrevistas -de insistir e insistir...-, Amal entendió el propósito principal de lo que estábamos haciendo. Y, bajo esa intención, llegó el susodicho día.

Una experiencia nueva: *El críquet*

Armada de valor, con el chándal y las zapatillas puestas -metafóricamente hablando-, empujada por una emoción inusual pero, a la vez, eufónica y placentera, y contra todo pronóstico, Amal se aventuró a participar en la clase de Educación Física, decidida a ofrecer lo mejor de sí misma. Ya lo anunciaba días atrás. Los nervios y la vergüenza quedaron velados por la necesidad urgente de darle al cuerpo lo que, a gritos, tanto le suplicaba: movimiento, diversión, liberación de esas cadenas apretadas que el idioma le imponía. Por fin, llegaba el momento tan esperado.

Conformados ambos equipos, el partido de críquet echaba a andar. El espectáculo y la exaltación estaban servidos. Por primera vez en toda su vida, Amal participaba en una clase de Educación Física. Y lo hacía, como no podía ser de otra manera, a través del único deporte que conocía, del que tantas veces había oído hablar y con el que, nunca antes, le habían permitido jugar. Ella era consciente de que algo nuevo iba a acontecer, sus compañeros-as también lo olían -aunque no sabían muy bien qué-, pero lo que no imaginaba Amal era que aquella experiencia le iba a suponer un cambio sin precedentes. Un cambio de pensamiento, de mentalidad, que contrastaría con todo lo que conocía hasta el momento y que, incluso, podría inmigrar a un cambio mismo de identidad -aunque eso ya eran palabras mayores-. Una experiencia así no podía pasar inadvertida.

El desafío motriz también era considerable. Con el bate entre las manos, Amal debía golpear la bola tan duro como le fuera posible, claro que, la coordinación no era su punto fuerte. Y no es para menos, al tratarse de un gesto que efectuaba por vez primera y ante la atenta mirada del resto del grupo. El sonrojo de su cara era inevitable, a la vez que normal. Coger la pelota y pasarla se le daba mejor -dentro de lo que cabe-. Pero, sin duda alguna, lo más llamativo fue la manera de comunicarse. De nada servían las clases de chino, aquí lo importante era gesticular, hablar a través del cuerpo. Eso lo cogió a la primera.

Correr, apuntar, lanzar, batear, agacharse, deslizarse,... un sinfín de habilidades motrices pusieron a prueba la capacidad de Amal para recrearse. La alegría le invadía el corazón. Después de tantas horas de espera y de observación, acomodada en el banco de las lamentaciones, pudo comprobar, al fin, que aquella asignatura tenía su razón de ser. Que no era simple diversión. Era algo más. Algo que le había permitido tener, entre otras cosas, lo que no había tenido desde que llegó al centro: comunicación. ¡Qué sensación tan buena!



- ¿Qué te ha parecido?
- Me ha gustado, he disfrutado mucho.
- ¿Cómo te has sentido?
- Al principio nerviosa, pero luego muy bien.
- ¿Lo que más te ha impactado?
- Que los demás me tenían en cuenta.
- Veo que te lo has pasado bien, te vi sonreír.
- Una cosa.
- Dime.
- ¿Cuándo repetimos?

Episodio 6. - El significado de la Educación Física para una alumna inmigrante musulmana: Comentarios finales

Las líneas que siguen a continuación intentan recoger, de alguna manera, todos aquellos aspectos que hayan podido influir en la percepción de la participante en torno al significado de la Educación Física, teniendo en cuenta que se trataba de su primera experiencia en este ámbito, desde sus orígenes y conocimientos previos hasta su implicación en la práctica físico-deportiva propuesta. Intentaré extraer todas las conclusiones que se derivan de este estudio, partiendo de la idea de que toda interpretación extrapolada depende, exclusivamente, de mi criterio, por lo que cualquier contraste de opiniones se hace inevitable. Aunque me gustaría reflejar, aquí, que uno de los propósitos subyacentes en este trabajo no es otro que el de generar, cuanto menos, un tema de discusión (al margen del grado de la credibilidad de los datos expuestos). Para acabar, revelaré los significados que adquiere la EF según la experiencia de la participante en este estudio.

La Experiencia de Amal

De las experiencias vividas por la participante en esta investigación, cabe destacar aquellas que han podido afectar a su concepto sobre la Educación Física, considerando la certeza de que en su país no existe tal asignatura:

- En primer lugar, desde su llegada al centro educativo, la información que la participante iba obteniendo acerca de la EF provenía, únicamente, de lo que veía (y “oía”) en clase, desde una posición de observación pasiva. Por lo que el contenido curricular impartido por el profesor durante este periodo de tiempo resulta determinante (en este caso, juegos modificados de cancha dividida).
- En segundo lugar, algunas de las preguntas lanzadas en las entrevistas han podido focalizar la atención de la participante en aspectos concretos que, quizá, por sí misma no hubiera considerado.
- En tercer lugar, cualquier información relacionada que la participante hubiera podido obtener fuera del centro se reduce, según he comprobado, a la posible influencia de su familia (principalmente, del padre).



- Por último, las condiciones dadas, tanto externas como internas, en su intervención durante la práctica físico-deportiva propuesta, también han podido influir en el éxito o fracaso de la experiencia y, a su vez, en el modo en que ella ha concebido la EF.

Dicho esto, lo que se muestra ahora es la lista de todas las conclusiones que he entresacado, basándome en toda la información obtenida durante esta investigación:

- En las escuelas de Pakistán no existe la EF, ni nada que se le parezca, la única actividad física que realiza la estudiante musulmana se reduce a prácticas del tipo “saltar a la comba” en los recreos, y fuera de la escuela. El ámbito deportivo queda reservado, exclusivamente, para el género masculino.
- El contacto físico entre sexos opuestos es un tema tabú dentro de la cultura musulmana, lo cual puede afectar al planteamiento y desarrollo de las sesiones de EF si tratamos con grupos heterogéneos; además de suponer un obstáculo de cara a la investigación cualitativa, en el caso de necesitar intérpretes para las posibles entrevistas.
- La influencia de la familia, sobre todo la del padre, es un factor importante a tener en cuenta de cara al nivel de responsabilidad y autonomía que le queda a la alumna inmigrante musulmana. Por ejemplo, a la hora de decidir si quiere participar o no en la actividad físico-deportiva propuesta. Esto coincide con el trabajo de Santos Ortega et al. (2005), en tanto que destacan la opinión de los hombres como factor influyente en la aceptación del programa por parte de las mujeres magrebíes.
- De acuerdo con Dagkas y Benn (2006) y Santos Ortega et al. (2005), la vestimenta también es un aspecto relevante a considerar, ya que supone cierta limitación en el momento de realizar la actividad física. Teniendo especial relación con la nombrada “cultura somática”, en cuanto a pudor y vergüenza de exhibir el cuerpo se refiere.
- El idioma ha supuesto una barrera fundamental en todos los sentidos, repercutiendo negativamente en la comunicación y, por tanto, en la relación e integración con los demás (profesores-as, compañeros-as, etc.). Un problema que pudo solventarse en la práctica a través de la gesticulación, como señalan también Santos Ortega et al. (2005).
- En concordancia con estos últimos autores, las mujeres (en este caso, las adolescentes) inmigrantes musulmanas carecen de experiencias motrices previas, lo cual dificulta su incorporación a las clases de EF exigiendo, así, una adaptación metodológica considerable.
- Otro aspecto en común, y que he podido constatar, es el del papel doméstico que adquiere este sector de la población musulmana, cuyas expectativas de cara al futuro quedan muy limitadas. Por no hablar de la práctica deportiva, la cual es inexistente.
- Por otro lado, y en sintonía con las aportaciones de Dagkas y Benn (2006), el islam es muy importante para la estudiante musulmana, y así lo manifiesta. En este sentido, la EF debería contribuir en el respeto de las diferencias y promover la búsqueda de un cuerpo sano a través de la práctica física saludable dentro de las políticas de inclusión, para facilitar, de esta manera, la participación de alumnas y alumnos inmigrantes musulmanes y puedan aprovechar los beneficios que ello conlleva.



Finalmente, basándome en las observaciones y reflexiones de la alumna en su primera experiencia vivida dentro del ámbito de la EF, más concretamente en la práctica de una actividad físico-deportiva, y teniendo en cuenta los diversos factores que han podido afectar a su percepción, puedo afirmar que la EF significa: práctica de actividad físico-deportiva; diversión con el movimiento; sensaciones positivas; conocimiento de las propias capacidades y habilidades motrices, tanto básicas como específicas; comunicación, interacción e integración con los demás; fomento de valores tales como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad.

Evidentemente, éstas no son todas las características que engloba la Educación Física, pero sí es una aproximación a la percepción que Amal adquirió después de su primera experiencia en la vida.

Episodio 7. - *Una narración testimonial*

Lo que sigue en este apartado es la parte final del trabajo. Con estas últimas líneas pretendo expresar todos los pensamientos, sentimientos y emociones que me han invadido durante todo este proceso de investigación, los cuales considero valiosos, no sólo para mí, sino también para aquellas personas que se decidan por este tipo de estudios, que no se repriman a la hora de manifestar sus experiencias más personales, pues en cualquier trabajo de investigación cualitativa que se preste tan importante e interesante es el contenido como el-a propio-a investigador-a.

Este producto, esta investigación, esta aproximación a un estudio etnográfico, o como quiera llamarse, comenzó siendo un trabajo con un fin meramente académico, con la ingenua esperanza de conseguir algún tipo de reconocimiento. Sin embargo, a medida que avanzaba en este proceso, a medida que me involucraba en el fondo de la investigación, que me invadía el sentimiento de responsabilidad de llevar a cabo un buen cometido, pero, sobre todo, a medida que me relacionaba cada vez más con la participante en cuestión, fue cuando este trabajo se convirtió en algo más personal. Al margen de toda esa obligación externa, me encontré ensimismado por otra necesidad bien distinta, la necesidad de socorrer a esa alumna inmigrante musulmana que pedía a gritos ser rescatada del apuro al que estaba sometida. Una preocupación que requería de mis mejores facultades y de mi plena disposición para semejante compromiso, pese a mi insuficiente experiencia en este campo.

Todo este proceso ha resultado ser muy positivo, en lo que concierne a mí. Es cierto que he tenido que hacer frente a algunas dificultades, pero ¿qué trabajo de investigación no las tiene? Además, el hecho de superar las adversidades que van surgiendo continuamente, valiéndote del empeño y la perseverancia, hasta que consigues el objetivo propuesto, personalmente, conlleva una recompensa mucho mayor que la de cualquier otro trabajo que no implique la más mínima disputa.

Finalmente, decir que durante todo el desarrollo de mi investigación, desde el comienzo hasta el final, he podido experimentar toda clase de sentimientos y emociones. Empezando por los cambios de humor y de ánimo que los diferentes progresos y retrocesos me causaban, pasando por un laberinto de incertidumbres e inseguridades que no llevaban a ninguna parte, y terminando con la sensación milagrosa de haber conseguido algo bueno. Todos los contratiempos, inconvenientes, obstáculos y contrariedades que han entorpecido el avance de este trabajo, todos, se han visto recompensados por un simple gesto, una expresión, un rostro que evidenciaba rasgos propios de felicidad. Que una persona cualquiera, ya no una alumna inmigrante musulmana, sino cualquier persona que haya sufrido una transformación tan inexorable en su vida, que deba enfrentarse a más de una calamidad para adaptarse a la nueva situación que se le presenta, y que con tanta claridad e insinuación expresa su estado de ánimo malaventurado, te regale una sonrisa, después de todo el esfuerzo dedicado, no tiene ningún precio.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dagkas, S. y Benn, T. (2006). Young Muslim Women's experiences of Islam and Physical Education in Greece and Britain: A Comparative Study. *Sport, Education and Society*, 11 (1), pp. 21-38.
- Fernández Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos Pedagogía*, 311, pp. 56-60.
- Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005). Voces transgenéricas silenciadas y relatos ficticios en Educación Física y deporte. En F. Ruiz, R. J. Carrillo, A. Alós, F. Rueda, A. B. Lucena (Coords): *Educación física y deporte escolar. Actas del VI Congreso Internacional*, pp. 73-78. Córdoba: Gymnos.
- Fuentes, J.; Devís, J. y Sparkes, A.C. (2005). Escapar de mi cuerpo: la representación de un caso (ficción) en Educación Física. En F. Sánchez, P. Bodas, A. Dorad y M.S. Herreros (Coords.): *Actas del Congreso Internacional "Año del deporte y la Educación Física"*, Cuenca: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha. Ministerio de Educación y Ciencia, soporte electrónico CD-ROM.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 52-55.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. (2ª ed.) Madrid: Ediciones Morata.
- Harraki, S. (2007). La mujer inmigrante en España: análisis de la situación. *Actas del III Congreso Estatal FIIIO sobre igualdad entre mujeres y hombres*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, Fundació Isonomia, pp. 30-39.
- Martínez Abellán, R. (2010). El tratamiento de la Interculturalidad en la Educación Física y en el Deporte desde una Perspectiva Inclusiva: el reto de un futuro mestizo. Universidad de Murcia (inédito).
- Martos, D. (2005). Els significats de l'activitat física al poliesportiu d'una presó: una etnografia. Universitat de València, Servei de publicacions.
- Pérez-Samaniego, V.; Fuentes, J. y Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimento*, 17 (4), pp. 11-42.
- Pérez-Samaniego, V.; Devís-Devís, J.; Smith, B. y Sparkes, AC. (2011) La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17 (1), pp. 11-38.
- Prado Pérez, J.R. (2004). La igualdad educativa en la interculturalidad. Hacia un perfil específico de la diversidad en Educación Física. *Revista Digital* (Buenos Aires), 72, mayo.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. Monográfico, *CEE Participación Educativa*, 7, marzo, pp. 7-15.
- Richardson, L. (2000) *Writing*. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed., pp. 923-948). London: Sage.
- Santos Ortega, J.A., Balibrea, E., López Yeste, A., Castro, R. y Ar, V. (2005). *Mujer, deporte y exclusión: experiencias europeas de inserción por el deporte*. Valencia: Editorial de la UPV, D.L.
- Sparkes, A.C. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativa en EF. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, pp. 29-33.
- Sparkes, A.C. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity: a qualitative journey*. Champaign, IL: *Human Kinetics*.

