

Educación Física, deporte e inmigración: analizando críticamente algunas posibilidades para Chile*

Physical Education, Sport and Immigration: critically analyzing some possibilities for Chile

BASTIAN CARTER-THUILLIER

Universidad de Los Lagos, Chile - Universidad Católica de Temuco, Chile

bastiancarter@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7342-4179>

VÍCTOR LÓPEZ-PASTOR

Universidad de Valladolid, campus de Segovia, España

vlopez@mpc.uva.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2681-9543>

FRANCISCO GALLARDO-FUENTES

Universidad de Los Lagos, Chile

fgallardo@ulagos.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3985-157X>

JUAN CARTER-BELTRAN

Universidad de Los Lagos, Chile

jlcarter@ulagos.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7556-7103>

Recibido: 28-11-2020. Aceptado: 30-04-2021

Cómo citar / Citation: Carter, B.; López-Pastor, V.; Gallardo, F. y Carter, J. (2021). Educación Física, deporte e inmigración: analizando críticamente algunas posibilidades para Chile, *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 52-72.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.52-72>

* Agradecimientos

El presente artículo es parte del proyecto perteneciente al Programa FONDECYT iniciación 2020 N° 11201036, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. Titulado: «Formación de profesores para contextos de inmigración: una propuesta de investigación-acción participativa para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de Educación Física».

Resumen. El presente artículo tiene por objetivo analizar críticamente las posibilidades que tienen la Educación Física (EF) y el deporte para facilitar los procesos de inclusión social en contextos escolares con presencia migrante. Para ello, se revisan diferentes antecedentes teóricos y empíricos, además de examinar la aplicación de algunos principios y propuestas al contexto chileno. Asimismo, se expone el importante potencial que tienen la EF y las actividades físico-deportivas en general para favorecer la construcción de relaciones sociales positivas entre estudiantes de diferentes culturas y nacionalidades. No obstante, también se describen los riesgos de utilizar este tipo de prácticas sin un sentido educativo, pudiendo derivar en conflictos de diferente índole y profundizar la discriminación. Por ello, se plantea la necesidad de avanzar hacia la consolidación de ambientes educativos interculturales que posibiliten la coexistencia de todas las identidades a partir del respeto mutuo, la equidad y el reconocimiento de la dignidad humana.

Palabras clave. Emigración e inmigración; Educación Física; inclusión social, Chile.

Abstract. The aim of this article is to critically analyse the possibilities of Physical Education (PE) and sport to facilitate social inclusion processes in school contexts with a migrant presence. For this purpose, different theoretical and empirical backgrounds are reviewed, in addition to examine the application of some principles and proposals in the Chilean context. Likewise, the important potential of PE and physical-sports activities to favour the construction of positive social relations between students of different cultures and nationalities is presented. However, it also describes the risks of using this type of practice without an educational purpose, which can lead to conflicts of different kinds and deepen discrimination. Therefore, we propose the need to move towards the consolidation of intercultural educational environments that enable the coexistence of all identities based on mutual respect, equity and recognition of human dignity.

Keywords. Emigration and immigration; Physical Education; social inclusion, Chile.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el reconocimiento de la diversidad cultural se ha convertido en un tema relevante para varios países iberoamericanos. Prueba de ello es la creación de un elevado volumen de iniciativas, tanto públicas como privadas, que tienen por objetivo “atender”, “promover” y/o “respetar” las diferentes manifestaciones de pluralidad en este ámbito (Barquín, 2019). Ello ha supuesto, en muchos casos, la elaboración de una legislación específica (Chile, Bolivia, Ecuador, etc.) vinculada a la atención de la diversidad cultural y la instalación de múltiples dispositivos sociales que habitualmente tienen por objetivo la articulación de estos aspectos normativos en diferentes campos de la sociedad.

El sistema escolar es uno de los espacios donde se han implementado diferentes propuestas (reformas, programas, etc.) centradas en favorecer la integración efectiva de todos aquellos colectivos catalogados como “diferentes” en términos culturales (López, 2016). Sin embargo, cabe hacerse algunas preguntas respecto a este tipo de iniciativas: (a) ¿han contribuido realmente a mejorar la calidad de vida de aquellos colectivos en la escuela?; (b) ¿se elaboran considerando las demandas de todos estos grupos o se diseñan únicamente considerando la visión de la cultura dominante en el contexto?; (c) ¿han permitido la real incorporación de todas las identidades culturales a la escuela, incluyendo sus conocimientos y saberes al currículum escolar?; (d) ¿han ayudado a que la escuela promueva una comprensión de la diversidad cultural como un fenómeno inherente a todos los seres humanos, o contribuido a que sea vista como una característica exclusiva de las minorías étnicas y los colectivos migrantes?; (e) ¿los grupos catalogados por las políticas escolares como “culturalmente diferentes” están de acuerdo con ser atendidos desde un enfoque diferenciado o preferirían un trato igualitario donde todas las identidades sean apreciadas como distintas?

Estas preguntas invitan, por sí mismas, a la reflexión. Especialmente si se pretende descifrar cómo se han construido las creencias y prácticas relacionadas con la diversidad cultural en la escuela. Estas tensiones y cuestionamientos son también válidos para el campo de la Educación Física (EF), disciplina especialmente relevante en los contextos escolares habitados por múltiples identidades culturales (Flores, Prat & Soler, 2017), no sólo por su potencial integrador, sino también porque es el área encargada de incorporar al aula las visiones de cada cultura sobre el cuerpo y el movimiento humano (ambos aspectos fundamentales en la construcción de las relaciones humanas).

En el caso específico del contexto chileno, se puede señalar que la escuela se ha caracterizado históricamente por recibir estudiantes de diferentes procedencias culturales. No obstante, en repetidas ocasiones también se ha denunciado que las instituciones escolares no han sido capaces de valorar, respetar e incorporar las cosmovisiones de dichas culturas al aula (tal como ocurre con los pueblos originarios), hecho que ha dado pie a la existencia de un sistema escolar de carácter monocultural (Stefoni, Stang, Riedemann & Aguirre, 2019), que suele reconocer únicamente como válidos los conocimientos, saberes y métodos de la cultura hegemónica. Sin embargo, el actual fenómeno migratorio que experimenta el país ha supuesto la llegada de un importante volumen de

estudiantes extranjeros a los centros educativos chilenos y, por consecuencia lógica, también la incorporación de nuevas identidades culturales al espacio escolar. Es decir, aquella escuela que históricamente se ha resistido (en términos generales) a reconocer la diversidad en este ámbito, hoy se enfrenta al desafío atender aulas aún más heterogéneas que en el pasado.

Por ello, el actual proceso migratorio que se vive en Chile representa una importante tensión para el sistema educativo, pero también es una valiosa oportunidad de avanzar hacia el reconocimiento del “otro” como “legítimo otro” (no sólo del extranjero-migrante, sino de todas las formas expresión cultural) y entender dicha pluralidad como una fuente de significativo aprendizaje en el sistema escolar. Frente a ello, resulta natural preguntarse:

- a) ¿Qué papel puede jugar realmente la EF en ese proceso?
- b) ¿Podrá la EF colaborar significativamente en la incorporación de los estudiantes inmigrantes y sus culturas a los centros escolares;
- c) ¿Se podrán construir en la clase de EF relaciones positivas entre los culturalmente diferentes (basadas en el mutuo respeto) que sean extrapolables a otros ámbitos de la vida social?

Responder las preguntas antes expresadas es un ejercicio complejo. Inicialmente, lo lógico sería pensar que la EF puede colaborar en todas esas tareas y aportar al desarrollo de la interculturalidad. Especialmente si se considera que es un área del currículum escolar que puede emplear como recursos educativos algunos elementos que poseen un sentido universal o supracultural (más allá de los límites culturales) (Paredes & Reina 2006), como lo son el deporte, el juego, las danzas y otras prácticas motrices, que pueden facilitar el encuentro entre los culturalmente diferentes.

En el siguiente artículo intentaremos, precisamente, analizar las posibilidades que tienen la EF y el deporte para facilitar los procesos de inclusión social en contextos escolares con presencia migrante, a partir de la revisión de diferentes antecedentes teóricos y empíricos. Se espera encontrar en la literatura internacional orientaciones y experiencias que sirvan al lector como referencia general para comprender el actual fenómeno migratorio chileno, así como para reflexionar sobre las verdaderas opciones que tienen la EF y el deporte como herramientas para construir o dificultar las relaciones entre los culturalmente diferentes.

1. COMPRENDER LOS CONTEXTOS HABITADOS POR DIFERENTES IDENTIDADES CULTURALES: POSIBLES ENFOQUES PARA LA ESCUELA

Antes de adentrarnos en el análisis específico de cómo la EF y el deporte pueden colaborar en la inclusión del alumnado inmigrante dentro de las escuelas chilenas, y proponer posibles líneas de acción al respecto, se requiere primero comprender de qué manera suelen configurarse las relaciones en los contextos marcados por la diversidad cultural. En especial, aquellas realidades sociales que se vinculan con la presencia de población inmigrante.

Es decir, antes de pretender transformar las relaciones que se construyen en estos entornos debemos comprender su configuración. Una vez alcanzada esa tarea, podremos comenzar a diseñar e implementar propuestas que tengan opciones de éxito, frente al desafío de construir relaciones entre los alumnos extranjeros y el resto de los estudiantes que sustenten en la igualdad, la equidad y la dignidad humana.

En este sentido, es preciso mencionar que en cada lugar las interacciones sociales se construyen de forma diferente. Ello implica la existencia de contextos donde las relaciones se basan en el respeto mutuo, y otros donde existen prácticas negativas, tales como: segregación, racismo, xenofobia, etc. (Díaz, 2009; Jensen, Arnett & McKenzie, 2011; Martínez & Fernández, 2006; Terrén, 2007). Por tanto, aunque existan muchos territorios habitados por diferentes identidades culturales, las dinámicas de relación suelen tener características diferenciadas en cada sitio.

Parece obvio entonces, que el tipo de relaciones que se construyan entre los estudiantes inmigrantes y los alumnos chilenos estarán condicionadas, en importante medida, por las características del espacio social donde dichas interacciones se desarrollen. En relación a lo anterior, Flecha y Puigvert (2002) manifiestan que existen tres enfoques para clasificar los tipos de relaciones y formas de discriminación que habitualmente surgen en los contextos culturalmente diversos (entre ellos la propia escuela): (a) enfoque etnocéntrico; (b) enfoque relativista; (c) enfoque comunicativo. A continuación, explicaremos las principales características de cada uno.

El *enfoque etnocéntrico* asume que las relaciones entre las culturas deben construirse desde el control, la dominación y la asimilación. Por tanto, desde esta perspectiva, se asume como lógico que, si hay

inmigrantes deseando residir en Chile, estos últimos deben someterse al sistema cultural que impera en el país (aquel que se produce y reproduce en la escuela). Como desde este enfoque las relaciones se configuran a partir de la jerarquización y subordinación de las culturas, se entiende que los colectivos inmigrantes deben paulatinamente abandonar su cultura, para asumir como propia aquella que predomina en el contexto social donde pretenden instalarse (por ser supuestamente superior). Lo antes descrito implica una aculturación forzada y, por tanto, muchas veces resistida, que suele conllevar importantes dificultades emocionales (Berry & Sam, 2015) para la población extranjera y problemas de convivencia para la sociedad en general.

En resumidas cuentas, para quienes se sitúan en el etnocentrismo, la convivencia entre sujetos de diferentes culturas es posible, siempre y cuando no exista un estatus igualitario entre ellos, ya que desde la lógica interna de este enfoque y los discursos que se vinculan a él, siempre debe existir una relación donde los representantes de la “cultura superior” se impongan o se vean favorecidos. Por tanto, es un escenario en que se consideraría un error, que los estudiantes chilenos y los alumnos inmigrantes accedieran a las mismas oportunidades o fueran categorizados al mismo nivel en términos de derechos.

El *enfoque relativista* promueve el pluriculturalismo como elemento de preservación de la diferencia (Flecha & Puigvert, 2002). Desde esa posición se manifiesta que las culturas tienen derecho a valorar y mantener sus rasgos identitarios, por tanto, sería riesgoso que existiese contacto e intercambio permanente entre ellas, ya que podrían producirse entre ellas relaciones asimétricas en términos de poder y procesos de aculturación perjudiciales para sus respectivas identidades.

Este argumento pone en tela de juicio la propuesta de avanzar hacia la interacción de las culturas (interculturalidad) como forma de existencia colectiva. Asimismo, desde este enfoque, se plantea que la convivencia real entre ellas sería inviable en la práctica, ya que cada cultura tiene su propia cosmovisión (manera de ver e interpretar el mundo), lo que dificultaría alcanzar acuerdos sobre todos los temas necesarios para ejecutar un proyecto de vida común.

La posición del enfoque relativista podría sintetizarse en dos grandes ideas: (a) sería poco viable la convivencia entre los portadores de diferentes identidades, porque es hipotéticamente imposible un verdadero entendimiento entre las diferentes culturas; y (b) la convivencia entre las diferentes identidades resultaría poco conveniente para preservar la

diversidad cultural y étnica en su estado puro. Sin embargo, esta última posición habitualmente da espacio al racismo postmoderno, el cual, a diferencia del racismo moderno (que se basaba teóricamente en problemáticas raciales), se sustenta en argumentos que otorgan al “otro” características culturales que hacen supuestamente inviable la convivencia e interacción con los culturalmente diferentes (Flecha & Puigvert, 2011).

Desde esta perspectiva relativista, no se asume que existan superioridades o inferioridades entre las identidades culturales de los alumnos inmigrantes y los estudiantes chilenos, sino que se cuestiona si realmente es positivo que se promueva la profundización de las relaciones entre ellos. Apostando entonces, por renunciar a la importante oportunidad educativa de interactuar con otras culturas.

Frente al etnocentrismo y relativismo surge el *enfoque comunicativo*, desde el cual se considera que no existen culturas superiores ni inferiores, pero sí diferentes. Desde esta posición, se plantea la necesidad de promover la “igualdad de diferencias” que existen entre todas las identidades culturales. Es decir, asumir que todas las culturas parecerán diferentes a la propia, y que “nosotros” también seremos distintos a los ojos de los demás. Por tanto, lo que se propone es apostar por la igualdad (en el derecho a ser diferentes), pero en ningún caso la homogeneidad.

Con ello se pretende posicionar un principio de igualdad, que permita el mantenimiento y desarrollo de las identidades culturales a partir de un proyecto colectivo, donde todas las cosmovisiones tengan derecho a existir y dialogar. Lo anterior implicaría avanzar en Chile hacia la construcción de espacios escolares donde todos los estudiantes (de diferentes nacionalidades o culturas) tengan derecho a experimentar situaciones de aprendizaje que respeten e incorporen las particularidades de sus sistemas culturales, y donde, además, puedan conocer otras cosmovisiones; dando así vida a la interculturalidad en el aula.

El enfoque comunicativo asume una posición ideológica clara, caracterizándose por ser de naturaleza antirracista, crítica y transformadora. Asimismo, fomenta el diálogo, entendiéndolo como una oportunidad para construir consensos en un plano igualitario (nunca como un espacio de imposición). Por ello, favorece la convivencia y los diferentes tipos de interacción que las culturas puedan tener (Flecha & Puigvert, 2002). Situarse en este enfoque dentro del contexto chileno, implicaría abrirse a la posibilidad de (co)construir y (co)definir prácticas, saberes y conocimientos educativos entre las diferentes identidades

culturales que habitan los centros escolares, incorporando equitativamente al aula sus formas de conocer y estar en el mundo. Por tanto, también aquellas concepciones y costumbres que los pueblos originarios y colectivos migrantes (u otros grupos) posean respecto a la corporeidad.

En virtud de los enfoques recientemente descritos, queda en evidencia que la diversidad cultural, étnica y nacional puede ser apreciada desde distintas perspectivas y, por ende, existen diferentes maneras de actuar frente a la misma. En pocas palabras, la forma en que se visualiza socialmente la inmigración está en gran parte determinada por el enfoque con que sea visto dicho fenómeno. Lo anterior es también válido para la escuela.

A partir de lo expuesto, resultaría esperable que los directivos y docentes chilenos que trabajan en contextos vinculados a diversidad cultural se cuestionen que tipos de entornos educativos pretenden crear: ¿Desean reproducir en los centros escolares aquellos postulados que se presentan desde el etnocentrismo y/o el enfoque relativista?, o ¿asumirán el desafío que supone encarnar una escuela a partir de los principios del enfoque comunicativo?

Responder lo anterior no es un asunto meramente técnico, sino que es, sobre todo, una decisión ética. En ella se define el negar o reconocer la dignidad humana de todos aquellos colectivos que habitan la escuela, así como el comprometerse con una educación capaz de aportar al desarrollo de una sociedad que respete, valore y viva la diversidad como una característica intrínseca de todo ser humano.

2. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN

El deporte es una práctica sociocultural que posee símbolos, mecanismos y un lenguaje particular. Por sus características, ha demostrado tener un importante impacto en la producción y reproducción de las relaciones interpersonales, siendo capaz de facilitar los procesos de integración social y la diferenciación entre individuos (Rodríguez, 2008). Asimismo, en la mayoría de las culturas, es posible observar la existencia de actividades vinculadas con el deporte, el juego, las danzas u otras prácticas corporales, que se constituyen como símbolos identitarios de dichos grupos culturales, debido al valor social que los colectivos otorgan a esas tradiciones.

En función de lo anterior, es posible afirmar, que actualmente el deporte es una actividad supracultural y global; es decir, un elemento que cruza transversalmente a diferentes culturas y que se practica en todas las latitudes del planeta. Además, el dominio del idioma no suele condicionar la participación de los sujetos en las prácticas físico-deportivas y éstas poseen muchas veces una dimensión lúdica. Todas las características antes mencionadas, permiten visualizar al deporte como un espacio con elevadas opciones de favorecer la socialización entre los miembros de diversas culturas (Paredes & Reina, 2006).

A partir de lo antes mencionado, se puede afirmar que, el deporte es un fenómeno que trasciende fronteras, países y culturas, siendo practicando en la mayor parte del mundo (Lleixa, 2004). Por tanto, puede constituirse en un espacio fértil para el encuentro e interacción de las diferentes culturas (Carter-Thuillier, López-Pastor & Gallardo-Fuentes, 2017), gracias que puede ser entendido como un espacio-tiempo de referencias comunes para quienes son portadores de diferentes nacionalidades e identidades culturales (Contreras, 2002; Vianna & Livoslo, 2009).

El potencial de la EF y el deporte para favorecer las relaciones interculturales permiten analizar su posible uso en Chile, especialmente en aquellos contextos donde hay presencia de población inmigrante, o aquellos territorios marcados por la histórica presencia de pueblos originarios (por ejemplo: el caso del pueblo mapuche, que posee prácticas corporales ancestrales), donde hoy también se ha instalado un significativo volumen de población extranjera. Hipotéticamente, el deporte y otras actividades similares podrían ser herramientas útiles para favorecer el acercamiento a dichos grupos culturales, abriendo una posibilidad poco explorada (en términos formales) dentro del país.

Considerando sus virtudes en este plano, el deporte resulta ser un campo con posibilidades reales de favorecer la integración social y participación de la población inmigrante (Müller & García, 2013; Sánchez, 2010), además de promover las relaciones interculturales e interétnicas (Makarova & Herzog, 2014). En este mismo sentido, otros autores (Essomba, 2014; Pfister, 2004) expresan que el deporte y la actividad física en general, poseen un elevado valor intrínseco para el desarrollo de prácticas interculturales, puesto que generan escenarios y redes igualitarias que se encuentran sobre cualquier diferencia étnica o cultural, facilitando con ello la adquisición de capital social en los ambientes que son culturalmente diversos.

Lo antes descrito es posible, entre otras cosas, gracias a que detrás la estructura simple del deporte y la actividad física se alberga una enorme complejidad sociocultural que se sustenta en el lenguaje y simbolismo de la motricidad humana (Díaz, 2009), cuyos códigos suelen ser descifrables y comunicables en todos los contextos. En pocas palabras, el deporte, y las expresiones motrices en general, consiguen ser espacios de encuentro para los culturalmente diferentes, debido a que están elaboradas a partir un lenguaje universal vinculado a la motricidad humana, hecho que le permite cruzar transversalmente todas las realidades culturales. Por tanto, en Chile, así como en cualquier otro contexto humano donde exista presencia de diferentes cosmovisiones culturales, el cuerpo y el movimiento humano pueden constituirse como puentes de relación y, por consiguiente, también de comunicación.

Lo antes señalado ha sido reafirmado por diferentes estudios, cuyos resultados señalan que emplear actividades físico-deportivas en contextos de inmigración ha colaborado positivamente en: (a) la adquisición de capital social y cultural (Theeboom, Schaillée & Nols, 2012; Sapaaij, 2012; Verhagen & Boonstra, 2014); (b) el mantenimiento de la identidad cultural y la cohesión en torno a ella (Allen, Drane, Byon & Mohn, 2010); (c) la interacción entre "culturalmente diferentes" (Berry & Sam, 2013; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli & Sánchez, 2013; Mashreghi, Dankers & Bunke, 2014; Paredes & Reina, 2006); (d) la creación de redes interculturales (Pfister, 2004). Asimismo, Tirone, Livingston, Miler y Smith (2010) plantean que estas cualidades inclusivas de las actividades físico-deportivas han demostrado ser válidas tanto para el deporte competitivo, como para las prácticas recreativas.

En la misma línea, Theebom, Schaillée y Nols (2012) muestran evidencia relevante sobre cómo la participación de ciudadanos inmigrantes en instancias deportivas (clubes, programas, etc.) acelera significativamente su proceso de integración a la sociedad, debido a la interacción de estos últimos con personas no extranjeras, lo que acaba generando una rápida y efectiva adquisición de capital social, relaciones interpersonales que habitualmente se transfieren a otros contextos. Lo anterior coincide con lo expresado en un estudio de Forde, Lee, Mills y Frisby (2015), quienes concluyen que la participación en ese tipo de actividades demuestran impactar positivamente en los procesos de inclusión social de la población inmigrante.

Sin embargo, Makarova y Herzog (2014), a diferencia de los autores mencionados anteriormente, manifiestan que la participación en

actividades deportivas será un herramienta efectiva para favorecer la inclusión de la población inmigrante a la sociedad, siempre y cuando se evite que ella enfrente procesos de segregación o marginación en este tipo de instancias. Por tanto, resulta precipitado considerar que el deporte sea intrínsecamente favorable para el desarrollo de la interculturalidad en contextos migratorios. De hecho, existe evidencia suficiente para señalar que el deporte también puede producir o profundizar conflictos culturales debido a la exacerbación del sentido competitivo, el elitismo, las rivalidades y los estereotipos de género vinculados a la actividad física (Barker et al., 2013; Contreras, 2002; Sapaaij, 2012; Pfister, 2004).

Esto último, toma sentido en el contexto chileno, especialmente cuando se analizan los conflictos que han existido por motivos deportivos entre diferentes grupos migrantes, o las hostilidades entre la población nacional y algunos ciudadanos extranjeros en el marco de eventos deportivos que poseen alta convocatoria (ejemplo: hostilidades previas o posteriores a encuentros donde juega la selección nacional de fútbol, u otras actividades que implican un duelo entre naciones). Rivalidades deportivas/nacionales que, en muchas ocasiones, se acaban transfiriendo a otros contextos, entre ellos el sistema escolar.

Por eso, antes de emplear el deporte en los contextos escolares, ya sea en la propia clase de EF o en programas extracurriculares, es preciso analizar críticamente sus reales potencialidades y posibles riesgos, ante el desafío de construir entornos educativos interculturales. En este sentido, lo primero que debe considerarse es que cada cultura posee costumbres y creencias singulares sobre la corporalidad, lo que se traduce en diferentes formas de entender el deporte, así como todo aquello vinculado al cuerpo y el movimiento humano. Por tanto, todo aquello que ocurra en la clase de EF o deporte escolar será analizado e interpretado por los estudiantes a partir de sus propios códigos culturales. En pocas palabras, aquello que parece importante y apropiado de enseñar para el profesorado de EF chileno, así como para los estudiantes locales, puede ser considerado irrelevante o inadecuado según la visión los estudiantes inmigrantes, puesto que cada colectivo construye significados diferentes sobre los elementos que habitualmente se vinculan a la EF.

Por eso, parece un error importante, plantear apresuradamente que el deporte y la EF son siempre positivos para el desarrollo de la interculturalidad. También pueden ser usados con fines hegemónicos, utilizando su situación privilegiada en la sociedad para transmitir e imponer la cultura dominante, desfavoreciendo y aculturizando con ello a

los grupos inmigrantes minoritarios (Barker et al., 2013). De hecho, cuando eso ocurre, acaban condicionándose de forma negativa las relaciones interpersonales y la distribución del capital social entre la población inmigrante y no inmigrante (Sapaaij, 2012).

Además, es preciso considerar que la adopción forzosa de ideales culturales ajenos sobre el cuerpo y el movimiento por parte de los inmigrantes en la escuela, podría producir una ruptura significativa con algunos elementos y valores culturales profundamente arraigados (Pfister, 2004), aumentando con ello las probabilidades de que se enfrenten a situaciones conflictivas en sus círculos sociales cercanos (como con sus propias familias) por abandonar o desafiar los estereotipos corporales que predominan en sus respectivas culturas, lo que, a su vez, implica exponerse también a situaciones emocionalmente negativas.

En consecuencia, si desde el deporte y la propia EF se pretende colaborar a la construcción de proyectos educativos interculturales que favorezcan la inclusión de la población inmigrante, primero se deben definir prácticas que desde dichas disciplinas permitan la superación de los prejuicios, los estereotipos y los discursos que pretenden situar a una cultura sobre la otra. Por ello, sería coherente que en este tipo de contextos se fomente la realización de actividades físico-deportivas pertenecientes a todas las culturas presentes en el aula (Bantulà & Mora, 2007), no sólo aquellas que ha impuesto la cultura hegemónica; con el fin de promover un acercamiento y reconocimiento recíproco entre las culturas.

Desde esta perspectiva, si en una clase de EF hay estudiantes de seis nacionalidades diferentes, lo lógico sería que durante las sesiones de la asignatura se reconozcan e incorporen elementos identitarios (juegos, deportes, danzas, etc.) de esas seis culturas. En Chile, también puede ocurrir que existan estudiantes de una misma nacionalidad, pero que sean portadores de identidades culturales diferentes (basta con mirar los pueblos originarios existentes en las naciones latinoamericanas). En ese caso, tendrían que incluirse en la clase todos esos sistemas culturales presentes en el escenario educativo. Con la propuesta antes descrita, se busca promover el conocimiento mutuo y el intercambio de quienes participan en la situación de aprendizaje.

Si se pretende incluir de forma plena y verdadera a los estudiantes inmigrantes en el contexto escolar, la cultura de dichos alumnos no puede permanecer fuera de la escuela. Ello entendiendo que los rasgos culturales de cada individuo son fundamentales en la definición de su

identidad personal y social. Es decir, sujeto y cultura “son indivisibles en el hecho”; por tanto, al marginar una cultura del aula, también se excluye al ser humano que la porta.

En función de lo expuesto hasta ahora, se aprecia que existen dos posturas respecto a la posibilidad de emplear el deporte y la EF con fines de inclusión social en contextos de inmigración. En primera instancia, existen quienes promueven su uso en este tipo de contextos y, en segundo lugar, quienes manifiestan la necesidad de tener cautela frente a la idea de que pueden favorecer intrínsecamente al desarrollo de la interculturalidad. Por tanto, parece evidente que no basta con proponer la participación de la población inmigrante y nacional en instancias deportivas, o el aumento de las horas de EF en los centros culturalmente diversos, sino que se requiere la construcción de ambientes que favorezcan la convivencia entre todas las culturas que cohabitan el espacio escolar.

De hecho, varios estudios (Allen et al., 2010; Ito, Nogawa, Kitamura & Walker, 2011; Frisby, 2011; Fuente & Herrero, 2012; Hatzigeorgiadis et al., 2013; Makarova & Herzog, 2014; McGinnity, Quinn, Kingston & O’Connell, 2012; Sapaaij, 2012) sugieren que las características del contexto y los valores que se promuevan en él acaban siendo determinantes en el éxito de las actividades físico-deportivas (dentro o fuera del contexto escolar) frente a la tarea de promover la interacción cultural entre la población extranjera y el resto de los ciudadanos. Puesto que en aquellos estudios donde este tipo de actividades han demostrado ser efectivas para la construcción de relaciones entre inmigrantes y no inmigrantes, se afirma que su potencial se reduce drásticamente cuando en el contexto no existen las garantías necesarias para la existencia de un ambiente basado en el respeto mutuo.

Lo antes descrito se complementa con lo expresado en otras investigaciones (Hatzigeorgiadis et al., 2013; Li, Sotiriadou & Auld, 2015), donde queda demostrado que la clase de EF y los programas de deporte escolar (u otras actividades similares) tendrán un impacto positivo en términos interculturales sólo cuando promuevan el desarrollo de valores sociales, el mutuo respeto y la incorporación de todas las culturas presentes. Cuando se respetan estos principios básicos, habitualmente se facilita la adquisición de capital social transferible a la vida cotidiana (Theeboom et al., 2012) y una mejor adaptación a contextos que poseen diversidad cultural (Allen et al., 2010); aspectos que facilitan la inclusión social de los colectivos inmigrantes (Tirone et

al., 2010). No obstante, para que ello ocurra, es fundamental contar con un profesorado de EF competente en términos interculturales (Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017), por ende, profesionales capaces de gestionar ambientes positivos para la diversidad, promover el desarrollo e interacción de todas las identidades culturales y, rescatar desde un sentido educativo el valor de las prácticas corporales que poseen dichos grupos.

En este sentido, lo correcto sería asumir que tanto la EF como el deporte son herramientas que pueden ser utilizadas al servicio de distintos intereses; puesto que, tienen un enorme potencial para favorecer el desarrollo de la interculturalidad, pero, también, son capaces de constituirse como espacios de discriminación, racismo y desarrollo de conflictos entre los culturalmente distintos. Por ello, si el objetivo primordial de las instituciones escolares en Chile es educar, entonces cualquier práctica físico-deportiva que pretenda implementarse en la escuela debe profundizar esa función formadora.

Por tanto, si se pretende emplear la EF y el deporte para fomentar la interculturalidad en la escuela, se deben emplear actividades que promuevan el desarrollo de valores sociales tales como: el pluralismo, la tolerancia, etc. En pocas palabras, el deporte que se practica en la escuela no puede estar sujeto a las mismas lógicas tradicionales del deporte competitivo (centrado habitualmente en el rendimiento), sino que debe ser coherente con la misión que tienen los centros escolares de formar ciudadanos capaces de aceptar y valorar la diversidad.

Queda entonces de manifiesto que, si en los centros educativos chilenos marcados por la inmigración se pretende favorecer la inclusión social mediante la EF, los programas de deporte escolar (o cualquier otra práctica físico-deportiva), estas actividades deberían ocupar un lugar protagónico. Asimismo, resulta fundamental que dichos espacios estén diseñados a partir de lógicas que favorezcan el desarrollo de valores relacionados con la diversidad y considerar en todo momento las características de aquellas identidades culturales que habitan el aula escolar. De ese modo, al ser actividades verdaderamente centradas en fines educativos pueden colaborar de forma coherente al desarrollo de un proyecto educativo intercultural (Molina, 2010) y, en consecuencia, también a potenciar los procesos de inclusión de la población extranjera (Contreras, 2002; Díaz, 2009; Kenneth, 2006; Lleixà, 2002; Lleixà & Soler, 2004; Medina, 2002; Paredes & Reina, 2006; Pfister, 2004).

Finalmente, parece importante recalcar que avanzar hacia espacios educativos interculturales, donde la EF y las actividades físico-deportivas aporten a la inclusión social del alumnado inmigrante, depende en gran medida de la creación de entornos donde se acepte la diversidad cultural como un derecho natural de los seres humanos. Además de prestar una permanente atención a los posibles conflictos o choques culturales que se pueden producir cuando realidades culturales y corporales se ven enfrentadas en un espacio común (ejemplo: el aula de clases) (Lleixà, 2002). Por ello, tal como se ha mencionado anteriormente, es muy importante que los docentes a cargo de este tipo de contextos posean una formación específica en términos interculturales (Soler, Flores & Prat, 2012), con el fin de que puedan lidiar con este tipo de situaciones y sean capaces de incorporar recíprocamente al aula elementos de todas culturas presentes en el espacio educativo (Cuevas, Fernández & Pastor, 2009). Transformando así a la diversidad cultural en una oportunidad de continuos aprendizajes.

CONCLUSIONES

En Chile, durante la última década, el volumen de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo alcanzó sus mayores cifras históricas. Su presencia en las aulas ha significado un cambio en el tejido social de las escuelas, reconfigurando con ello el entramado de relaciones socioculturales que se construyen dentro de los centros educativos. Lo antes descrito implica entonces que el sistema escolar se ha convertido en un espacio fundamental para la inclusión social de los alumnos extranjeros, quienes habitualmente tienen en la escuela sus primeros contactos con el resto de la sociedad.

Sin embargo, queda en evidencia que para ello se requiere de propuestas educativas que sean capaces de avanzar en un sentido intercultural y crítico, tal como se propone desde los planteamientos del enfoque comunicativo. En ese marco, la EF y las actividades físico-deportivas tendrán reales opciones de aportar a la construcción de ambientes educativos que posibiliten las relaciones entre los culturalmente diferentes, a partir del mutuo respeto, la equidad y la dignidad humana. Aunque para ello, parece también relevante apostar por una formación específica del profesorado en términos interculturales. En caso contrario, el potencial socializador de dicho tipo de actividades

puede acabar teniendo un efecto inverso y dificultar significativamente la convivencia, tal como consta en la literatura.

Es importante señalar que el presente artículo no pretende ser en ningún caso un manual, una guía que contenga fórmulas concretas o un documento con “recetas” infalibles. Por el contrario, espera ser una invitación a la reflexión personal y, sobre todo colectiva, respecto a la necesidad de analizar desde una óptica crítica las verdaderas posibilidades que tienen la EF y las actividades físico-deportivas de aportar al desarrollo de una escuela y una sociedad intercultural en contextos de inmigración.

El contenido del presente manuscrito puede resultar relevante para toda persona que habita contextos de diversidad cultural. Pero, sobre todo, puede ser de interés y utilidad práctica para los profesionales de la EF y el deporte que se desempeñan en espacios escolares vinculados a la presencia de estudiantes inmigrantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Richard, M. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2010.01.004>
- Bantulà, J., & Mora, J. (2007). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona; Paidotribo.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160. DOI: <https://doi.org/10.1080/16138171.2013.11687916>
- Barquín, A. (2019). El ciclo de las políticas públicas interculturales: paradojas político-antropológicas. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 147-174. DOI: <https://doi.org/10.15332/25006681/5279>
- Berry, J., & Sam, D. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity. An introduction to psychological dimensions of multiculturalism. *European Psychologist*, 18, 151–157. DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000167>

- Berry, J., & Sam, D. (2015) Accommodating cultural diversity and achieving equity. An introduction to psychological dimensions of multiculturalism. *European psychologist*, 18(3), 151-157. DOI: [10.1027/1016-9040](https://doi.org/10.1027/1016-9040)
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 32, 19-24. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51514>
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona, España: Paidotribo.
- Cuevas, R., Fernández, J., & Pastor, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 15-23. Ver en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282837>
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-11. Obtenido en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2998Diaz.pdf>
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148. DOI:[10.1174/113564012804932074](https://doi.org/10.1174/113564012804932074)
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona: Paidotribo.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2011). Contra el racismo. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 135-164.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos*, 31, 64-68. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.44307>
- Forde, S., Lee, D., Mills, C., & Frisby, W. (2015). Moving towards social inclusion: Manager and staff perspectives on an award winning community

- sport and recreation program for immigrants. *Sport management review*, 18(1), 126-138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.02.002>
- Frisby, W. (2011). Promising physical activity inclusion practices for Chinese immigrant women in Vancouver, Canada. *Quest*, 63(1), 135-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483671>
- Fuente, A., & Herrero, J. (2012). Social Integration of Latin-American Immigrants in Spain: the Influence of the Community Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1201-1209. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39407
- Grimminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 445-458. DOI: [10.1080/17408989.2016.1225030](https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1225030)
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202. DOI: [10.1027/1016-9040/a000155](https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000155)
- Ito, E., Nogawa, H., Kitamura, K., & Walker, G. (2011). The Role of Leisure in the Assimilation of Brazilian Immigrants into Japanese Society: Acculturation and Structural Assimilation through Judo Participation. *International Journal of Sport and Health Science*, 9, 8-14. DOI: <https://doi.org/10.5432/ijshs.20100019>
- Jensen, L., Arnett, J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vingnoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (285-301). Brighthon, Inglaterra: Springer Science.
- Kenneth, C. (2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos*. Barcelona: CEO-UAB.
- Li, K. Ch., Sotiriadou, P., & Auld, C. (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57(3), 209-220. DOI: <https://doi.org/10.1080/16078055.2015.1066603>
- Lleixà, T. (2004). Actividad física, deporte y ciudadanía cultural. In E. T. Lleixà, & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades*

- multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 13–26) Barcelona: Horsori.
- Lleixà, T., & Soler, S. (2004). Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp.135-152). Barcelona: Horsori.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. DOI: [10.5944/reec.27.2016.15034](https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034)
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9. DOI:[10.1007/s12662-013-0321-9](https://doi.org/10.1007/s12662-013-0321-9)
- Martínez, J., & Fernández, M. (2006). Inmigración y exclusión social. *Razón y fe: Revista Hispanoamericana de cultura*, 253(1292), 453-470. Ver en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/razonyfe/article/view/14133>
- Mashreghi, S., Dankers, S., & Bunke, S. (2014). The role of motivational climate in multicultural sport classes. *Swedish journal of sport research*, 1(1), 78-110.
- McGinnity, F., Quinn, E., Kingston, G., & O'Connell, P. (2012). *Annual Monitoring report on integration*. Dublín: ESRI.
- Medina, J. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 18-23. Ver en: <https://revista-apunts.com/deporte-inmigracion-e-interculturalidad/>
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Aduli*, 9, 165-173. Ver en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3397912>
- Müller, J., & García, A. (2013). El otro fútbol: prácticas y discursos acerca del fútbol como motor de integración social de los inmigrantes en España. *Etnográfica*, 17(1), 121- 143. DOI: <https://doi.org/10.4000/etnografica.2594>

- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(1), 216-235.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixá & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona España: Horsori.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixá & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp.57-80). Barcelona España: Horsori.
- Rodríguez, A. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Sánchez, R. (2010). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 65(2), 337– 358. DOI: <https://doi.org/10.3989/rdtp.2010.11>
- Sapaaj, R. (2012). Beyond the playing field: experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(9), 1519- 1538. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.592205>
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Revista pensar a práctica*, 15(1), 253-271. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i1.16653>
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A., & Aguirre, T. (2019). Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 11, 226-250. (http://www.migranropologia.com.ar/images/stories/PDF/Revista11/revista_migrantro11.pdf)
- Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización. En M. Alegre & Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos ante una perspectiva comparada* (pp. 261- 274). Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

- Theeboom, M., Schaillée, H., & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4(1) 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/19406940.2011.627359>
- Tirone, S., Livingston, L., Miler, J., & Smith, E. (2010). Including immigrants in elite and recreational sports: the experiences of athletes, sport providers and immigrants. *Leisure/Loisir*, 34(4), 403-420. DOI: <https://doi.org/10.1080/14927713.2010.542887>
- Verhagen, S., & Boonstra, N. (2014). Bridging social capital through sports: an explorative study on (improving) inter-ethnic contact at two soccer clubs in the Netherlands. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 23(4), 23–38. DOI: <https://doi.org/10.18352/jsi.423>
- Vianna, J., & Livoslo, H. (2009). Proyectos de inclusión social por medio del deporte: notas sobre la evaluación. *Movimento*, 15(3), 145-162. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.5190>