

TEORÍA DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL Y REALIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA

**Onofre R. Contreras J.,
Pedro Gil Madrona,
José A. Cecchini E.,
Luis M. García L.**
pedro.gil@uclm.es
Universidad Castilla La Mancha

Recibido: 18/06/2007 **Aceptado:** 25/09/2007

Resumen

La presente investigación pretende aproximarnos a la cuestión multicultural en la escuela desde el punto de vista de profesores y alumnos en el marco contextual del desarrollo de un contenido propio y específico, cual es la motricidad sistemáticamente organizada. De manera, que vamos a poner de manifiesto como se vive la multiculturalidad desde la perspectiva concreta de la Educación Física tratando de apreciar las similitudes y diferencias que se producen en relación con los escenarios generales en que se ha tratado. A tal fin la investigación que se presenta intenta conocer los talentos o envolturas en referencia a la interculturalidad en la escuela y en especial en y desde la Educación Física. En este sentido se pretende determinar cuáles son los comportamientos de profesores y alumnos multiculturales de ambos sexos en la escuela, pero específicamente en el área de Educación Física, de modo que se trata de constatar si se adaptan plenamente al referido marco o bien adquieren una dimensión parcial propia y específica en el campo de la motricidad. A estos efectos utilizamos como instrumento de recogida de datos la entrevista en profundidad a tres alumnos de Educación Primaria y a tres alumnos de Educación Secundaria, inmigrantes todos, y tres maestros de Primaria y tres profesores de Secundaria que viven y afrontan el hecho multicultural en sus aulas.

Palabras clave: educación física, raza, religión, cultura, profesores y alumnos.

Abstract

The present investigation pretends to approximate to the multicultural question at school from the point of view of teachers and students in the context of development of proper and specific content which is the motricity systematically organized. So that, we are going to make evident how is lived the multiculturality from the particular perspective of the Physical Education treating to appreciate the similarities and differences produced in relation to the general situations where it has been treated. With this aim in view, the presented investigation tries to discover the disposition related to the interculturality at school and specially in and from the Physical Education. In this way it's pretended to determine which are the behaviours of multicultural teachers and students of both sexes at school, but specifically in the Physical Education area, so it has to deal with the confirmation if they are fully adapted to the referred context or they acquire a proper partial and specific dimension in the field of motricity. At this respect we use as data collection instrument a depth interview to three students of Primary School and three students of Secondary School, all immigrants and three teachers of Primary and three of Secondary who live and confront respectively the multicultural fact in their classes.

Key Words: Physical Education, cultura, teachers, students.

Formación del profesorado de Educación Física e interculturalidad.

La sociedad española está cambiando a pasos agigantados y uno de los elementos de dicho cambio radica en el fenómeno de la inmigración, de manera que una sociedad que tradicionalmente se ha proclamado no racista, tal vez por la inexistencia de diversas razas en su territorio, comienza a tener focos de dichas actitudes.

El resultado es que una vez más los ojos se vuelvan hacia la escuela para que resuelva el problema o al menos trate de evitarlo en lo posible, pero nos encontramos con un maestro, que como en otras tantas cosas, no ha recibido una formación específica.

Así, la gran preocupación social existente exige innovaciones educativas de cara a la formación de actitudes positivas hacia los diferentes grupos étnicos a la vez que se reconoce la escuela como el lugar idóneo para este cambio de valores, sin embargo, para ello es preciso desarrollar en los profesores actitudes positivas ante la diversidad cultural, sobre todo teniendo en cuenta que la formación inicial del profesorado no ha sido pensada para una educación plural.

No cabe duda de que cuando un profesor acierta a traducir los antecedentes culturales de un alumno en propuestas didácticas está poniendo las claves de un aprendizaje de éxito, de ahí que la formación del profesor deba contener recursos, estrategias y técnicas de intervención en contextos multiculturales. Desde nuestra perspectiva de formadores de profesores de Educación Física es preciso desarrollar conocimientos, destrezas y pensamientos críticos sobre la realidad en que van a desempeñar su función docente.

Con este trabajo (**Nota 1**) queremos aproximarnos a la cuestión multicultural en la escuela desde el punto de vista de profesores y alumnos en el marco contextual del desarrollo de un contenido propio y específico, cual es la motricidad sistemáticamente organizada. Por ello, vamos a poner de manifiesto cómo se vive la multiculturalidad desde la perspectiva concreta de la Educación Física tratando de apreciar las similitudes y diferencias que se producen en relación con los escenarios generales en que se ha tratado. Entendemos que colaboramos así a objetivar y aflorar los posibles prejuicios del profesorado de educación física.

La cultura como marco de referencia. Especial consideración de la cultura física

A finales del siglo XIX, Tylor (1977:19) formulaba una definición de cultura que ha pervivido durante este largo tiempo, de manera que dicho término, desde el punto de vista del mencionado autor, hace referencia a una compleja idea que incluye conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y cualquier otra aptitud o hábito adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. A todo ello habría que añadir, tal como hace la antropología actual, el conjunto de los objetos materiales de creación humana.

Dada la amplitud con que se define el concepto de cultura no parece fácil hacer una distinción entre cultura en general y cultura física, y mucho menos querríamos dar la impresión de distinguir entre una cultura intelectualista y una cultura física o corporal, reforzando así un dualismo que no tiene razón de ser alguna, pues es bastante notorio que las producciones culturales lo son de las personas y no de sus cuerpos o de sus intelectos por separado. Sin embargo, queremos resaltar aquella cultura que integrando la de tipo general está referida a aquellas manifestaciones humanas constituidas esencialmente por la motricidad de la misma naturaleza.

De esta manera, Vicente y Brozas (1997) definen la cultura física como el “conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos, etc. adquiridos o contruidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que, a la vez, son determinantes del comportamiento corporal (de las actividades físicas); muy especialmente todo aquello que contribuye a configurar su cuerpo: su morfología física y su morfología simbólica o representativa”. Así conformarían la cultura física las formas de vestido, higiene, hábitos alimenticios, formas de comunicación no verbal, practicas de recreación, estilos de vida, representaciones del pudor, idea de belleza y fealdad, etc.

De acuerdo con todo ello, la cultura expresa una concepción del mundo y de la vida que todo grupo humano tiene y que ha ido configurándose a lo largo de su experiencia colectiva, de forma que la cultura es lo que determina la identidad cultural, de manera que no se puede hablar de una única cultura sino de culturas en cada momento y lugar determinado. En consecuencia, la cultura se aprende y se transmite mediante los procesos de socialización a través de los cuales los individuos hacen suyos los diferentes elementos de la misma. Sin

embargo, la cultura occidental se ha mostrado como absolutamente dominante hasta el punto de haber impuesto sus puntos de vista aniquilando prácticamente todo vestigio de otras culturas (Garaudy, 1977).

Ahora bien, este aislamiento hegemónico resulta absolutamente empobrecedor, ya que se ignora la gran riqueza que aportan otras culturas, por lo que algunas voces han sugerido el “diálogo de civilizaciones” (Garaudy, 1977) que nos ayuda en el plano de la cultura a abrirnos a horizontes infinitos dentro de la perspectiva sugerida en todos los terrenos por las más modernas renovaciones de la cultura occidental, quizás podamos aprender así una libertad nueva que no se realiza más que con los otros y no en la mera reivindicación del individuo.

En este marco, la cultura física occidental se ha ido conformando a través de un proceso histórico en donde la corporeidad tiene un significado muy diferente al del mundo oriental, sin duda, debido a unas concepciones religiosas (cristianismo), filosóficas (Platón, Descartes) y sociales (formas políticas y económicas) completamente diferentes entre sí. Basadas en esa idea del cuerpo se han ido construyendo una serie de prácticas físicas propias tales como el deporte o la gimnástica, que resultan hoy dominantes dada su integración hegemónica en el sistema educativo y social.

En relación con ello, los autores neomarxistas han puesto de manifiesto cómo el cuerpo tiene unos determinados usos sociales que reflejan las desigualdades de las diferentes clases en el sistema de producción (Boltanski, 1971), de manera que en las sociedades capitalistas se imponen ciertos modelos de actividad física así como estilos corporales socialmente controlados para perpetuar el sistema de dominación (Brohm, 1982). En definitiva, para estos autores el cuerpo es un producto social que depende de mediadores como las condiciones de trabajo y los hábitos de consumo pudiendo perpetuarse más allá de sus condiciones de producción. De forma que el cuerpo expresa la diferencia de clase tanto en el talante como en la compostura o en la manera de vivir el cuerpo o en su misma forma.

La cultura corporal se manifiesta en el ámbito de las prácticas físicas, en el que se incluyen juegos y actividades de recreo, el trabajo, las formas de presentación, los modos de trato, etc. No obstante, la cultura física está ordenada por unas reglas por las que cada uno configura su corporalidad en un espacio social determinado y fuera del cual difícilmente encaja dicha configuración corporal, lo que hace que parezcan ridículos determinados atuendos en concretos contextos y lugares o también específicas costumbres, apariencias, prácticas o gestos. Es preciso recordar a este respecto que la distancia con que las personas actúan varía de una cultura a otra, así los latinos están acostumbrados a zonas sociales más cortas que los anglosajones y los árabes más aún que los latinos.

La idea de raza como perversión de la multiculturalidad: el caso del desarrollo motor en blancos y negros

La idea de diversidad cultural se acentúa si cabe, cuando la ponemos en relación con la raza de modo que los distintos tipos de éstas han generado culturas diferentes que a lo largo de la historia no sólo no han tenido una convivencia pacífica sino que antes bien han resultado extraordinariamente conflictivas precisamente por ese afán de convertirse en hegemónica o dominante de todas o algunas de ellas, de modo que han utilizado todo tipo de argumentos en su favor para justificar esa superioridad de una sobre las demás.

Este es el caso del conocimiento científico, hegemónico, hoy día en Occidente, que se basa en la neutralidad ideológica del mismo por lo que dice generar “verdades” ajenas al contexto social y político en que se da. Sin embargo, la crítica que se hace a dicho paradigma es que no se puede eliminar la influencia del citado contexto sociopolítico, ya que la investigación está condicionada por los valores de los propios científicos.

Esto es aún más notable cuando se trata de investigación sobre raza, en donde la ciencia tiende a mantener el “status quo” de la materia en cuestión, de manera que las actitudes sociales racistas han sido justificadas por la investigación científica, tal como han probado algunos autores (Barnes; Zieff y Anderson, 1999) cuyo trabajo seguimos en el relato que a continuación efectuamos.

En efecto, la raza es un concepto ambiguo, ya que su contenido ha cambiado continuamente desde su aparición en lengua inglesa en el siglo XVI. Dicho concepto ha evolucionado desde constituirse como diferencia física hasta la actualidad cuando se concibe como un sistema complejo. Por tanto, el significado de los términos raza, blanco y negro son histórica y localmente contingentes y deben ser entendidos como estructuras sociales. Ciertamente, a los efectos que nos preocupan no integra la misma categoría de “negro” aquella persona de USA cuyos antecedentes están en una proporción de siete a dos entre caucasianos y africanos, que aquel otro procedente de Etiopía cuyos antecedentes son totalmente africanos.

Históricamente en el estudio de las razas se han seguido unos criterios dicotómicos tomando como elementos diferenciadores las causas genéticas o ambientales, como es el caso del desarrollo motor infantil, ya que la infancia podía haber estado menos influida por los factores ambientales a la vez que suponía el momento ideal de considerar los rasgos raciales o biológicos. En todo caso el peso relativo de cada factor de la raza ha variado a lo largo del tiempo y siempre en relación con el clima político y social como vamos a ver a continuación.

En efecto, durante la segunda mitad del siglo XIX aparece el concepto de eugenesia en la biología y en las ciencias sociales, incluida la Educación Física, que pretende una mejora de la raza por medio del perfeccionamiento del individuo, a cuyo fin se convierte en un factor muy importante la madre de éste. En este sentido, las razas humanas continuaron siendo biológicamente distintas y “naturalmente” los europeos fueron considerados superiores a los africanos. La fundamentación científica de los criterios de clasificación no es otra que la escala natural de Aristóteles como fundamento de la jerarquía biológica, cuya cima es el hombre conectado con los ángeles, mientras que en la base están los seres inanimados.

En todo caso, el debate sobre el desarrollo motor está presidido hasta la mitad del siglo XX por la polémica de si es debido a la influencia del medio o a la herencia. Los maduracionistas se oponen a la teoría de que el medio ambiente juegue algún papel en el desarrollo, de manera que los partidarios de esta teoría sostienen que los animales más bajos en la cadena tienen un desarrollo inicial más rápido, como es el caso de los niños negros que se desarrollan inicialmente antes que los blancos, mostrando cómo una infancia prolongada es síntoma de clase biológica superior.

También se realizaron estudios con bebés blancos y negros de ambientes socioeconómicos diferentes, concluyendo en que el ambiente juega un papel fundamental y que los bebés negros actúan mejor en las tareas que suponen un desarrollo motor total por lo que resultan más precoces; sin embargo, se afirma en dichos estudios que la inteligencia no se desarrolla al mismo ritmo, de modo que los estudios de precocidad blanca y negra explican los datos distintos bajo el mismo supuesto de superioridad intelectual de los blancos.

De los años cincuenta a los setenta del siglo pasado se produce un cambio en la naturaleza de las relaciones sociales debido a los movimientos por los derechos civiles lo que tiene su reflejo en el debate sobre el desarrollo motor de blancos y negros. Ciertamente, los estudios de este momento ponen de relieve que el desarrollo motor es superior en negros, pero además se produce una mayor aceleración del mismo en los niños procedentes de status socioeconómicos bajos que en los de niveles medios, confirmándose también que el factor ambiental tiene una influencia mayor que la de la predisposición genética, por lo que concluyen en que el desarrollo motor no es un rasgo racial sino que está relacionado con el estatus socioeconómico.

En los años setenta aparecen con fuerza los movimientos antirraciales y feministas que influyen de manera importante en nuestro debate pues a partir de ellos se considera que el desarrollo motor no es hereditario y que los argumentos deterministas de los biólogos son sociopolíticos. Todo ello unido a los grandes avances en biología molecular hacen que el tema de la raza se convierta en un problema exclusivamente sociopolítico. No obstante, las conclusiones de algunos estudios establecen diferencias entre blancos y negros a favor de estos últimos en relación con una mayor cantidad y calidad de movimientos lo que pone de manifiesto una superioridad motriz africana aunque no debido a la herencia genética.

De los años ochenta a la actualidad, se ha empezado a considerar que los humanos, divididos por raza o género, son complejos, heterogéneos y distintos; de modo que las nuevas teorías en torno al desarrollo motor establecen que el comportamiento emerge de los modos de autoorganización que vienen de la interacción de muchos aspectos extrínsecos e intrínsecos en lo que se ha dado en llamar sistemas dinámicos, cuya esencia consiste en la afirmación de que el comportamiento se debe a múltiples factores en donde ninguno tiene prioridad, de ahí que las comparaciones raciales han perdido valor y los estudios actuales han cambiado este tema que antes resultaba central.

Antecedentes de una Educación Física multicultural: la cuestión colonial

Podríamos comenzar diciendo, sin miedo a equivocarnos, que la Educación Física ha estado al servicio de la política colonial de los grandes Imperios. Ciertamente que el deporte nacido en Gran Bretaña está ligado a la regulación lúdica que promueve la autodisciplina (self government) asunto que está profundamente ligado a las necesidades coloniales del Imperio, ya que el sistema de gobierno impuesto se basa precisamente en la autonomía y el autogobierno de manera que el deporte suponía un medio eficaz de entrenamiento a tal fin.

Así pues, el gobierno colonial basado en la supervisión británica atribuía a los indígenas un papel basado en la autodisciplina lo que conducía a las autoridades británicas a extender a las élites autóctonas el sistema de *public schools* con el importante papel que en ellas jugaba el deporte. El objetivo residía no sólo en la culturización en el *way of life* sino también y, sobre todo, en el respeto a la regla y de la autoridad del más fuerte. En este sentido, el deporte realizó un papel como nexo de unión entre los propios nativos y la metrópoli en acontecimientos como los *Empire Games*, más tarde denominados “Juegos de la *Commonwealth*”, y también como atenuante de los conflictos intercomunitarios entre religiones y castas.

En el Imperio francés sucede otro tanto de lo mismo en cuanto a la finalidad, sin embargo el perfil de la intervención fue algo distinto, ya que se buscaron aquellos métodos de Educación Física que mejor se adaptaban a las ideas centralistas de signo jacobino. En este sentido, la Gimnástica había probado su valor en la empresa de la unificación comenzada con la Revolución de 1789, cuyo carácter patriótico y disciplinado se oponía al liberal y oportunista del deporte.

No obstante, los rasgos característicos de la colonización francesa están basados en argumentos pretendidamente científicos del racismo de tal forma que la antropología colonial francesa es antiasimilacionista apoyada en la medicina colonial que contiene un gran sesgo higienista lo que influye en la medicina deportiva que nace con vocación de tener en cuenta las diferencias raciales.

Con estos avales pseudocientíficos no es difícil intuir el peligro de una administración colonial preocupada por ordenar y clasificar por géneros y niveles de capacidad y habilidad en todo lo que concierne a la enseñanza de la Educación Física. No obstante, las clasificaciones son hechas para separar a los autóctonos de los colonizadores con la sola excepción de las políticas de instrucción de élites deportivas que permiten, a veces, a los nativos estar en los mismos bancos, entrenar en los mismos gimnasios o sobre los mismos estadios que a los colonizadores

Además los promotores deportivos tienen su conciencia tranquila cuando el mundo científico confirma la “superioridad” de la raza occidental. En este sentido, Coubertein totalmente convencido de ello, propone que tal afirmación debe comprobarse con la confrontación deportiva entre autóctonos y colonizadores a cuyo fin intenta organizar los Juegos africanos o los de América latina que sin embargo, chocan con las reticencias de los países colonizadores, sobre todo de la propia Francia.

En el fondo de dichas reticencias subyace el miedo colonizador a la idea de que los nativos realicen las mismas actividades físicas ya que éstas pueden causar consecuencias no queridas como sería un vuelco en la correlación de fuerzas, por lo que se pide a los responsables locales de la Educación Física que deben utilizarla

con perfecto conocimiento de tal circunstancia. También se tienen reservas en cuanto a una práctica compartida de la Educación Física por el temor a la contaminación de enfermedades contagiosas, lo que actúa como refuerzo para la separación de la juventud nativa y colonizadora. Un tercer argumento que también actúa en la dirección de la separación entre comunidades es el miedo a una inversión de la relación dominante-dominado que hiciera a los primeros perder sus referencias culturales, ideológicas y religiosas, lo que esconde una latente desconfianza en su capacidad para integrar la cultura autóctona (Boularand, 1998).

No obstante, algunas voces como la del propio Coubertein (1912) buscan tranquilizar a los gobernantes del Imperio por lo que propone estar vigilante a fin de que los deportes no alcancen una apariencia militar que pueda preparar una rebelión futura y de manera contraria se debe animar a los indígenas a su práctica ya que constituye “un instrumento vigoroso de disciplina” que podría hacer a los nativos “más manejables” bajo la “diversión”. En definitiva, quiere convencer a los escépticos de su causa utilizando como argumento que el deporte es una manera indirecta de controlar a la población autóctona.

La multiculturalidad como conflicto

La educación intercultural se plantea hoy más como una necesidad que como una opción vocacional de la propia escuela. En efecto, hay que tener en cuenta que la diversidad cultural es casi siempre fruto de los movimientos migratorios cuya característica es la de tener unas necesidades comunes, sobre todo de índole económica por las cuales compiten, en lugar de plantearse su consecución de manera conjunta. Por otra parte, estos grupos constituyen formas distintas de entender la realidad y de dar respuesta a las exigencias de esta.

Asimismo, debemos considerar que el término “inmigrante” se utiliza ordinariamente para referirse a personas que provienen de países más pobres y adquiere connotaciones peyorativas relacionadas con la pobreza y la marginalidad, de manera que se forman estereotipos que tienden a justificar conductas de un grupo cultural en relación con otros, lo que a veces conduce a actitudes xenófobas y a actos racistas.

En el marco descrito no parece extraño que los niños de familias inmigrantes tengan muchos y graves problemas entre los que podemos destacar el bajo nivel académico y cultural deducido de la propia situación socioeconómica y sobre todo el referente a la desestructuración familiar (Cases, 2001). Este último aspecto resulta especialmente importante si queremos que la integración de los niños y su evolución sea plena.

La desestructuración familiar se manifiesta con más crudeza, si cabe, en la segunda generación. En efecto, el niño desde su llegada a su nuevo entorno comienza un proceso de reelaboración cultural en donde desecha elementos de su propia cultura para asumir otros que le son más rentables en su promoción social y personal. Pero, de manera encontrada, el núcleo familiar intenta reproducir en sus hijos los patrones culturales tradicionales lo que conduce a una contradicción intelectual generadora de conflicto que puede situar al niño en unos niveles muy bajos de autoestima.

A tal efecto es preciso tener en cuenta que el niño dispone de menos recursos que sus mayores para afrontar los cambios ya que el inmigrante adulto llega con unos parámetros de identidad ya desarrollados y una autoestima ya formada. De manera diferente, el niño está en pleno desarrollo e inmerso en la elaboración de su personalidad, de ahí que la construcción de su identidad étnica entrará en contradicción entre los patrones de la sociedad que le acoge y los propios, por lo que se produce un proceso de desarraigo.

En esta situación el sistema escolar es algo ajeno a sus intereses, ya que los contenidos nada tienen que ver con sus referentes, ni tampoco la manera como se transmiten, lo que dificulta aún más, si cabe, su adaptación. Todo ello puede plasmarse en conductas diferentes del niño ya que por una parte puede adoptar posiciones de desinterés y rechazo y por otra, actitudes contrarias de adaptación, sobre todo, cuando se percibe el éxito escolar como forma de ascenso social. Sin embargo, en ambos casos el final puede ser absolutamente igual de traumático y frustrante cuando las expectativas en el mundo laboral son nulas tras el período formativo.

En consecuencia, podemos afirmar sin esfuerzo que el hecho multicultural, como fenómeno social es,

por sí mismo, conflictivo debido a que distintos grupos culturales que se desconocen o que tienen visiones inexactas de los otros han de encontrarse en un mismo espacio.

¿Qué hacer con el chador en las clases de Educación Física?, ¿cómo incorporar hábitos de vida activa y saludable en la mujer magrebí?. La esencia de la educación intercultural no es otra más que la transformación de la tensión que crea el conflicto social en energía que dinamice el cambio para llegar a una nueva situación de equilibrio grupal, si es que se logran superar las necesidades, intereses y valores que provocan el conflicto redefiniéndolas y descubriendo otras nuevas, lo que supone alcanzar un nivel superior de humanización.

La integración de las minorías culturales se apoya en el conocimiento del otro, de sus valores significativos y tradiciones, de tal manera que se llegue a la comprensión de su cosmovisión y a la valoración de las diferencias en un plano de igualdad. Lo desconocido produce desconfianza y tan sólo al aproximar a los niños a las diferentes realidades se consigue una valoración de la propia cultura con un desarrollo paralelo de la autoestima y la identidad étnica. Es preciso producir un proceso de interiorización de los otros valores como propios en la seguridad de que el éxito de la interculturalidad radica en fomentar una interacción que conlleve la aceptación de los valores positivos que pueden aportar todas las culturas.

Una nueva barrera a la interculturalidad corporal: la religión.

Las postrimerías del siglo XX han conocido un resurgir global de las religiones en todo el mundo que ha supuesto la intensificación de la conciencia religiosa y la aparición de movimientos fundamentalistas, lo que ha llevado consigo una acentuación de las diferencias entre religiones. En la primera mitad del siglo XX, las élites intelectuales creían que la modernización económica y social estaba conduciendo a la extinción de la religión como elemento significativo de la existencia humana, sin embargo, la segunda mitad del mismo demostró que estas esperanzas y temores eran infundados ya que la modernización económica y social adquirió dimensiones planetarias y al mismo tiempo tuvo lugar un renacimiento de la religión.

En efecto, a mediados de los años setenta la tendencia hacia la laicización y hacia la acomodación de la religión al laicismo “dio marcha atrás” y en cambio tomó forma una nueva aproximación religiosa, ya no encaminada a adaptarse a los valores laicos, sino a recobrar un fundamento sagrado para la organización de la sociedad, que se expresaba en multitud de formas, pero sobre todo abogaba por el abandono del modernismo fracasado, atribuyendo sus reveses al alejamiento respecto de Dios. Se trataba de una segunda evangelización de Europa o, si se quiere, el objetivo no es modernizar el Islam, sino islamizar la modernidad.

Los movimientos fundamentalistas, en particular, son un modo de afrontar la experiencia de caos, la pérdida de identidad, sentido y estructuras sociales seguras, circunstancias generadas por la rápida introducción de los modelos sociales y políticos modernos, el laicismo, la cultura científica y el desarrollo económico. Tales movimientos reclutan adeptos en la sociedad en general y se difunden porque responden a las necesidades humanas experimentadas de forma nueva. No es casualidad que los mismos estén asentados en países donde la presión de la población imposibilita continuar con sus viejas tradiciones aldeanas, y en donde los medios de comunicación de masas, afincados en las ciudades, han comenzado a deteriorar una estructura secular de vida campesina al penetrar en los pueblos (McNeill, 1993).

Los participantes en el resurgimiento religioso son de toda condición, pero proceden mayoritariamente de dos colectivos, personas urbanas y con movilidad. Los recién emigrados a las ciudades generalmente necesitan apoyo y guía emocional, social y material, que los grupos religiosos proporcionan más que ninguna otra fuente. El otro colectivo es la nueva clase media que encarna el fenómeno de la indigenización de la segunda generación, ya que los activistas de los grupos fundamentalistas islámicos no son conservadores entrados en años, sino que son jóvenes, con buena formación, a menudo son la primera generación que va a la Universidad (Espósito, 1992).

A la vista de las certezas que la religión produce no es extraño que disminuyan las ansiedades de los

individuos y les ayude a la construcción de su propia identidad. La construcción de la identidad religiosa es un proceso que envuelve creencias, ética y símbolos, pero también interacción constante con otros miembros de la comunidad que facilitan el intercambio cultural.

El cuerpo como el yo, ha cambiado continuamente a través de la historia, ya que como es bien sabido, primero se configuró como receptáculo material del alma. Sin embargo, en la actualidad el cuerpo se presenta como un objeto de consumo que promete control, poder y renovación de la moral. Esta idea se ha labrado de acuerdo con el reflejo de la moralidad individual protestante en colaboración con las tecnologías de la salud y las industrias médicas.

Los principios sobre los que se basa la idea del cuerpo en la actualidad están conectados con regímenes específicos como el ejercicio y la dieta. Dichos regímenes integran prácticas que requieren un absoluto control, están social y culturalmente organizados y formados a través de inclinaciones y creencias personales incluyendo las religiosas. De esta manera los regímenes tienen una importancia central en la identidad del yo porque conectan los hábitos con aspectos visibles de la apariencia del cuerpo como un símbolo. De ahí que los estilos de vida de la gente reflejan la adopción de regímenes particulares del cuerpo, ya que estos iluminan cómo los individuos establecen y mantienen sus identidades.

Implicaciones religiosas en la participación de la mujer en la actividad física. El caso del Islam.

La experiencia religiosa de los musulmanes está situada en un nivel individual; de forma contraria a la estructura jerárquica que existe en otros sistemas religiosos, los musulmanes tienen una relación personal y directa con Dios (Alá). A pesar de este vínculo individual, el Islam está principalmente caracterizado por una dimensión social, así por ejemplo, los musulmanes dan gran importancia a su sentido del honor y si los acontecimientos que suceden ponen en peligro este honor se pueden ocasionar sentimientos de fracaso personal.

En la sociedad islámica, el comportamiento de una mujer está fuertemente determinado por la preservación, tanto de su propio honor, como el de su familia. Especialmente importante a estos efectos resulta la pureza sexual, ya que han de mantener la virginidad hasta la noche de bodas, pero también a una edad tardía no deben tener contacto con otros hombres para mantener la moralidad sexual. De ahí que cuando la mujer islámica sale de casa cubra su cuerpo con ropas largas y se espera de ellas que se comporten de modo modesto y tímido.

Si esta es la vida en sus naciones de origen hay algunas especificidades cuando ésta se desarrolla en un país no islámico, ya que se ve agravada por problemas relacionados con sexismo y racismo. En efecto, el comportamiento de la mujer islámica en los nuevos países es el tradicional, sin embargo están muy limitadas en su comportamiento principalmente porque los padres temen que sus hijas sean influidas negativamente por el modo de vida occidental, que puede poner en peligro su honor. Este miedo a perder el honor de la familia produce un control social constante de otros miembros de la misma. Ahora bien, este control no se realiza sobre los miembros varones de la familia que a menudo terminan por adoptar algunos de los hábitos de la sociedad en la que viven.

Otro de los aspectos destacables de la vida de la mujer islámica fuera de sus países de origen es la paulatina flexibilización de las normas. En este sentido, se ha podido comprobar que las mujeres más jóvenes mantenían una “actitud religiosa moderna” en comparación con las más mayores, dicha actitud moderna no es otra más que la de considerar el Islam como una parte de su identidad, pero no como un principio de guía para su conducta. Moors (1992) encontró que las jóvenes mujeres turcas eran más selectivas con las reglas religiosas que las mujeres mayores. Mientras que De Knop y otros (1993) indican que no todas las chicas musulmanas siguen voluntariamente las reglas islámicas estrictas, de manera que podían distinguirse dos tipos de actitudes, por una parte las de las que se conformaban con su situación, por otra, las de aquellas que expresaban sentimientos de descontento de manera visible, lo que a veces, les llevaba a conflictos con sus familias.

Por lo que se refiere a la participación deportiva se puede afirmar que esta minoría étnica está mucho

menos involucrada en el deporte organizado que la juventud autóctona (De Knop y otros, 1993). Además estos estudios informaron que la participación en el deporte entre estas chicas está limitada a menudo a la participación en las clases de educación física y a las actividades deportivas en la escuela, siendo el único tipo de deporte en el que los padres dejan participar a sus hijas. Asimismo, algunos autores (Nawal El Saadami, 1980) han indicado que muchas de las chicas están normalmente demasiado ocupadas en las tareas domésticas y en cuidar a los hermanos más jóvenes como para poder implicarse en el deporte.

En todo caso, los factores religiosos son un freno muy importante a la participación de la mujer en el deporte sobre todo por las siguientes causas: a las chicas no se les permite practicar deportes junto a chicos u hombres, o bajo la orientación de un entrenador masculino; como en todos los actos públicos, durante la práctica deportiva las mujeres tienen que cubrir su cuerpo totalmente; la práctica deportiva durante las horas nocturnas está totalmente prohibida pues las chicas no deben dejar su casa por sí mismas después del anochecer.

Además, tradiciones como el casamiento temprano, las responsabilidades del hogar y el temor de que el deporte des-femenineiza a las mujeres y conduce a la pérdida de la virginidad, actúan como serio límite al acceso de las mujeres a las actividades deportivas.

En relación con la educación física hay que indicar que es parte del currículo obligatorio en Primaria y Secundaria en la mayoría de los países musulmanes, sin distinción de chicos y chicas. Sin embargo, existen importantes restricciones tales como la segregación de sexos, actitudes tradicionales de los padres y carencia de facilidades y equipamiento deportivo, de manera que se justifican las ausencias a las clases de educación física para muchas chicas. Hay autores (Zougahk, 1987) que afirman que existe una diferencia considerable entre el currículo enunciado en los documentos oficiales y la indiferencia y hasta abandono real de las clases de educación física en las escuelas. Asimismo, hay hasta profesoras que no quieren enseñar porque están obligadas a vestir ropas deportivas durante las clases (Kamiyole, 1993) Además las escuelas de El Corán que existen en muchos países islámicos no incluyen la educación física como asignatura.

Dimensión intercultural de los contenidos de educación física.

Conviene que veamos a continuación algunos de los contenidos propios de la materia cuyo trabajo puede ser relevante en torno al fenómeno intercultural, de manera que proponemos una reflexión sobre los mismos que nos sirva para clarificar cómo y de qué forma han de ser tratados para alcanzar una educación intercultural. Dichos contenidos se estructuran básicamente en torno a tres ejes: los juegos, la expresión corporal y la danza, y el deporte.

La danza

La danza constituye un contenido muy valioso tanto desde el punto de vista de los valores sociales en torno al tema que nos ocupa como desde una óptica rítmica, motriz y expresiva, pues tiene una especial potencialidad de acercamiento a otras formas de vida muy alejadas de nuestra cultura occidental, por lo que incorporarla a la escuela supone iniciar un conocimiento de formas culturales distintas.

Es el caso de la danza africana, de la que debe hablarse en plural ya que cada comunidad ha creado sus peculiares formas expresivas, que sin embargo, traducen un sentimiento básico cual es la perfecta integración del hombre con la naturaleza y la importancia de la vida cotidiana. Sin embargo, pese a este carácter material y cercano, la danza africana responde a unas reglas precisas y movimientos bien codificados.

Así configurada, la danza está presente en todos los acontecimientos de la vida de la comunidad desde el nacimiento hasta la muerte pasando por el casamiento o la celebración de las cosechas. En definitiva, es el medio de expresión de todos los sentimientos y emociones que se suceden en la vida cotidiana, por ello; los movimientos que la integran nacen de las condiciones de existencia del poblado y del mundo que le rodea, son los movimientos del trabajo, de los animales, etc.

Podemos apreciar como la danza africana está profundamente ligada a la tierra y a las pequeñas cosas que rodean al ser humano, mientras que si se compara con la danza occidental aparecen grandes diferencias que expresan las diferencias culturales. En efecto, la danza clásica tiene un ideal estético muy rígido constituido por formas esbeltas que intentan desprenderse de la gravedad para ascender al más allá que es el cielo o paraíso. Los gestos que integran la danza occidental son artificiales y están exentos de significación propia, de manera que los aspectos formales se exageran en detrimento del mensaje.

De esta manera la danza aparece como un contenido muy apropiado para mostrar a los alumnos las diferencias culturales y como cada etnia tiene su forma particular de expresarse con sus mensajes e instrumentos propios y específicos sin que por ello se pueda operar una jerarquización de las culturas y mucho menos mantener actitudes de desprecio ante los otros, sino que al contrario es el respeto, la valoración del hecho cultural diferente y el conocimiento de los otros lo que produce un auténtico enriquecimiento personal.

El juego

Desde la perspectiva sociocultural de la escuela soviética (Elkonin, 1980) el juego se presenta como una actividad que responde a la demanda de la sociedad en la que viven los niños y de la que deben llegar a ser miembros activos. Así, por ejemplo, el juego de representar papeles en la edad preescolar, no surge de una manera espontánea sino que es el resultado de la gran influencia de los factores educacionales y sociomorales con los que los niños reconstruyen los roles e interacciones de los adultos. En consecuencia, desde esta perspectiva el objeto del juego sería aprender el mundo de los adultos, de sus relaciones, de sus actividades, sistemas de organización y comunicación.

También el juego se muestra como una herramienta extraordinaria para facilitar las relaciones y el encuentro entre diferentes culturas (Granda, 1999), a través de él se puede ayudar a los niños a que comprendan y respeten las diferentes culturas y formas de vida de los niños y niñas que han venido de otras naciones y que ahora conviven con nosotros. Los juegos son una pieza clave de la expresión de la cultura infantil de manera que son un vehículo transmisor de la universalidad y actúan como nexo de unión de toda la infancia del mundo.

El planteamiento de utilizar los juegos como material de intercambio y conocimiento entre culturas responde a la idea de interculturalismo como relación y conocimiento mutuo, ya que el hecho de que el juego forme parte de todas las culturas fortalece su comunicación e intercambio, por tanto, se trata de que en las clases de Educación Física se aprendan juegos motores procedentes de otras culturas y desconocidos para una gran parte de los niños. Los juegos de África (Mark, 1999), de América o de Asia (Marín, 2002; García Moreno y Pedret, 2002) son un reto para los profesores de cara a la aproximación intercultural de la enseñanza. Las clases se están volviendo diversas en esta materia en España; por ello, los profesores deben ser sensibles a las necesidades de los niños en torno a la globalización, y los juegos les ofrecen fuentes para el nuevo material de enseñanza.

Los juegos así seleccionados se refieren a situaciones típicas de la cultura del país de procedencia, a animales u objetos, en muchas ocasiones se acompañan de música y pueden ser fácilmente adaptados al gimnasio o al aire libre; sin embargo, a veces podemos encontrarnos que algunos juegos que considerábamos como propios proceden de lugares muy lejanos y diferentes pero se conocen y se juegan con otros nombres y formas. Se trata en todos los casos de aprenderlos despertando la curiosidad y la motivación de los niños hacia las culturas diferentes que les dieron vida, sin olvidar que el profesor ha de tomar decisiones en torno a la actividad en cada nivel de enseñanza, gusto de los niños y beneficios motores derivados del juego.

Los juegos pueden ser sugeridos por las minorías étnicas que conviven en el aula y enseñados a sus propios compañeros junto con la filosofía que les rodea y las pautas culturales que representa, de modo que se genere un discurso y un conocimiento mutuo tanto personal como intercultural tanto más rico como que nace del propio consenso de los alumnos participantes.

En suma, los juegos multiculturales pueden suponer una ampliación del horizonte de los estudiantes, profundizando en su visión de otras culturas y ampliando sus sentimientos de identidad con otros estudiantes. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que realizar juegos multiculturales en un programa de Educación Física es más que una introducción de diferentes juegos de todo el mundo, pues su esencia es la adquisición de actitudes sociales de pensamiento, de creación y de conocimiento como base de los valores que inspiran la diversidad.

El deporte

El deporte, en la actualidad, es un fenómeno que trasciende a los propios Estados ya que la “deportivización” se aloja en la cultura mundial y supera las fronteras de los distintos países, de forma que ya no se puede decir que el deporte sirva a una determinada raza o grupo social como demuestra el hecho de que las minorías étnicas tienen sus propios ídolos que las representan como pone de manifiesto el caso Zidane tremendamente admirado por los suyos dada su condición de “*beurs*”, o la alegría que supuso para los musulmanes el triunfo de Irak sobre los Estados Unidos en la Copa del Mundo de fútbol o el triunfo en la olimpiada de Atenas (2004) del magrebí, atleta de Berkane, Hichan el Guerrouj en los 1.500 y 5.000 metros y cuyo talante ha motivado que recientemente sea galardonado con el Premio Príncipe de Asturias 2004.

Sin embargo, el deporte también plantea la paradoja de que es una actividad que contribuye a territorializar las identidades, a reactivar la conciencia de pertenencia a una comunidad ya que los encuentros deportivos ponen en juego el “honor” de una comunidad, por lo que suponen una buena ocasión para el poder político de cara a reforzar el nacionalismo, tal como se manifiesta en la convocatoria a *blacks, blonds and beurs* (negros, blancos y árabes) a combatir por una Francia mejor en el referido Mundial de fútbol de 1998.

De esta manera el deporte se confirma como un vehículo de comunicación social más importante que cualquier otro, ya que todo el mundo puede opinar o discutir sobre un evento deportivo, de tal manera que el deporte constituye una “comunidad imaginaria” que trasciende las fronteras y se confirma como una de las raras zonas de encuentro de los individuos lejos de rivalidades políticas y divisiones sociales. En este sentido, las grandes figuras del deporte ofrecen modelos de identificación a los “jóvenes descendientes de la inmigración” contrarrestando los estereotipos con que son atacados, de forma que las minorías étnicas utilizan el deporte como un medio para establecer su identidad cultural y afirmar su independencia.

En suma, el deporte aparece como lugar de encuentro de los polos divergentes pues la ideología deportiva estructura un universo de referencias comunes para los jóvenes ya que todos llevan o desean *Nike* y se entusiasman con el equipo de fútbol nacional a la vez que practican el Rámadan y se afirman pakistaniés o magrebiés, así el deporte aparece como el lugar de fusión de diferentes referencias culturales de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas.

Ante el dilema planteado corresponde formular la pregunta de si las actividades deportivas juegan un papel adecuado en orden a la educación de poblaciones con dificultades de integración, toda vez que existe una importante corriente de oposición al deporte que siguen muchos profesores de Educación Física. Pues bien, el deporte constituye un instrumento para responsabilizar a los jóvenes de minorías étnicas aproximándolos a la idea de ciudadanía, el deporte educativo enseña a ser responsable, tomar decisiones o ser más autónomo. Se trata de una herramienta que suponga el reencuentro de un referente socioeducativo y de un referente deportivo cuyo objetivo es la lucha contra la exclusión, se trata de inventar espacios que sean lugares de colaboración, de expresión y de iniciativa.

En definitiva, el deporte aparece como un importante mediador cognitivo dada su característica de “ideología maleable” que permite una interiorización de los valores y principios de los poderes públicos lo que a la postre facilita la socialización de los inmigrantes, en este sentido la escuela y las asociaciones deportivas constituyen un lugar mediador entre la población y los citados poderes públicos.

No obstante, en la labor descrita el deporte también presenta sus límites, ya que aunque es particularmente válido por su capacidad de movilización colectiva y de regulación de los comportamientos, el carácter universal del gesto deportivo aparece como el mejor aliado de aquellas políticas que no se dejan comprometer por las diferencias culturales. Desde este punto de vista las técnicas deportivas no son un instrumento de construcción y afirmación de la identidad cultural de las minorías étnicas, sino un artificio para la mecanización y la estandarización de la sociedad industrial.

La investigación descubierta: el proceso de investigación cualitativo

Mediante la investigación que se presenta intentamos conocer los talentos o envolturas en referencia a la interculturalidad en la escuela y en especial en y desde la Educación Física. A tal fin utilizamos como instrumento de recogida de datos la entrevista en profundidad a tres alumnos de Educación Primaria y a tres alumnos de Educación Secundaria, inmigrantes todos, y tres maestros de Primaria y tres profesores de Secundaria que viven y afrontan el hecho multicultural en sus aulas. Cabe decir que la investigación que aquí presentamos ha sido llevada a cabo en el curso escolar (2004-2005) en la capital de España, por lo que las opiniones vertidas están en vigor.

Objetivos o pretensiones del estudio y breve caracterización.

Realizado el marco teórico en el que se inserta nuestra investigación nos proponemos con ella determinar cuáles son los comportamientos de profesores y alumnos multiculturales de ambos sexos en la escuela, pero específicamente en el área de Educación Física, de modo que se trata de constatar si se adaptan plenamente al referido marco o bien adquieren una dimensión parcial propia y específica en el campo de la motricidad. En todo caso, de un mayor conocimiento de la realidad podremos inducir pautas de comportamiento docente que ayuden a completar las carencias del profesorado en su formación inicial. De manera más específica pretendemos los siguientes objetivos:

Constatar cuáles son las dificultades de los estudiantes multiculturales en relación con su integración desde el punto de vista del área de Educación Física.

Comprobar si las mencionadas dificultades son similares a las observadas en el resto de áreas, o si de manera diferente adquieren una dimensión particular.

Si existen diferencias de rendimiento motor en relación con la nacionalidad o etnia.

En que sentido influyen las creencias religiosas en orden a la integración cultural y motriz de los alumnos.

Constatar si existe en Educación Física un currículo intercultural.

Determinar el carácter socializador del área de Educación Física.

La metodología de investigación

La metodología de investigación ha sido de corte cualitativa ya que el paradigma o método cualitativo, nos ayuda a comprender mejor e indagar en los fenómenos sociales de la población que nos ocupa. En este sentido estamos ante un estudio de casos dirigido a la interpretación o crítica y al cambio o la mejora.

Como hemos dicho el instrumento básico lo constituye la entrevista de carácter profundo y semiestructurada, la cual presupone la planificación detallada de los objetivos para la recogida de información y la elaboración de guiones de las diferentes modalidades de entrevistas (alumnos de primaria y secundaria y de maestros y profesores). Esta planificación nos ha permitido acudir a las citas con los informantes con una preparación sobre cuáles han sido los propósitos de la investigación y los temas a tratar, además de facilitar el análisis de la información a través de procesos de triangulación.

El procedimiento seguido en los análisis fue el descrito a continuación. Con cada grupo de entrevistas-alumnos de primaria, alumnos de secundaria, maestros y profesores- se redacta un informe individual de cada

caso, que se estructura en función de los objetivos establecidos en la recogida de información.

En los procesos de triangulación de los datos hemos seguido los siguientes pasos: lectura repetida de las entrevistas siguiendo la pista de temas para identificarlos, registrando las ideas importantes y los centros de interés emergentes y sus sentimientos. Hemos elaborado un esquema de clasificación. Anotamos las palabras o frases de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen. Lo que nos sirvió después en el informe final para apoyar nuestras conclusiones al remitirnos a estas frases. Para ello desarrollamos las categorías de codificación. En este sentido fue preciso elaborar una lista de todos los temas, conceptos e interpretaciones a los que les asignaremos un código. El siguiente paso fue la codificación de todos los datos de los textos. Paralelamente hemos refinando el esquema de codificación, formando subcategorías y subcategorías de subcategorías, a través de triangulación de informantes y de investigadores. Seguimos las instrucciones facilitadas en la bibliografía publicada al respecto: Buendía, Colás y Hernández, 1999; Taylor y Bogdan, 1994; Gil Madrona, 1999; Anguera, 1985; Bisquerra, 1989; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez, 2000.

OBJETIVOS, CODIGOS Y CATEGORÍAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, DE MAESTROS Y PROFESORES		
OBJETIVO E INDICADORES	CODIGOS Y CATEGORÍAS DE ALUMNOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA	CODIGOS Y CATEGORÍAS DE MAESTROS Y PROFESORES
<p>Objetivo nº 1.- Detectar los problemas derivados de la inmigración.</p> <p>En referencia al contexto, a la dificultad de asumir la cultura del residente y a la disciplina derivada de actuaciones racistas ya que algunos de los alumnos presentan problemas no por el mero hecho de ser inmigrantes, sino por la distancia cultural que les separa de la cultura dominante, conocer los comportamientos racistas en relación con los compañeros y en relación conl profesor y los estereotipos sexistas respecto al profesor y al deporte.</p>	<p>C (culturalidad):</p> <p>M.C. (monocultural).</p> <p>B.C. (bicultural).</p> <p>C.R. (comportamientos racistas):</p> <p>C.R.C. (comportamientos racistas en relación con los compañeros).</p> <p>C.R.P. (comportamientos racistas en relación conl profesor).</p> <p>E.S. (estereotipos sexistas) y AES (ausencia de estereotipos sexistas)</p> <p>E.S.P. (estereotipos sexistas respecto al profesor).</p> <p>E.S.D. (estereotipos sexistas en cuanto al deporte).</p>	<p>PI.- Problemas de inmigración:</p> <p>PC.- Problemas de contexto</p> <p>PDC.- Problemas de distancia cultural.</p> <p>PID.- Problemas de disciplina</p>

continúa

OBJETIVOS, CODIGOS Y CATEGORÍAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, DE MAESTROS Y PROFESORES (continuación)		
<p>Objetivo n° 2.- Conocer las expectativas de rendimiento académico según la etnia. Si las expectativas de los alumnos y profesores coinciden.</p>	<p>E.R.E. Expectativas de rendimiento según las etnias: I.E.R.E. igualdad de expectativas de rendimiento según etnias</p>	<p>ERE.- Expectativas de rendimiento según etnia. IDG.- Inexistencia de diferencias genéticas. DA.- Diferencias aprendidas.</p>
<p>Objetivo n° 3.- Influencia de las creencias religiosas en los procesos de una integración intercultural y de cómo esas creencias se ponen de manifiesto en la actividad física. Si en las clases de Educación Física se producía una ausencia de las influencias religiosas, si había un desconocimiento por parte de los profesores de las creencias religiosas de sus alumnos o si existía flexibilidad.</p>	<p>I.C.R.- influencia de las creencias religiosas): A.I.C.R. (ausencia de influencia de las creencias religiosas). D.R. (desconocimiento de las creencias religiosas). F.C.R. (flexibilidad de creencias religiosas).</p>	<p>ICR.- Influencia de las creencias religiosas. ICRA.- Influencia de las creencias religiosas de los alumnos. ICRP.- Influencia de las creencias religiosas de los profesores.</p>
<p>Objetivo n° 4 Conocer la existencia o no existencia de un currículum intercultural por parte de los profesores así como el interés del alumnado por la Educación Física. En los objetivos, contenidos, metodología, la evaluación o las mismas actividades en función de la etnia y del género dentro de una etnia y si este currículum adaptado o diferencias curriculares era demandado por el alumnado inmigrante.</p>	<p>C.I. (currículum intercultural): I.C.I.P. (inexistencia de currículum intercultural por parte del profesor). D.A.C.I. (demanda del alumnado de currículum intercultural). D.C. (diferencias curriculares).</p>	<p>CI.- Currículo intercultural. CTC.- Conocimiento teórico del currículum. P.- Programación PO.- Objetivos PC.- Contenidos PA.- Actividades y PE.- Evaluación FP.- Formación del profesorado en contextos multiculturales.</p>

continúa

OBJETIVOS, CODIGOS Y CATEGORÍAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, DE MAESTROS Y PROFESORES (continuación)		
<p>Objetivo n° 5. Conocer el “poder socializador” del área de educación física como materia integradora del inmigrante.</p> <p>En la sociedad, en el centro escolar, en las mismas clases de Educación Física y el poder integrador del deporte como práctica de la actividad física y la integración a través del deporte espectáculo.</p>	<p>I (integración):</p> <p>I.S. (integración en la sociedad).</p> <p>I.C.E (integración en el Centro Escolar).</p> <p>I.C.E.F. (integración en la clase de Educación Física).</p> <p>I.D. (integración a través del deporte):</p> <p>I.D.E. (integración a través del deporte espectáculo).</p> <p>I.D.A.F. (integración a través del deporte como Actividad Física).</p>	<p>PPAFI.- Percepción del profesorado de la actividad física como integradora.</p>

Cada informe fue redactado y revisado inicialmente por las personas que realizaron las entrevistas. Para unificar los criterios a seguir en la redacción de los informes preliminares se elaboró un guión de trabajo con las orientaciones básicas. A continuación, con esos cuatro informes preliminares se efectuó un análisis transversal con la finalidad de identificar elementos comunes y dispares de los objetivos e indicadores en los colectivos objeto de estudio (alumnos de primaria, alumnos de secundaria, maestros y profesores). Dicho procedimiento o estudio de distintos colectivos y distintos casos fue llamado por Stake (1988:89). “estudio colectivo de casos” ya que se trata de un estudio instrumental ampliado a diversos casos.

Presentación de resultados

A continuación mostramos los resultados finales del estudio siguiendo como esquema las categorizaciones surgidas de los diferentes análisis y de los objetivos propuestos. Dichos resultados han sido derivados en primer lugar del análisis de cada una de las entrevistas de los colectivos objeto de estudio, seguido posteriormente de cuatro informes preliminares (colectivo de alumnos de primaria, colectivo de alumnos de secundaria, colectivo de maestros de educación física y colectivo de profesores de educación física) para pasar a la confección del análisis final. Por lo tanto el informe es producto de las reflexiones que, sobre el tema de la inmigración, han realizado los colectivos descritos.

Problemas derivados del choque de culturas. Forma específica en educación física

La sociedad en general es consciente del incremento en las aulas del número de alumnos inmigrantes en los últimos años. Ante esta multiculturalidad en las aulas los profesores marcan este hecho como positivo y dicen interesarse por dar una respuesta educativa adecuada con el propósito de pasar de esa multiculturalidad a una interculturalidad. En todas las entrevistas, tanto de maestros como de profesores, aparece la inmigración como algo enriquecedor “*tener un mestizaje en una clase es una riqueza y se puede sacar mucho producto de todo ese*

tipo de culturas diferentes” o esta otra “considero que es bueno para el sistema escolar porque enriquece” (Profesor de secundaria). Sin embargo, reconocen que de este hecho multicultural surgen problemas y dificultades nacidas de la inmigración de naturaleza muy compleja y en ocasiones confusa que gira en torno a una serie de argumentos que a continuación intentaremos mostrar.

En efecto, uno de los principales problemas detectados por maestros y profesores es el referido a la distancia cultural, y tiene que ver con el propio origen, la subjetividad, la propia identidad, en definitiva con las cosas que añora el niño inmigrante. Esta cierta emoción de desarraigo, no se deja traslucir con frecuencia, o bien queda oculta como modo de resolverlo, es lo que ha venido a denominarse en clara expresión biculturalización, cuyo efecto, como hemos visto en el marco teórico es la sensación de desamparo entre dos culturas diferentes, lo que hace que se formen nuevos grupos afines en torno al lenguaje, la religión, la cultura o simplemente teniendo como denominador común la condición de inmigrante. En este sentido observamos comentarios que avalan este principio, “personalmente creo que al principio les cuesta, pues cada uno viene de una realidad determinada y sobre todo una lengua distinta, donde te das cuenta de esto es en los grupitos de clase y de patio ya que siempre se establecen fruto de su procedencia, lengua o país de origen” (PDC-Profesor de secundaria).

Este problema se agudiza o se minimiza en función de la edad del niño, ya este es un indicativo del peso de la cultura de origen y de su choque con la de acogida, o lo que es lo mismo en función del tiempo de estancia que este niño ha estado en su país de origen ya que cuanto mayor es éste más complicada resulta la integración del niño en el sistema escolar afirma un maestro “...si te viene un alumno inmigrante a una edad de 10-12 años le cuesta mucho integrarse en el aula y en el centro, pero si el niño es más pequeñito se integran perfectamente...” (PC-maestro de primaria). En este sentido la capacidad de escucha del profesor es considerado por los alumnos inmigrantes como un elemento importante para su bienestar en la escuela. Da la sensación de que los inmigrantes se sienten identificados, como sujetos singulares, dada su ubicación en un territorio de contención y seguridad que también es personal, así lo manifiesta una niña peruana “en la escuela he hecho muchos compañeros, pero la cantidad era más allá” (alumno de primaria).

Otra característica propia del biculturalismo que se manifiesta con rotundidad es la constante alusión a un discurso positivo del español, de sus compañeros, de sus docentes. Es de reconocer que los niños inmigrantes, como en los casos entrevistados, tienen un actitud de jerarquizar la cultura del “otro” en este caso del país de acogida, subvalorando la suya, así se sobrevalora lo español desde una mirada benevolente del país de acogida. Resulta ilustrativa de esta afirmación la entrevista con un chico de primaria (Kevin) en donde parece que está aconsejado o advertido de lo que debe decir, ya que constantemente repite que lo de aquí es lo mejor, que se encuentra muy bien y que todo es igual en ambos países; sin embargo, en ocasiones se contradice como podemos observar, **P:** Crees que tus padres están contentos con la educación física que das aquí en España? **R:** Si están muy contentos **P:** Ellos que piensan que es muy diferente ¿que es mejor que es peor? **R:** Que es mejor que allá. **P:** ¿Sabes las razones por las que piensan que es mejor? **R:** no, no lo se, por que será mejor no se. **P:** ¿Les has oído hablar alguna vez de cosas que no les guste del cole o que les guste más? **R:** No, les gusta todo, todo lo que hay aquí les gusta, en el colegio estamos bien y les gusta **P:** ¿Con quien no te gusta jugar? **R:** Me gusta jugar con todos. **P:** ¿En general te gusta todo? **R:** Si **P:** ¿Te gustaría decir algo relacionado con la educación física? **R:** Está bien y es mejor que en Ecuador. (MC)

La otra cara de la moneda de la biculturalidad es la que tiene que ver con su origen, su gente, su subjetividad, con su identidad, con las cosas que añora. Veamos al respecto un fragmento de la entrevista con Greta la niña peruana *Nos sentamos y ella me muestra fotos de lo que hacía en Perú. Las fotos eran de su jardín cuando finalizó. Varias de bailes folklóricos del Perú, zona del Cusco, otras de ella como protagonista de coreografías cantando canciones de Shakira. Otras fotos aludían a juegos en la escuela y en otras instituciones representando a la escuela, todos vestidos de rojo. Habla que jugaba al voleibol. G: ...allá éramos 35. M: ¿y extrañas a tus compañeros? G: s aunque ya no me acuerdo de los nombres, pero siempre los tengo muy*

presentes en mi cabeza, los pienso, a veces los llamo. **M.** También los tienes en las fotos. **G:** sí, a veces digo, ah... ese es... **M:** ¿Qué cosas extrañas de la escuela de tu país? **G:** los concursos que hacíamos con canciones y baile. He ganado muchas veces sola y en grupo. Y también hacíamos de voley, de juegos de pelota o a básquetbol, da igual. Pero bailábamos mucho. **M:** vas a volver a Perú? **G:** si me dijo mi madre en el 2005. Para ver a mi abuela que está enferma. Mi mamá ya hace 4 años que no va. También nació un primo. (PDC) También extraño la comida. Me gusta mucho. Aquí hay cosas que no se puede comer porque no hay ingredientes. Como la cebolla morada, sólo hay blanca. (PC)

La paulatina emoción de desarraigo se deja traslucir con frecuencia, de manera paralela al intento de borrar la identidad construida en el país de origen por la fantasía quizá a estar integrado a la cultura del “Otro”, vivida con cierta jerarquía neutralizando la propia. **P** ¿Qué cosas extrañas del colegio de tu país? **R:** Nada **P:** ¿En qué se diferencia con el de aquí? **R:** Está igual, todo igual **P:** ¿Todo igual? ¿Los profes de allí explican todo de la misma manera? **R:** no, también allá nos hacen calentar corriendo en el campo y después jugamos al fútbol. (BC)

En el caso de los alumnos de educación secundaria el niño denominado “monocultural” se encuentra totalmente integrado en la sociedad y cultura dominante, y en el centro escolar, en el caso del niño “bicultural” su integración parece acelerada ya que el cambio de país se ha producido en una edad crítica. Así, asombra como este chico de educación secundaria, de Guinea Ecuatorial, parece que da una respuesta contradictoria en el caso de la religión, ya que él dice que en su familia se practica la religión cristiana (“¿En tu familia practicáis alguna religión?: Cristianos”) (BC), sin embargo, argumenta que su padre tiene 7 mujeres (“mi padre tiene 7 mujeres.”); parece ser que el sujeto se declara cristiano para ser aceptado, con la intención de integrarse entre sus compañeros. En algunas partes de la entrevista se puede apreciar cierta confusión en este sujeto, que puede ser debida a ese cambio brusco de cultura.

Esta tensión por la aceptación se manifiesta claramente en el chico de Guinea Ecuatorial, pese a que en ocasiones parece resaltar que se encuentra a gusto en el centro (“¿Cuáles son las cosas que te hacen sentir cómodo? Los compañeros, forma de estudio.”) en otras se puede apreciar un cierto rechazo hacia algunas actitudes de los compañeros (“¿Crees que tus compañeros son racistas? Algunos”) (C.R.C); y del profesor (“¿Crees que el profesor es racista?, creo que no, pero a veces pienso que por ser negro y bajito no se mira diferentes que al resto de compañeros) (C.R.P) por lo que a veces se ve una contraposición en algunas de las respuestas, ya que algunos de ellos los reconoce como racistas, es un chico de color y de baja estatura.

Otro problema que los profesores y maestros advierten emanado de la inmigración es el idioma como una barrera a la hora de desarrollar las sesiones de educación física “realmente el primer problema que pude surgir es el idioma” “el idioma es una barrera grande” matiza un maestro de primaria. Sin embargo en las clases de educación física la observación es de suma importancia para la adquisición de las instrucciones ya que son multitudes las referencias corporales que se originan y que en ocasiones van implícitas en la ejecución de ejercicios y realizaciones de actividades física “...en nuestra clases muchas veces se funciona por imitación del modelo, con lo cual aun no dominando el idioma los niños llevan a cabo las tareas propuestas ya que lo que hacen es fijarse mucho en sus compañeros y hacen lo mismo que ellos...” (maestro de primaria) o esta otra de un profesor de secundaria “la educación física es la única asignatura donde los problemas del idioma se hacen más relativos pasando a un segundo plano a favor de la expresividad o de comunicación expresiva del cuerpo, del gesto, de las manos y de la mirada”.

La disciplina es otra complicación que surge en relación con el profesor y con los compañeros “algún problema de relación con los compañeros si que existe” (CRC) (alumno de secundaria) si bien se revela que unos niños tienen buenas relaciones y otras no tan buenas “tenemos niños que no tienen buenas relaciones sociales porque evidentemente el lenguaje no lo dominan... y en su contrario tenemos niños que dominan el

castellano y no tienen ningún problema de aceptación el grupo". (PID) (una profesora de secundaria).

Sin embargo los profesores afirman que esta problemática es distinta según sea la procedencia de los alumnos. En función de los aspectos comunes con la cultura dominante tienen mayores dificultades a la hora de integrarse, veamos las afirmaciones: "...quieren que se vayan los rumanos y los magrebíes ...", "ojalá se fueran los rumanos, y que hay que echarlos del país, y punto, decía una niña, eso lo escuchan en casa", "los argentinos y ecuatorianos no presentan ningún problema de integración". (PID) (maestro de primaria).

El contexto o la ubicación del inmigrante en el territorio se subraya como una causa que suele originar problemas de integración del inmigrante "algunas familias españolas ven a las familias de los niños extranjeros con malos ojos ya que vienen a quitarles el trabajo, porque ganan menos" (PC) (profesor de secundaria). Un profesor nos indica como los alumnos establecen una jerarquización en la elección de sus compañeros en la iniciación deportiva en los juegos colectivos, lo cual podría extrapolarse a la realidad social, siendo un reflejo de ésta en el aula. Sin duda alguna parece claro que los problemas de la inmigración se agravan o se minimizan en función de la "distancia cultural" de los alumnos y por lo tanto la interculturalidad a través de la intervención educativa plantea menos dificultades.

Expectativas de rendimiento.

En referencia al rendimiento académico tanto los maestros de educación primaria como los profesores de secundaria piensan que los objetivos del área se pueden alcanzar sin dificultad y no consideran la población escolar inmigrante con diferencias significativas con el resto de alumnos al menos en lo que al "rendimiento motor" se refiere "esa diferencia la detecto en las personas no en los colectivos" (IDG) (Profesor de secundaria) "en cuanto al rendimiento motor, en lo que a condición física se refiere, tengo alumnos de buenos y menos buenos y la diferencia no responde a las diferencias raciales" (DA) (maestro de primaria).

Ahora bien, tanto el colectivo de maestros de primaria como los profesores de secundaria vienen a indicar que sí encuentran diferencias en cuanto a las habilidades físicas ya que entre las distintas nacionalidades sobresalen los alumnos de los países del este de Europa "en los niños rumanos he notado una gran diferencia en cuanto a la adquisición de la destreza de la voltereta y en los giros, quizás porque han practicado lo que era la antigua gimnasia" (DA) (profesor de secundaria) estos niños son más receptivos y adquieren mejor una serie de aprendizajes, que parece vincularse con la gimnasia analítica que se reproduce para estos países "tenemos un chaval ruso y este lo que sea abdominales, velocidad, resistencia, gimnasia (volteretas, giros) perfectamente, ahora bien su participación en lo que son los contenidos de juegos de equipo y expresión corporal muy mal" (DA) (profesor de secundaria). Por lo tanto observamos que la distancia cultural y el rendimiento motor dentro de la educación física parecen variar en función de la diversidad de las diferentes nacionalidades de la población y el trabajo motor realizado en la escuela de procedencia y no por las diferencias genéticas que pudiera haber entre razas.

Sin embargo, tanto maestros como profesores relacionan las expectativas de éxito académico con el nivel socio-económico de las familias de los alumnos, por lo que, si las familias inmigrantes proceden de una clase baja, se deduce que las expectativas de éxito académico también son bajas "en el ámbito escolar una posición socio-económica baja siempre ha influido en las expectativas de rendimiento" (maestro de primaria). No obstante, en contraposición, maestros y profesores se muestran optimistas, al recordar que, en esta situación de desventaja, vienen mostrando resultados académicos excelentes "los alumnos de los países del este de Europa son muy disciplinados en su trabajo por lo que eso repercute positivamente en su rendimiento escolar, estos chavales siempre están pendientes de la nota que les pones y si no les satisface te invitan a que les repitas los tests o pruebas, mientras que los chavales sudamericanos son más pasivos en este aspecto y sólo quieren divertirse y caer bien a la gente, en cuanto a los chavales de procedencia africana (senegaleses y magrebíes), suelen hacer lo que les mandas y no les gusta mucho destacar aunque en algunos aspectos sean superiores a los

demás” (ERE) (profesor de secundaria).

Los alumnos por su parte manifiestan igualdad de expectativas del rendimiento entre las diferentes razas o etnias ya que aparecen opiniones como *“Qué nota sacaste la última evaluación? un sobresaliente; ¿te sientes más competente que el resto de tus compañeros? “no, igual”; ¿quiénes crees que son más competentes, los marroquíes, los españoles, ecuatorianos...? “igual”*. (IERE) (alumno de secundaria).

Influencia de las creencias religiosas en los procesos de una integración intercultural y de cómo se ponen de manifiesto en la actividad física.

Intentamos conocer si las creencias religiosas de los maestros y profesores condicionaban en alguna medida su práctica docente. En este sentido la respuesta fue rotunda, en todos los casos negaron la posibilidad de que esto sucediese. Sin embargo, resulta de gran interés el talante en referencia a las creencias religiosas. A priori las creencias religiosas no son ningún problema, los profesores son tolerantes ante el hecho de la convivencia de diferentes religiones en el ámbito escolar y salvo un caso todos creyeron positivo el hecho de que el alumnado no dejase de lado su religión *“yo creo que la religión es parte de su cultura y no tiene por qué dejarla”* (IRCA) (maestro de primaria). No obstante, encontramos contradicciones entre lo que los docentes afirman y lo que realmente hacen en la realidad. El profesorado dice que muestra un actitud de respeto hacia las creencias religiosas de sus alumnos ya que permite hacer públicos simbolismos religiosos, sin embargo a medida que íbamos avanzando en las entrevistas pudimos observar como las respuestas reflejaban una realidad distinta, pues al verse inmersos en la práctica real esta tolerancia disminuía considerablemente, llegando al punto de prohibir ciertas indumentarias coartando por tanto esa libertad que afirmaban otorgar a sus alumnos, ya que aparecen afirmaciones como las siguientes *“siempre y cuando no repercutan negativamente entorpeciendo la práctica de la sesión, por motivos de higiene y seguridad”* (ICRA) (profesorado de secundaria) o esta otra *“la práctica de mi asignatura lleva implícita una indumentaria adecuada, cómoda y un calzado concreto que facilite la actividad física, en el momento que no se cumpla alguna de estas normas seguro que sería un problema, por lo tanto yo les obligo a que lleven chándal y zapatillas de deporte porque de lo contrario no hacen educación física y por lo tanto no consiguen los objetivos”* (ICRP) (maestro de primaria). Por lo tanto, aquello que en un principio no les parecía una dificultad se convierte en algo problemático cuando ellos mismos se ponen en el caso concreto dentro de su práctica docente.

El profesorado pone en evidencia que para algunos alumnos cuyas creencias eran más restringidas (desde el punto de vista de la cultura dominante) suponía una dificultad a la hora de plantear actividades en la clase de educación física, ante todo cuando se trataba de actividades grupales y en concreto entre sexos, así aparecen opiniones como *“yo creo que la escuela es un lugar de encuentro para que los alumnos aprendan de todo y si vienen ya limitados condicionamos mucho la enseñanza que podemos impartir”* (ICRP) (profesor de secundaria). Así pues en el transcurso de las entrevistas vemos como hay una gran controversia en cuanto al tema de la religión como agente posibilitador o debilitador de la interculturalidad ya que a pesar de que los profesores son tolerantes con la religión de sus alumnos, cuando esas manifestaciones religiosas afectan a la consecución de los objetivos propuestos se produce una actitud de rechazo y prohibición ante dichas actuaciones del alumnado apareciendo en este caso opiniones como la siguiente *“sería más favorable para la educación de los niños que éstas creencias se olvidasen en el ámbito escolar”* (ICRA) (maestro de primaria).

En el caso de los alumnos de origen sudamericano entrevistados todos pertenecen a la cultura dominante de sus países y son de religión católica. Para ellos la religión no es ningún inconveniente como elemento de integración y consideran que la religión y la educación física son dos temas diferentes, cuestión que se advierte cuando el chico contesta *“mi religión no me impide hacer nada que no hagan mis compañeros”* o *“mis compañeros son iguales que yo”*(AICR) (alumno de primaria).

Entre los alumnos inmigrantes de Educación Secundaria, las creencias religiosas no influyen en el

normal desarrollo de las clases de Educación Física, además ninguno de los padres restringe la actuación de los alumnos. Si bien, todos dicen ser cristianos, con la salvedad del chico de Guinea Ecuatorial que aún indicando ser cristiano, revela que su padre tiene siete mujeres. Todos señalan que flexibilizarían las normas y sus creencias con el fin de integrarse mejor en la sociedad y con sus compañeros “*si mi religión me impidiese hacer algo que me limitase el estar con mis compañeros, diría ¡Bah...! esto no lo hago y así estoy a gusto con mis compañeros*” (FCR) (alumno de secundaria)

Existencia de un currículum intercultural, formación del profesorado para intervenir en contextos multiculturales e interés del alumnado por la Educación Física.

En este apartado no ocuparemos de presentar las opiniones en relación con la existencia o no de un currículum intercultural por parte de los profesores. Es decir si existe algún tipo de adecuación en los objetivos, contenidos, metodología, evaluación o en las mismas actividades en función de la etnia, o del género dentro de una misma etnia, y si este currículum adaptado o diferencias curriculares es demandado por el alumnado inmigrante, así como el interés del alumnado por la educación física, puesto que toda educación debe satisfacer las necesidades del individuo así como su formación para la posterior incorporación en el mundo social y laboral.

En primer lugar se manifiesta claramente que los docentes no han recibido asesoramiento profesional en lo que se refiere a un currículo adaptado para favorecer la interculturalidad entre sus alumnos ni a nivel de formación inicial como tampoco a nivel de formación permanente en los años sucesivos. Y que ellos mismos ponen de manifiesto cuando dicen “*desconocemos los objetivos, contenidos, procedimientos y recursos metodológicos para saber abordar un currículo intercultural. Tal situación cada uno la hemos ido solventando de manera autodidacta*” (PPAFI) (profesor de secundaria).

En este sentido determinan que no hay un currículo intercultural, desde el punto de vista de una programación intercultural puesto que no se incluye ningún aspecto en los objetivos, los contenidos, la metodología o la evaluación para integrar a la población extranjera, aunque sí medidas puntuales por parte de cada profesor que no se reflejan en las programaciones didácticas de manera explícita “*inicialmente improvisábamos sobre la marcha y lo que hacíamos lo comentábamos en las reuniones de departamento, esta problemática la hemos sufrido y resuelto de manera intuitiva la gran mayoría de los maestros. Así cuando tienes chavales que no te van siguiendo una clase normal porque tienen otras costumbres o por culpa del idioma buscas otras estrategias, o en cuando a la utilización del material siempre estamos abiertos a todo tipo cambios ya que poseemos todo tipo de balones y pelotas, indiacas, ringos, aros, raquetas de bádminton, etc*”. (CI-CTC) (maestro de primaria).

En las propuestas curriculares tan sólo se hace alusión al alumnado inmigrante cuando se citan los programas de integración; sin embargo, las programaciones de educación física, podemos comprobar que en líneas generales en todas sus unidades didácticas se hace referencia al tema en los contenidos, preferentemente actitudinales, en aspectos como el respeto y convivencia. De todo ello se deduce que el profesorado no ha elaborado unas programaciones de área teniendo en cuenta favorecer la interculturalidad, sino que solamente se ha intervenido en la práctica con unas estrategias metodológicas y unas actividades pensando que era la mejor solución posible conforme aparecía la dificultad. Entre las estrategias metodológicas introducidas cabe destacar el juego y el juego modificado en el aprendizaje deportivo como un elemento y contenido favorecedor de la integración del alumnado de diferentes etnias con “*las propuestas curriculares en la escuela española tan sólo se hace alusión al alumnado inmigrantes en los programas de integración. Tan sólo en la unidad didáctica de los juegos populares tienen cabida contenidos o juegos de otros países*” (CI-CP-PO-PC-PA-PE) (profesor de secundaria).

Sin embargo, el alumnado sí demanda un currículo intercultural. Esto se pone de manifiesto en la

demanda de juegos de otros países por parte de los alumnos *“aquí sólo se presentan los juegos de aquí; sin embargo, no se practican juegos de mi país, se precisaría saber un poquito de la cultura de los demás y así saber de todo un poco. ¿Qué pasaría si un chico de aquí tiene que irse a otro país?”*. (DA-CI) (Alumnos de secundaria).

En relación con los contenidos y actividades de la Educación Física de su país de origen en comparación con las que reciben actualmente en la escuela española. Los varones de primaria y el chico que hemos denominado bicultural reconocen que los contenidos más practicados en su escuela están vinculados al deporte, y en el caso de la niña de primaria, en su escuela peruana, a los juegos y a la danza, mientras que en España trabaja otros aspectos tales como la resistencia, la coordinación, las habilidades motoras, algunos juegos, las actividades en la naturaleza, los deportes y la expresión corporal. *“En mi país trabajaba el basketball, el béisbol, el tenis y también el fútbol, todo deportes”* (afirma un alumno de primaria) mientras que una niña advierte *“en mi país bailábamos mucho, deportes no muchos, más bailes y juegos. Una de las cosas que extraño aquí de la escuela de mi país, son los concursos de bailes”*. (DC) (alumnos de primaria).

Los contenidos procedimentales y conceptuales van siendo significativos para los niños inmigrantes dado su valor inherente al área más allá de las particularidades culturales, *“acá jugamos, bailamos, hacemos cross, fútbol, resistencia, lanzamientos, coordinación, tiros, golpes con el pie, lanzamientos con la mano, etc a mí me gusta todo lo que la profesora nos ponga”* (ICIP) (alumno de primaria).

Por su parte, la evaluación goza de ciertos temores que gran parte de los alumnos tienen más allá de la condición de inmigrante, *“cuando me evalúan me pongo nerviosa, no se si voy a aprobar o no, mis compañeros también se sienten nerviosos y yo le doy una mano: tranquilo, tranquila”*. (alumna de primaria).

Por lo que respecta a la coeducación resulta significativa la preferencia de un niño y una niña de educación primaria de dos países sudamericanos (Perú y de Ecuador) por una profesora de educación física, mujer; por su escucha, por el tiempo de dedicación y porque explica mejor: *“¿Preferirías que el profesor de educación física fuera chico o chica? R: Mejor chica; P: ¿Por qué?; R: Porque explica más bien que un profesor normal, hombre, ella explica mejor y nos hace trabajar igual que a todos, no nos diferencia de nada.; P: Pero ¿a que te refieres con esas diferencias, a chicos o chicas, ser de otro país; R: Si nos trata igual a todos. P: ¿Allí que tenías un hombre o una mujer?; R: Allí era hombre P: ¿Y el tratamiento cómo era?; R: Sí, como allí no había marroquíes ni nada, no hay extranjeros nos trataba... o sea no nos explicaba muy bien, nos trataba igual solo algunas veces, pero no nos explicaba bien los juegos, y teníamos que preguntarle después, porque no lo explicaba muy bien; P: ¿Aquí todos hacéis las mismas actividades?; R: Sí; P: ¿No hay diferencias de chicas o chicos?; R: Nunca, Julia dice que hagamos grupos de chicos y chicas; P: ¿Jugabais chicos y chicas?; R: Sí, son mixtos”* (ESP) (alumno de primaria). Si bien en educación secundaria no parece existir esos estereotipos sexistas en cuanto al profesor de Educación Física ya que unos chicos prefieren que el género del profesor sea varón y otra chica prefiere que sea mujer, pero sin justificaciones aparentes.

El cuanto al currículum en referencia al género, todos los alumnos vienen a considerar que no debe haber diferencias y que niños y niñas deben hacer las mismas actividades, ya sea en las clases de educación física en el centro o fuera del centro en su tiempo libre *“trabajamos iguales, además porque todos somos iguales y todos tenemos el mismo derecho”* (AES)(alumno de primaria). En este sentido se advierte claramente que en aquellos niños que llevan algún tiempo en nuestra cultura no hay estereotipos sexistas en cuanto a la educación física se refiere ni tampoco en cuanto al deporte *“¿Qué deportes piensas que son de chicas?, responde: “no sé”; “Todos iguales”, ¿y de chicos? “pues igual” ¿Entonces todos los deportes son igual de chicos que de chicas? “Sí”*. (ESD) (alumno de secundaria). Sin embargo, sí la hay en el chico de Guinea Ecuatorial quien dice que unos deportes son de chicos y otros de chicas, si bien luego cuando cita qué deportes son de chicos y cuáles de chicas, el fútbol los incluye en ambos grupos y aquellos que, dice, son deportes de chicas pueden tener perfectamente un estereotipo masculino (béisbol y balonmano).

La educación física en general es motivante por sí sola para todos los alumnos; a éstos les gustan todos lo que se llevan a cabo en el área, si bien la niña de primaria de origen peruano insiste en sus preferencias por las danzas y los bailes “*mi interés se centra en los bailes, deportes no muchos, más bailes y juegos*”. Este interés por todo podría estar fijado por la misma condición del inmigrante dada su necesidad de ser aceptado.

“Poder socializador” del área de educación física como materia integradora del inmigrante.

Todos los profesores entrevistados comparten el pensamiento o la creencia en torno al carácter socializador y potenciador de la integración cultural y social entre los alumnos de la asignatura de educación física, “*nuestra signatura es una de las materias del currículum escolar que mejor cumple la labor integradora y socializadora del alumno independientemente de que el alumno sea inmigrante o no, la filosofía que conlleva, el roce, el compañerismo, el salir de la atadura de un espacio cerrado hace que potencie sentimientos de colaboración, de trabajo en equipo, de ayuda y sobre todo de unidad con el grupo clase*” (PPAFI). Aunque ciertamente tal y como indica un profesor: “*creo que la actividad física es integradora pero el verdadero integrador es el profesor*”.

En este mismo sentido se manifiestan los alumnos de secundaria para quienes el deporte posee un fuerte carácter integrador, tanto el deporte espectáculo como el deporte escolar o extraescolar. Estas afirmaciones se deducen de afirmaciones como estas: “*el deporte y la actividad física me sirve para relacionarme con chicos españoles y con chicos dominicanos*” y esta otra “*yo soy seguidor del Atlético de Madrid, porque me gusta este equipo más que el Barca o el Real Madrid y ser hincha del Atlético me facilita amigo*”. “*Yo aquí soy del Real Madrid, de mi país no me gusta ningún equipo, son muy malos*” (IDE)(señala el alumno magrebí de secundaria).

Inicialmente el rechazo suele aparecer entre unas y otras etnias “*llegando incluso a la distinción de unas etnias frente a otras. Ya que en ocasiones los niños de uno y otro país “luchan” por ser ellos el grupo de inmigrantes dominante, es decir, por ejemplo, los niños de Marruecos, dentro del grupo de inmigrantes quieren ser el grupo dominante, el más aceptado por el resto de los alumnos, cosa que también quieren conseguir el resto de los grupos de inmigrantes, y este hecho les lleva, en algunas ocasiones, a generar ciertos conflictos*” (PPAFI). (profesor de secundaria).

“*La Educación Física tiene tradicionalmente reconocido un poder socializador*” (PPAFI)(maestro de primaria) así expresa el profesorado el reconocimiento al potencial socializador de la materia, ya que diversos contenidos por si mismos poseen particularidades propias que pueden llegar a propiciar la socialización de los alumnos. Este es el caso del juego en donde se desarrollan aspectos como la cooperación, el respeto, la mejora de las relaciones interpersonales, etc.”*el juego es el contenido más propicio, ya que nos permite muchas situaciones cooperativas y de colaboración*”, “*buscando que haya multitud de agrupamientos flexibles y variados, sin ánimo de ganar, sino de esforzarse y superarse, donde se mezclen niños y niñas de una u otra etnia indiferentemente con el fin de buscar la integración de todos en el grupo*” (PPAFI) (profesor de secundaria).

A esta función socializadora colaboran los diversos contenidos de la educación física, así, el bloque de contenidos de Actividades en la Naturaleza hace “*que emane sensaciones y vivencias positivas de integración, como ayudas, colaboración, compañerismo, etc.*” (PPAFI). (profesor de secundaria). El deporte educativo es calificado igualmente por maestros y profesores como integrador “*el deporte educativo o que se lleva a cabo en el ámbito escolar sí es integrador. Otra cosa diferente es el deporte de competición*” (PPAFI). (profesor de secundaria). La expresión corporal aparece también como uno de los contenidos que favorecen la cooperación ya que a través de las actividades grupales se mejoran las relaciones interpersonales entre los alumnos y por lo tanto indirectamente facilitan la inclusión en un mismo grupo de todo el alumnado extranjero “*...la expresión corporal es un bloque de contenidos muy adecuado para conseguir la socialización del alumno y su plena integración con sus iguales porque se plantean actividades que se suelen realizar en grupo.*” (PPAFI). (profesora de secundaria).

Conclusiones

- De los resultados obtenidos en la investigación podemos concluir lo siguiente::
- Los profesores pese a entender racionalmente la riqueza del hecho multicultural no dudan en calificarlo de problemático a la vez que manifiestan su dificultad para afrontarlo.
 - La lengua no resulta ser un elemento determinante para la integración de los inmigrantes en las aulas de Educación Física, ya que es sustituida con éxito por el lenguaje corporal y gestual.
 - Uno de los problemas que con mayor intensidad se refleja es el referido a la identidad cultural, sobre todo de aquellos alumnos denominados “biculturales” dado su aislamiento en grupos de difícil integración.
 - El comportamiento de los alumnos “biculturales” viene caracterizado por su valoración de lo español como cultura de acogida en detrimento de la de origen que, por otra parte, añoran.
 - Colaboran a dificultar la integración la cultura más o menos distante.
 - El rendimiento motor varía en función de las diferentes nacionalidades, no tanto por cuestiones étnicas, sino por los programas de Educación Física seguidos en sus países de origen.
 - Aunque “a priori” los profesores confiesan su tolerancia a las creencias religiosas diferentes, no dudan en intervenir para establecer determinados tipos de atuendo que en algunos casos contradicen las citadas creencias. Asimismo, muestran su opinión de que la religión resulta en algunos casos un impedimento para el desarrollo de la materia.
 - Los profesores confiesan su ausencia de preparación específica para el diseño e implementación de un currículum intercultural. No obstante, constatan la potencialidad de los contenidos propios de la Educación Física a estos efectos.

Notas

Nota 1: Los datos han sido obtenidos por los alumnos del curso de doctorado realizado en la Facultad de Ciencias del Deporte como consecuencia del acuerdo suscrito por la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad Complutense de Madrid.

Referencias

- Anguera, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa VS cuantitativa. *Revista de investigación educativa*, 6(3).
- Arroyo González, R. y Torres Martín, C. (1999). La gestión de un currículum intercultural: el caso de Melilla. En Lorenzo Delgado, M.; Ortega Carrillo, J.A.; Corchón Alvarez, E. (Eds.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barnes, B.A.; Zieff, S.G.; Anderson, D.I. (1999). Racial Difference and Social Meanings: Research on “Black” and “White” Infants Motor Development, c. 1931-1992. *QUEST*, nº 51.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: E.d. ceac.
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Revue des Annales ESC*, nº1.
- Boularand, H. (1998). *Passé colonial et présent de l'immigration: contribution á un nouveau regard sur l'Education Physique*. París.
- Brohm, J.M. (1982). *Sociología política del deporte*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Buendía Eximan, L. Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Ed. McGraw-Hill.
- Cases Toldrá, T. (2001): La interculturalidad: un reto de futuro. *Aula de Innovación Educativa*, nº 86.
- Coubertein, P. (1912). *Revue olympique*. Janvier.

- De Knop, P. y Otros. (1993). *Study of the integration possibilities for Islamic immigrant girls through sport*. Vrije Universiteit. Brussels.
- Elkonin, D.D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Editorial Pablo del Río.
- Esposito, J.L. (1992). *The Islamic Threat: myth or reality*. Oxford University Press. Nueva York.
- Garaudy, R. (1977). *Dialogo de civilizaciones*. Madrid: Cuadernos para el dialogo.
- García Moreno, C. y Pedret, R. (2002). Rodajoc: la experiencia del juego sin fronteras. *Aula de Innovación Educativa*, 82.
- Gil Madrona, P. (1999). *Evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Granda Vera, J. (1999). *El juego popular y tradicional como mediador intercultural*. Barcelona: CIMS.
- Kamiyole, I. (1993). Physical educator albatros in African muslim societies. *International Journal for the Physical education.*, 30, pp.28-31.
- Marín, I. (2002). Proyecto de educación intercultural: un món de jocs a l'Eixample. *Aula de Innovación Educativa*, 82.
- Mark, A.K. (1999). Teach your kids west african children's games. *Strategies*, 1(13).
- Mcneill, W.H. (1993). Fundamentalism and the world of the 1990s. *Fundamentalism and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Moors, G. (1992). *Generation value patters among Turkish inmigrant women in Flanders and Brussels*. Centrum voor Sociologie. Vrije Universiteit. Bruselss.
- Nawal El Saadawi. (1980). *Veiled Eva. Women in the Arab world.*. Leuven, Kistak.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II: Técnicas y análisis de datos*. Madrid: E.d.. La Muralla.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). *Avances en las técnicas cualitativas de investigación socio-educativ*. En XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía "Hacia el tercer milenio". Págs. 87-133. Madrid.
- Stake, R.E. (1988) Case Studies. En Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousands Oaks, C.A: Sage Publications.
- Taylor, S.T. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Tylor, E.B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Editorial Ayuso.
- Vicente, M. y Brozas, M. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Revista APUNTS*, nº 48.
- Zougahk, A. (1987). *Líntegration du jeu physical traditional dans le curriculum de l'Éducation Physique*. Université Labal. Otawa.

LOS AUTORES

Onofre Ricardo Contreras Jordán

Catedrático del área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Castilla-La Mancha. Licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte. Licenciado en Derecho. Doctor en derecho. Maestro de enseñanza primaria. Autor de los libros, “Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista” e “Iniciación Deportiva”. Investigador principal en relación al pensamiento del profesor y detección de talentos deportivos.

José Antonio Cicchini Estrada

Catedrático de Escuela Universitaria del Área de Didáctica de Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Licenciado en ciencias de la actividad física y deporte. Doctor en Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación están relacionadas con la epistemología de la Educación Física y la psicología del deporte.

Pedro Gil Madrona

Profesor Titular de Escuela Universitaria de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Castilla-La Mancha ha ejercido como docente en la Educación Primaria, maestro de Educación Física y paralelamente ha ocupado el Director de un centro de Educación Primaria. Doctor con premio extraordinario en ciencias de la Educación. Sus líneas prioritarias de investigación son la investigación evaluativa en el ámbito de la Educación Física y la Didáctica de la Educación Física, especial consideración en la etapa de Educación Infantil.

pedro.gil@uclm.es

Luis Miguel García López

Profesor Titular de Escuela Universitaria de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Castilla-La Mancha. Doctor en ciencias de la actividad física y deportiva. Sus líneas de investigación prioritarias son la investigación en el ámbito de la iniciación deportiva.