

LA PROMOCIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL DEPORTE EN CONTEXTOS POSTBÉLICOS

INTERCULTURAL PROMOTION THROUGH SPORTS IN POST-WAR CONFLICTS

María Rato Barrio mariaratobarrio@yahoo.es
Universidad Politécnica de Madrid

Clemens Ley clemensley@gmx.de
University of the Western Cape, Sudáfrica

RESUMEN

En este artículo se presenta un modelo metodológico para promover procesos de convivencia intercultural, resultado a su vez de la articulación de dos modelos teóricos procedentes de la antropología aplicada y la psicología social, y adaptado posteriormente a las ciencias de la actividad física y el deporte. Este modelo se ha puesto en práctica en Guatemala mediante el 'Programa Intercultural a través del Deporte', llevado a cabo con cuatro grupos diferentes de personas en espacios de educación 'formal' e 'informal'. Cada uno de estos grupos estuvo integrado por jóvenes de las distintas 'comunidades etnolingüísticas' con presencia en la región. Adicionalmente, se contó con un grupo de control. Además de describir el modelo metodológico, el artículo resume brevemente algunos resultados obtenidos en su aplicación, así como potencialidades halladas y retos surgidos en el desarrollo del programa y la investigación.

PALABRAS CLAVE: Interculturalismo; integración; metodología de intervención, investigación y evaluación; cooperación para el desarrollo; movimiento, juego y deporte.

ABSTRACT

This paper consists on the explanation of a methodological model to promote processes of intercultural living together. Such model is the result of the merging of two theoretical models coming from applied anthropology and social psychology, and was later adapted to the Sciences of Physical Activity and Sports. The model has been implemented in Guatemala through the 'Intercultural Programme through Sports' carried out with four different groups in 'formal' and 'informal' educational settings. Each of these groups included youth from the four different ethno-linguistic groups of the region. In addition, a control group was involved in the research. The paper also summarizes some results as well as the strengths and challenges arising in the development of the programme and the research.

KEY WORDS: *Interculturalism; integration; intervention methodology; research and evaluation; cooperation for development; movement, games and sports.*

1. Introducción

En el contexto guatemalteco, la historia de racismo y discriminación padecida especialmente por la población *maya* ha quedado atrás en su forma más brutal —como fueron, por ejemplo, las masacres sistemáticas de los años 80 durante el conflicto armado interno—, pero sigue subsistiendo de manera sutil y aflora de múltiples formas (eg. Dávila E., Fuentes Oliva, y Estrada, 2007). El proceso previsto en los acuerdos de paz no sólo se ha detenido, sino que en algunos aspectos parece incluso encontrarse en retroceso, pues poco a poco está regresando “la militarización de la cotidianidad y, sobre todo, la aprobación de la violencia extrema para frenar la violencia extrema” (ODHAG, 2007, p. 8).

El deporte, entendido en un sentido amplio, es cada vez más aceptado como una herramienta eficaz y eficiente en el ámbito de la *cooperación para el desarrollo*, en general, y en el de la *construcción de la paz*, en particular. Pese a la extendida retórica acerca de sus potencialidades y el logro de diferentes efectos positivos en distintas situaciones y experiencias, no podemos olvidar su naturaleza ambivalente y los efectos negativos que en otras ocasiones genera (Craig, 2005; Coakley, 2007; Giulianotti, 2004; Rato Barrio y Ley, 2009). Por ello, resulta necesario utilizar esta herramienta ateniéndose a ciertas metodologías cuidadosamente escogidas y/o diseñadas y definir estrategias claras, realistas y pertinentes según los objetivos específicos perseguidos y los contextos locales (Gieß-Stüber, 2005; Gieß-Stüber y Blecking, 2008; Henry, 2009; Rato Barrio y Ley, 2011). Asimismo, resulta esencial evaluar de forma rigurosa (Coalter, 2007, 2009, 2010; Levermore y Beacom, 2009) los procesos y efectos de los programas llevados a cabo, para generar conocimiento no sólo acerca de las buenas prácticas halladas, sino también de las *malas* y los retos enfrentados. Sin duda, esta información contribuiría a los diferentes procesos de aprendizaje relacionados y a un aumento de conocimiento en este campo, ofreciéndonos nuevos criterios para modificar y mejorar paulatinamente las correspondientes acciones.

Entre 2007 y 2008, partiendo de un gran escepticismo acerca de los beneficios automáticos del deporte¹, los autores, junto a diferentes organizaciones e instituciones guatemaltecas, llevaron a cabo el proyecto “Acción psicosocial, comunitaria e intercultural a través de la actividad física y el deporte, en el contexto postbélico guatemalteco”, parcialmente financiado por la Universidad Politécnica de Madrid. Este proyecto, como complemento y en la línea de otros procesos locales, incluía varios programas con diferentes objetivos y una investigación/evaluación asociada a cada uno de ellos. Uno de estos programas fue el “Programa Intercultural a través del Deporte” (en adelante PIDE), cuya finalidad era contribuir a la promoción de procesos de convivencia intercultural utilizando el deporte (entendiendo éste en un sentido muy amplio) como herramienta para ello.

Este artículo introduce el modelo metodológico diseñado para el PIDE y su evaluación en el marco de dicho programa. Se resumen los resultados y las potencialidades halladas y se plantean varios retos enfrentados en los procesos llevados a cabo.

1 Basado, entre otros aspectos, en los resultados de una investigación realizada por los autores durante la II Conferencia Internacional “Sport and Development” en Magglingen (Suiza) en diciembre de 2005 (Ley, 2006; Rato Barrio, 2006).

2. Metodología

2.1. Modelo metodológico

Para diseñar el modelo metodológico del PIDE, se han articulado dos modelos teóricos propuestos por el antropólogo aplicado Giménez Romero (2000) y la psicóloga social Cohen-Emerique (1993, 1997, 2005); y posteriormente se ha hecho una adaptación físico-deportiva del modelo resultante. En él se mantienen las tres fases progresivas propuestas por Cohen-Emerique (*Ob. Cit.*), considerándolas no como compartimentos estancos, sino como fases solapadas (ver ilustraciones 1 y 2). Es decir, no empieza una fase cuando termina la anterior, sino que siempre se trabajan simultáneamente contenidos de las tres fases, pero en una proporción que dependerá del momento del programa en el que el grupo se encuentre. A continuación se resumen las tres fases.

1ª fase: Desarrollar procesos de *descentración*:

Esta fase aborda fundamentalmente los procesos referentes a la relación con uno mismo. Incluye la adquisición de conocimientos y la toma de conciencia acerca de las referencias culturales propias, en un proceso que tratará de ofrecernos la posibilidad de alcanzar 'cierta' *neutralidad cultural* (Cohen Emerique, 1993, 2004). Con este objetivo, que es algo prácticamente imposible de alcanzar, 'sólo' se pretende lograr que cada persona sea capaz de mirar 'desde fuera' (de relativizar, con capacidad crítica constructiva) sus acciones culturales hasta donde le sea posible. Esta fase pretende iniciar una deconstrucción de estereotipos y prejuicios reflexionando críticamente sobre ellos². Al mismo tiempo, se busca profundizar en la producción de un conocimiento más holístico, contextualizado, reflexivo y desesencializado sobre cuestiones culturales e identitarias y la complejidad que encierran, que refleje los procesos de cambio y las reelaboraciones culturales (Pérez Galán, 2002), haciendo énfasis en las convergencias (Giménez Romero, 2000), es decir, en los aspectos compartidos entre los *diferentes grupos etnolingüísticos*³ involucrados.

El PIDE ha sido desde el primer día un proceso interactivo en el que se han involucrado, dentro de cada uno de los cuatro subgrupos de *intervención*, jóvenes que se identificaban con los *diferentes grupos etnolingüísticos* de la zona. Por lo que en la primera fase se ha trabajado simultáneamente en complementar el conocimiento existente, no sólo sobre la propia identidad y referencias culturales, sino también sobre las de las demás personas participantes involucradas en el programa y sus *grupos etnolingüísticos* de referencia. Por ello, habiendo mencionado ya la importancia de trabajar las tres fases de forma simultánea, desde el comienzo del programa resulta esencial consensuar unas reglas de convivencia elaboradas por las personas participantes, así como trabajar técnicas de comunicación, asertividad y resolución de conflictos.

2 Siendo los prejuicios categorizaciones mentales (del Olmo, 2005; Álvarez Castillo, 2005; etc.), se pretende reflexionar críticamente sobre las fuentes que nos ayudan a construir las distintas categorías sociales (medios de comunicación, etc.); ser conscientes de sus limitaciones y sesgos, para abrir el abanico de fuentes de información, reduciendo así la polarización de nuestro *conocimiento* desde imágenes fundamentalmente negativas hacia otras más equilibradas y positivas, promoviendo su automatización en lugar de las anteriores.

3 En este artículo se utiliza el término *grupo etnolingüístico* por ser el más utilizado localmente, por aquellas personas que estuvieron involucradas en la investigación, en los discursos cotidianos relacionados con la alteridad en la zona.

2ª fase: Promover la comprensión del Otro y sus marcos de referencia:

Esta fase abarca primordialmente los procesos referentes a la relación con *el Otro*⁴ (Cohen-Emerique, 1993, 2004). Una vez se ha logrado cierta destreza para relativizar las referencias culturales propias y se conocen mejor las 'reglas y prácticas' que dan forma al *grupo o grupos etnolingüísticos* con que cada persona se autoidentifique, sin descuidar el énfasis en las convergencias, se puede ir generando paulatinamente cierto grado de identificación con *el Otro*. En ese momento, es oportuno trabajar gradualmente la riqueza que suponen las divergencias (sin olvidar lo compartido). En esta fase es importante desarrollar actitudes de curiosidad y apertura (Cohen Emerique, 2005), así como empatía, comprensión, confianza, cooperación y otros aspectos transversales clave que se intentan desarrollar durante todo el proceso, como la interacción positiva, etc. (Giménez Romero, 2000).

3ª fase: Desarrollar habilidades de negociación y mediación:

Como afirma Cohen-Emerique (1993, 1997), en esta fase se incide especialmente en la relación entre *Nosotros* y *los Otros*. En ella se busca trabajar fundamentalmente sobre la resolución no violenta de conflictos, técnicas y habilidades de comunicación y de autocrítica constructiva.

Es importante recordar que estas tres fases están solapadas, variando en cada una de ellas el peso dado a los diferentes objetivos (descentración, comprensión y negociación), la distribución de los contenidos y el énfasis hecho en cada uno de ellos.

En la segunda fase se abordan primordialmente aspectos transversales, como la interacción positiva, confianza, cooperación y empatía, que, aunque tienen un mayor peso en esta fase, se trabajan, como muestra el esquema, a lo largo de todo el proceso.

En la tercera fase se trabaja fundamentalmente sobre la adquisición de habilidades de negociación, aunque los aspectos transversales mantienen un peso importante y, en menor medida, también los contenidos de la primera fase, como el aumento de conocimientos acerca de aspectos culturales e identitarios, lo que siempre tiene posibilidades de seguir creciendo, ganando matices y, en definitiva, enriqueciéndose.

4 Sin negar la especificidad de *las culturas* en un debate que puede llevarnos a cierto nihilismo, se quiere hacer explícito que tampoco se pretende simplificar ni esencializar esta vieja dicotomía entre *Nosotros* y *los Otros*.

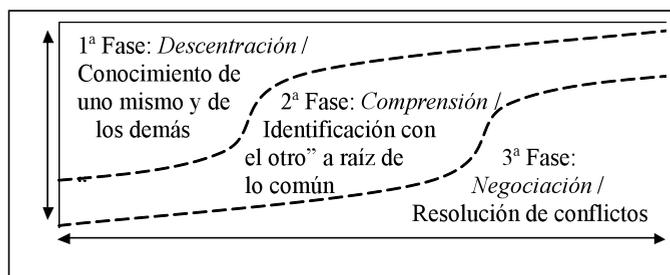
Ilustración 1. Esquema de objetivos y contenidos de las fases del proceso intercultural en el Programa Intercultural a través del Deporte – PIDE

| FASE | OBJETIVO GENERAL de la fase | CONTENIDOS* | TRANSVERSALES |
|---------|---------------------------------|--|---|
| 1ª FASE | Trabajar sobre la DESCENTRACIÓN | * Consensuar unas <i>reglas</i> de convivencia, para garantizar el reconocimiento mutuo. | <ul style="list-style-type: none"> * Reconocimiento mutuo. Respeto * Hacer énfasis en las convergencias * Diálogo y debate * Interacción positiva / Intercambio / Aprendizaje mutuo |
| | | * Conocerse personalmente, como 'María', 'Luis', 'Tere', 'César', etc. | |
| | | * Trabajar sobre la propia identidad. | |
| | | * Trabajar sobre el conocimiento de los <i>diferentes grupos etnolingüísticos</i> . | |
| | | * Trabajar sobre la vivencia de la discriminación y la deconstrucción de estereotipos. | |
| | | * Trabajar sobre la adquisición de habilidades de comunicación. | |
| 2ª FASE | Trabajar sobre la COMPRENSIÓN | * Hacer énfasis en la generación de empatía en las personas participantes | <ul style="list-style-type: none"> * Interacción positiva / Intercambio / Aprendizaje mutuo * Generar y mantener un espacio sostenible de encuentro interétnico * Promover la convivencia |
| | | * Hacer énfasis en el aumento de la confianza entre las personas participantes | |
| | | * Hacer énfasis en la cooperación entre las personas participantes | |
| | | * Trabajar sobre la riqueza que generan las divergencias (sin descuidar las convergencias) | |
| 3ª FASE | Trabajar sobre la NEGOCIACIÓN | * Trabajar sobre la adquisición de habilidades para la resolución pacífica de conflictos | |

C O N V I V E N C I A

*Dentro de cada fase, estos contenidos se trabajan simultáneamente, pues a excepción del consenso de las reglas de convivencia, que sí debe hacerse en primer lugar, el orden reflejado en esta tabla –dentro de cada fase– es arbitrario (véanse las *teorías de cambio*)

Ilustración 2: Secuenciación de las fases del proceso intercultural en el Programa Intercultural a través del Deporte – PIDE



Fuente: Rato Barrio, 2009

Por ejemplo, como muestra la ilustración 2, en la primera fase el gran peso recae sobre la descentración, pero los aspectos transversales propios de la segunda fase (cooperación, confianza, etc.) también tienen cabida en ella, al igual que las actividades de negociación (aunque éstas en menor medida) a través de la adquisición de habilidades de comunicación asertiva, valoración de diferentes puntos de vista, etc., tan importantes en todo proceso interactivo.

A lo largo del programa se utilizan y promueven diferentes herramientas, entre ellas una gran variedad de deportes modificados, juegos, ejercicios, dramatizaciones y teatro social, reflexiones verbales, debates y grupos de discusión, elaboraciones y presentaciones grupales, técnicas participativas y otro tipo de actividades recreativas (cine forum, etc.), siempre adaptadas al contexto local y a las personas participantes, al objetivo general de cada fase y a los objetivos específicos de la correspondiente sesión (ver ilustración 1).

Por ejemplo, como parte de la primera fase, las personas participantes hicieron representaciones teatrales en las que describían los elementos, reglas y prácticas, que dan forma a su manera de percibir y entender *sus culturas* y los *grupos etnolingüísticos* con los que se identifican. Después, tenían la opción de completar la explicación verbalmente, dando toda la actividad a un debate fascinante en el grupo, en el que se encontraron diversos modos de entender *realidades* similares.

Como ejemplo de actividad desarrollada en la segunda fase, cabe mencionar el proceso de investigación-acción participativa que las personas participantes llevaron a cabo en sus comunidades acerca de los juegos y deportes *tradicionales* practicados. Al final del proceso se practicaron algunos, haciendo énfasis sobre las convergencias existentes entre ellos, el sincretismo, los aprendizajes que conllevan y los valores y elementos de la cultura que articulan (p. ej. Juego de pelota maya).

Asimismo, se modificaron los objetivos, reglas y materiales de juegos y deportes para experimentar y trabajar sobre habilidades y estrategias de adaptación a *lo diferente* en procesos interactivos; y sobre los sentimientos de extrañamiento (Bröskamp, 2008; Gieß-Stüber, 2005; Gieß-Stüber y Blecking, 2008; Gramespacher, 2008; Leineweber y Kloock, 2005; Noethlichs, 2005a, 2005b; Rato Barrio, 2009).

En la tercera fase, entre otras herramientas, se utilizan juegos que provoquen pequeños conflictos de interés en un espacio protegido y controlado, y se analizan las estrategias utilizadas para resolver los conflictos en y a través de los juegos y dinámicas.

El proceso de aprendizaje es muy activo y vivencial. Siempre se combinan la expresión verbal y no verbal. Las experiencias vividas en el juego son compartidas libremente después de cada actividad (en un momento programado destinado específicamente a este fin: el momento de la reflexión grupal, donde, además de reflexionar sobre lo que cada uno ha experimentado y aprendido, se fomentan las transferencias de esos aprendizajes a la vida cotidiana) o durante pausas programadas dentro de algunas actividades (destinadas a la búsqueda de estrategias que permitan mejorar el juego en equipo y alcanzar los objetivos propuestos). Para *maximizar* los beneficios de este momento es de gran utilidad preparar previamente unas preguntas guía para cada actividad, que canalicen la atención de las personas participantes hacia determinados aspectos; guíen las reflexiones (sin encorsetarlas) hacia los objetivos específicos y, de ese modo, promuevan los aprendizajes perseguidos con cada actividad; y estimulen la transferencia de dichos aprendizajes a otros ámbitos de la vida cotidiana. En ese sentido, el campo de juego ofrece un espacio protegido en el que las personas participantes pueden experimentar y aprender con un mínimo coste por los *errores* cometidos.

2.2. Diseño de la investigación

La finalidad del estudio fue evaluar el modelo metodológico recién descrito, la aplicación de sus estrategias y el impacto del PIDE respecto a la promoción de relaciones interculturales entre los diferentes *grupos etnolingüísticos* involucrados.

Las preguntas de investigación, hipótesis y categorías de análisis formuladas en este estudio se elaboraron a partir del modelo metodológico del PIDE (ilustración 1), siguiendo los objetivos y contenidos de las tres fases establecidas en él y el *modelo lógico* utilizado en el programa (Rato Barrio, 2009).

El PIDE se llevó a cabo tanto en espacios de educación *formal* (dos programas en escuelas: subgrupos “C” y “D”) como *informal* (dos programas en centros comunitarios: subgrupos “A” y “B”). La investigación se ha abordado desde el estudio múltiple de casos, desarrollando un estudio de caso en cada uno de los cuatro subgrupos mencionados (véase tabla 1).

En la investigación se produjeron datos de un total de 100 participantes constantes en el grupo *experimental* (los cuatro subgrupos de *intervención* en los que se desarrollaron cada uno de los cuatro PIDE) y de otros 557 en el grupo de control.

Tabla 1. Información esquemática sobre los cuatro subgrupos de intervención del grupo experimental en el Programa Intercultural a través del Deporte - PIDE.

| Sub-grupo | Lugar/espacio y momento | Tipo de participantes | Nº de participantes constantes | Duración total del PIDE | Frecuencia de las sesiones |
|-----------|---|---|--------------------------------|-------------------------|--|
| "A" | Programa comunitario en días no lectivos (fines de semana) | Jóvenes | 25 | 77 horas | 14 sesiones de 5h 30m; cada 15 días |
| "B" | Programa comunitario en días no lectivos (fines de semana) | Jóvenes | 16 | 120 horas | 14 sesiones de 8h (incl. cine forum) cada 15 días. + al menos 8h de IAP |
| "C" | Programa escolar en días lectivos y horario de clase (Educación Física) | Mujeres jóvenes estudiantes de magisterio | 33 | 40 horas | 20-22 sesiones de 2h; 1 ó 2 veces a la semana |
| "D" | Programa escolar en días lectivos y horario extraescolar | Jóvenes estudiantes de ramas técnicas | 26 | 40 horas | 20-22 sesiones de 2h; 1 ó 2 veces a la semana |

Fuente: Rato Barrio, 2009

La mayoría de las personas participantes tenía entre 15 y 19 años de edad. Hubo un 62% de mujeres participando en el PIDE. Los resultados no muestran diferencias significativas en función del sexo de las personas participantes, en ninguna de las categorías analizadas.

En la investigación se han combinado técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, para triangular los datos producidos, utilizando instrumentos tales como cuestionarios, pruebas sociométricas, diarios de campo de las personas participantes, facilitadores e investigadores involucrados, material audiovisual, técnicas proyectivas, etc⁵. Antes del comienzo del PIDE, se hicieron pruebas piloto de todos los instrumentos de investigación utilizados, realizando posteriormente varias *mediciones* con cada uno de ellos.

3. Resultados y discusión

Siendo el objetivo de este artículo ahondar en una reflexión crítica constructiva acerca del modelo propuesto, los procesos desarrollados y los efectos producidos en el marco del PIDE, en este epígrafe no se detallan los resultados de la investigación, sino que se proporciona un resumen⁶.

5 Para mayor información sobre los instrumentos utilizados véase: Rato Barrio, 2009, tomos I y III

6 Para mayor detalle sobre éstos puede consultarse Rato Barrio (2009, tomo II).

3.1. Sobre las fases del proceso intercultural

Los resultados sugieren que a partir del PIDE aumentó la descentración de las personas participantes, correspondiente a la primera fase del proceso intercultural (véase ilustración 1). Los aspectos que más mejoraron a raíz del programa fueron la *disminución* de prejuicios, y el conocimiento de las demás personas participantes y sus respectivos *grupos etnolingüísticos* de referencia. El conocimiento y valoración de la *propia cultura* mejoró especialmente en los subgrupos de intervención “A” y “B”. También se obtuvo cierta mejora, más en algunas personas participantes que en otras, en las habilidades de comunicación, la capacidad de reflexión crítica y la toma de conciencia sobre las convergencias existentes entre los *diferentes grupos etnolingüísticos*.

Los resultados apuntan también hacia una mejora de la comprensión del *Otro* y sus marcos de referencia, lo que corresponde a la segunda fase del proceso intercultural. Los aspectos que más mejoraron fueron la cooperación, la interacción positiva y la valoración de la diversidad, con cambios muy positivos sugeridos por la gran cantidad de datos producidos a partir de los diferentes instrumentos de evaluación, como los cuestionarios, diarios de clase y sociogramas. Por otro lado, se observó también una importante mejora en la confianza entre las personas participantes a partir del programa. El aspecto en el que menos cambios pudieron observarse fue la empatía, sobre la que hubo alusiones específicas, pero menos que sobre otros aspectos.

El análisis de la capacidad de negociación, correspondiente a la tercera fase del proceso intercultural, sugiere el logro de algunas mejoras, pero menores que las logradas en las fases de descentración y comprensión. Las personas participantes manifestaron haber adquirido ciertas habilidades al respecto, y consiguieron hacer un desarrollo teórico sobre el tema. Aunque la puesta en práctica de esas habilidades sólo se evaluó de forma ficticia en algunas dinámicas realizadas en las sesiones, con conflictos hipotéticos.

Respecto a las teorías de cambio, muchas categorías se encuentran relacionadas entre sí, de forma que la mejora de una provoca la mejora de las demás, aunque no con la misma incidencia en cada una de ellas. Éstas son: la interacción interetnolingüística, la comunicación, la confianza, el conocimiento de los demás y *las culturas* con las que se identifican, la valoración de la *propia cultura*, la conciencia sobre las convergencias, la valoración de la diversidad cultural y la disminución de prejuicios, todos ellos objetivos específicos importantes en el modelo metodológico utilizado en el PIDE. Por otro lado, los resultados sugieren cierta estructura en estas asociaciones, tal y como sigue: la interacción continua y la comunicación aumentaron la confianza. Estos aspectos facilitaron una mejora del conocimiento de los demás y de uno mismo, así como de *las culturas* con las que cada persona se identificaba (conocimiento que se fue construyendo, matizando, reelaborando en base a la relación) y de la conciencia sobre las convergencias existentes entre ambos. Todo esto favoreció una mejor valoración de la diversidad y una disminución de prejuicios.

3.2. Sobre la tolerancia y el respeto

Los resultados de este estudio apuntan hacia una mejora en los componentes afectivo, cognitivo y conductual de la tolerancia a través de cambios significativos en la segunda y cuarta escala del cuestionario sobre actitudes hacia la diversidad cultural en Guatemala (Rato Barrio, 2009).

Adicionalmente, el programa PIDE mejoró también el respeto hacia los demás (Ob. Cit.) como aspecto transversal necesario para desarrollar un proceso intercultural de

forma interactiva. En general, se manifestó una importante toma de conciencia acerca del respeto que merecen todos los seres humanos independientemente de aspectos como *la cultura* con la que se autoidentifiquen, sus ideologías y creencias religiosas/espirituales, etc. En este sentido, la dinámica de consensuar reglas de convivencia al inicio del programa fue de una inestimable ayuda.

3.3. Sobre las etapas del modelo lógico utilizado

Se analizaron las diferentes etapas del *modelo lógico* utilizado: contexto; recursos o insumos (*inputs*); actividades y procesos (*throughputs*); productos (*outputs*); y efectos a medio plazo (*outcomes*). En general, la valoración fue bastante positiva (véase Rato Barrio, 2009, tomo II).

Las diferentes actividades y procesos evaluados (contenidos, metodología, participación activa y clima de trabajo) fueron positivamente valorados por las personas participantes en el PIDE. Los resultados producidos, tanto cuantitativos como cualitativos, muestran que los aspectos mejor valorados fueron la metodología empleada y el clima de trabajo. Aunque también los contenidos alcanzaron medias elevadas respecto a los diferentes aspectos evaluados: contenidos de los juegos y tiempo dedicado a ellos, interés de los temas abordados, contenidos de la teoría impartida y tiempo dedicado a ella y adecuación sociocultural de los contenidos. En general, valoraron mucho el uso de juegos y deportes y los posteriores espacios de reflexión, como herramientas y espacios de aprendizaje, como sugiere, por ejemplo, el siguiente comentario:

“(...) la facilitación del taller estuvo muy bien, ya que los expositores sabían del tema y las metodologías en lo personal me parecieron excelentes, ya que para mí es nueva, es como aprender jugando, muy interesante la verdad. Me gustaban los debates que se generaban, los cuales fueron muy productivos. Aparte de eso, la parte video forum me gustaba mucho, ya que con cada película aprendíamos algo nuevo y era como el resumen de lo aprendido en el día. (...) Creo que el contenido ha sido muy bueno, pero sobre todo me ha gustado la metodología aplicada, ya que es muy interesante y practica, ya que era como aprender jugando, lo cual me ha llamado mucho la atención (...)” (PA3)⁷.

La participación activa se valoró positivamente, aunque se recogieron algunos comentarios de participantes manifestando su deseo de que las pocas personas que no se animaban a participar en las reflexiones en grupo aportaran su opinión en estos espacios.

La significatividad de los aprendizajes fue también valorada positivamente por las personas participantes, tanto respecto a la utilidad de lo aprendido como a sus posibilidades e intención de replicarlo en un futuro y con otros grupos de población. Por ejemplo, PA1 señaló:

“Agradecer a los facilitadores y compañeros la confianza y exortándolos [sic] a seguir adelante, a trabajar por lograr un mundo mejor, igualitario, sin discriminación y sin diferencias extremas entre ciudadanos. De mi punto personal aplico y aplicaré estos conocimientos, para eso los he adquirido, para darlos a conocer y contribuir así con ese cambio”.

Asimismo, el grado de cumplimiento de las expectativas se puntuó también de forma muy positiva, como mencionó por ejemplo PA3:

⁷ Los nombres han sido codificados para guardar el anonimato de los participantes.

“(...) este taller superó mis expectativas, ya que nos han dado las herramientas y los conocimientos importantes para poder desarrollar nuestro liderazgo”.

Por otro lado, el rescate de juegos tradicionales, además de considerarse un producto en sí mismo, fue muy valorado por algunas personas participantes, manifestando que las ayudó a valorar en mayor medida los productos de los *grupos etnolingüísticos* con los que se identifican. Por ejemplo, PT4 expresó lo siguiente:

“(...) el deporte es una forma de aprender nuevas formas de interactuar y relacionarnos en cualquier otra organización, valorar que nosotros los indígenas mayas también tenemos nuestros juegos antes de que llegaran cosas plásticas y que tenemos que promover organizarnos para recuperar los juegos tradicionales de mi pueblo”.

Rato Barrio (2009, tomo II) detalla los resultados del estudio. Los anteriores aspectos pueden considerarse beneficios y potencialidades del PIDE. Pero tanto en la intervención como en la investigación hallamos también limitaciones y retos, como los que se mencionan a continuación.

3.4. Retos encontrados en el programa y la investigación

Una de las dificultades experimentadas en el desarrollo del PIDE fue que algunas personas participaban de forma irregular. En este sentido, uno de los mayores retos encontrados en la región fue la dificultad de involucrar a algunas personas en procesos a largo plazo. Tal y como ellos manifestaban, están acostumbrados a participar en eventos, pero no demasiado en procesos de mayor duración, debido a las exigencias y compromisos de su vida diaria y la inestabilidad de sus actividades cotidianas (a menudo, trabajo temporal y estacional en diferentes lugares; en ocasiones, dinámicas familiares complejas; etc.), entre otros factores.

Algunas personas participantes demandaban la necesidad de trabajar en un grupo constante para poder adquirir confianza con él (aspecto esencial en este tipo de programas, dados los temas sensibles abordados a lo largo del proceso), entre otros aspectos.

Por otro lado, al excluir de la muestra (de la investigación, no del programa de intervención) a las personas con asistencia intermitente (aunque sí se analizaron las barreras a su participación constante), se redujo el tamaño muestral. Éste es un aspecto importante a tener en cuenta en este tipo de investigaciones, pues anticipando la posible reducción final del tamaño del grupo con el que vamos a trabajar, se puede añadir ese porcentaje de participantes al tamaño muestral que se busque, y con este nuevo número abrir el cupo de participantes para la intervención. De este modo, aunque se comience con grupos más numerosos de lo buscado, podremos asegurar en mayor medida un tamaño muestral suficiente para realizar la evaluación que se estime oportuna.

Otro reto encontrado en la investigación fue la dificultad para encontrar una variable independiente adecuada que permitiera emparejar las mediciones inicial y final de algunos instrumentos de evaluación utilizados (p. ej. algunos cuestionarios), guardando suficientemente el anonimato de las personas participantes al tiempo que *garantizara* el correcto emparejamiento de ambas mediciones, i.e., que ambas pertenecen a la misma persona. En el PIDE, además de utilizar variables como el *sexo*, *grupo etnolingüístico* de referencia, *estudios*, *trabajo*, etc., como variable discriminadora por excelencia se utilizó la *fecha de nacimiento*, queriendo anticipar que en el hipotético caso de tener dos fechas de nacimiento iguales, el resto de variables

independientes ayudaría a emparejar adecuadamente las mediciones de aquellos casos cuyas fechas de nacimiento coincidieran. Pero en la zona no todo el mundo conocía su fecha de nacimiento y, como consecuencia, algunas personas pusieron fechas diferentes en las dos mediciones. Por tanto, aunque en el *grupo experimental* se emparejaron adecuadamente el 100% de los casos, en el grupo de control hubo que excluir de la muestra emparejada los datos producidos por varios individuos, por no poder emparejar sus distintas mediciones.

En este sentido, en investigaciones posteriores a la que se describe en este artículo (p. ej. en Sudáfrica o Burundi, ambas en 2010 y 2011) se han probado otras categorías, pero de momento, ninguna ha dado resultados mejores.

Siguiendo con el estudio, no se deben perder de vista las raíces positivistas y cuando menos exógenas que impregnan las investigaciones y resto de prácticas llevadas a cabo en el ámbito de la cooperación para el desarrollo, que, aunque cuentan con una larga tradición de críticas y han sido parcialmente transformadas en otras metodologías aún mayoritariamente externas, no han resuelto los principales escollos y siguen vigentes de metodos formas. Sobre una de ellas, la utilización de *modelos lógicos*, si bien son metodológicamente útiles, no podemos caer en la trampa de creer la falacia de las relaciones causales que establecen ni las presunciones *objetivistas* que defienden.

En cuanto a los retos acerca del programa, las instalaciones fueron una cuestión controvertida. Una vez que los líderes locales accedieron, se utilizaron las instalaciones comunitarias (gratuitas y disponibles para todos los miembros de la comunidad) para promover un PIDE sostenible una vez que el proyecto y su consiguiente financiación externa hubiera finalizado. Las instalaciones eran sencillas, pero más que suficientes para los objetivos perseguidos. Sin embargo, algunas personas participantes las percibieron de menor calidad que las instalaciones a las que estaban acostumbrados tras otras actividades llevadas a cabo por diferentes ONG que trabajan en la zona y alquilaban lugares de alta calidad para desarrollar sus actividades. Esta situación generó cierto grado de decepción en unas pocas personas participantes.

Nos gustaría sugerir una mayor reflexión entre las organizaciones que llevan a cabo este tipo de programas, sobre la idoneidad de utilizar instalaciones *lujosas* para estos menesteres (teniendo en cuenta el contexto) ya que en muchos casos, no serán asequibles para las personas participantes una vez finalice la financiación externa, dados sus costes de mantenimiento y/o alquiler, que en general superan las posibilidades de pago de la población y dificultan por tanto la sostenibilidad de las actividades. Asimismo, hemos observado una tendencia a financiar varios *costes adicionales* (transporte, comida, etc.) para aumentar la participación. A veces es necesario que se cubran *externamente* esos gastos, pero muchas veces puede resultar contraproducente (especialmente en zonas donde los procesos a largo plazo son un reto), pudiendo promover una participación más motivada por esos aspectos *añadidos* (una comida *cara* en un lugar con instalaciones *singulares*) que por involucrarse en los contenidos y objetivos del programa correspondiente. Sin decir en absoluto que las personas participantes no merezcan esas *mejoras*, quizá no sean estos programas de cooperación los espacios más indicados para ello, dado que tampoco proporcionarían un acceso sostenible a tales *bienes*. Hoy en día se ve en los actores/promotores de las actividades una cierta presión u *obligación negociada* de invertir en esos aspectos aun en los casos en los que no se ve necesario. No se quiere generalizar esta experiencia en absoluto, pero sí mencionar que hay una creciente tendencia a ello. Por este motivo, en el contexto que nos ocupa, se sugiere una mayor reflexión

sobre este aspecto, las consecuencias que genera y la búsqueda de alternativas que den acceso a todo el mundo a los programas correspondientes y promuevan la participación de las personas vulnerables, evitando prácticas paternalistas que puedan tener consecuencias contraproducentes.

El PIDE fue un programa piloto asociado a un proceso de investigación y a una evaluación que perseguía ‘simplemente’ averiguar si el deporte puede tener algún impacto significativo en este tipo de procesos. Una vez visto que el deporte puede tener efectos positivos en este ámbito a corto y medio plazo, es importante asegurar el liderazgo de actores locales en acciones a largo plazo y a un nivel más estructural, que puedan tener efectos profundos y duraderos.

En este sentido, el mayor reto enfrentado es la incidencia del PIDE únicamente a un nivel *micro*. El programa tuvo un impacto bastante positivo, pero a un nivel de grupo. Para alcanzar un impacto significativo en la convivencia intercultural, habría que trabajar también a un nivel *macro*, incidiendo en la estructura educativa, deportiva, etc., a nivel nacional, por ejemplo, en el currículo educativo nacional, pudiendo involucrar a más personas y de una forma más sistematizada y sostenible, de un modo que permita repensar, deconstruir y modificar las relaciones de poder y desigualdad que promueven entre otras cosas los discursos racistas y la discriminación que afecta a tantas personas todavía hoy en el país. Asimismo es esencial incidir, junto a los actores pertinentes en cada caso, en otros sectores a través de los cuales se contribuya a generar cambios en la estructura socioeconómica y sociopolítica del país, influyendo en las causas que dificultan una *verdadera* convivencia intercultural sostenible. Por ello, el PIDE no pretende contribuir a generar una falsa sensación de normalización social con este tipo de experiencias micro. Pero, siendo conscientes de la importancia de incidir en las estructuras a un nivel *macro*, estas intervenciones *micro* proporcionan a sus participantes herramientas específicas para ejercer su propio liderazgo e influir ellos mismos en la situación *macro*.

4. Conclusiones

En este estudio se describe un modelo metodológico que persigue contribuir a la promoción de procesos interculturales, basado en un fundamento teórico y aplicado a la práctica (a través del PIDE) con estrategias concretas.

A través de la evaluación de todo el ciclo del proyecto, la investigación analiza tanto los resultados del programa, como la estructura y los procesos desarrollados (facilitadores, instalaciones, interacción, ambiente, contenidos, metodología, etc.). Este tipo de enfoque evaluativo facilita el análisis de las principales actividades, estrategias y factores responsables de los cambios.

Los resultados de la investigación muestran una mejora significativa en los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la tolerancia; y un cambio positivo en categorías como la disminución de prejuicios; un mayor conocimiento, comprensión y valoración de las diferentes personas participantes en el programa y sus respectivos *grupos etnolingüísticos* de referencia; la creación de un ambiente de confianza entre ellos; la valoración de la diversidad como algo positivo y enriquecedor; y la cooperación e interacción positiva entre las personas participantes de *diferentes grupos etnolingüísticos*. Por otro lado, se observa una tendencia hacia un cambio positivo en otros aspectos tales como el aumento de conciencia sobre las convergencias existentes entre los *diferentes grupos etnolingüísticos de la zona*; el respeto hacia los

demás; el aumento de la capacidad de autocrítica; y la mejora de las habilidades de comunicación y de resolución de conflictos de forma pacífica.

Las *teorías del cambio* sugieren una asociación estructurada entre diferentes categorías analizadas en las diferentes fases propuestas del proceso intercultural, dándonos pistas sobre los contenidos y objetivos a abarcar en procesos similares.

Asimismo, es importante tener en cuenta posibles retos en este tipo de programas e investigaciones, como la participación irregular de algunas personas (con las consiguientes consecuencias para el tamaño muestral, entre otras cuestiones); los aprietos para involucrarse en procesos a largo plazo; la dificultad para encontrar variables independientes adecuadas para emparejar las distintas mediciones de los instrumentos de evaluación; la limitación de recursos y tiempo para llevar a cabo el correspondiente programa e investigación; la creciente habituación al uso de infraestructuras, etc., poco sostenibles sin reflexionar suficientemente en las consecuencias que ello conlleva; el peligro de generar un sentimiento de normalización social; o la importancia de incidir también a nivel *macro*; entre otros.

Esta exposición de retos surgidos no pretende invalidar las potencialidades halladas, sino intensificar la reflexión sobre estos procesos para arrojar más luz sobre ellos, incidiendo así en posibles futuras experiencias.

De forma más global, se hacen las siguientes consideraciones. Por un lado, se puede afirmar que el Programa Intercultural a través del Deporte (PIDE) tiene potencial para contribuir a la promoción de procesos interculturales y de convivencia pacífica en contextos educativos *formales* e *informales*, y se espera que el modelo expuesto sea de alguna utilidad en otros estudios y proyectos interculturales similares, ya sea en el marco de la Cooperación para el Desarrollo o en el ámbito de las migraciones.

Por otro lado, por el tipo de investigación y la especificidad del contexto se debe tener en cuenta que no se pueden generalizar los resultados ni se puede esperar que aplicando las mismas estrategias en otros contextos se produzcan los mismos efectos. Más bien, es importante recalcar que es imprescindible adaptar las estrategias a cada contexto específico. Este trabajo muestra una posibilidad de ese proceso necesario de adaptación y señala varios retos para continuar la reflexión sobre este tipo de procesos. Este modelo está abierto a todo tipo de sugerencias y reflexiones de toda aquella persona interesada en retroalimentarlo con su conocimiento y experiencia para ir mejorándolo paulatinamente, dando lugar de ese modo a mejores procesos.

Bibliografía

- Álvarez Castillo, J. L. (2005). Las metas en la reducción del prejuicio automático. *Psicothema*, 17(1), 71-75
- Bröskamp, B. (2008). Bodily strangerhood(s) revisited. En P. Gieß-Stüber y D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening Horizons in Intercultural Education* (pp. 213-228). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Coakley, J. (2007). *Sports in Society. Issues and controversies*. New York: McGraw-Hill.
- Coalter, F. (2007). *A wider social role for sport. Who's keeping the score?* London & New York: Routledge.
- Coalter, F. (2009). Sport-in-development: Accountability or Development? En R. Levermore y A. Beacom (Eds.), *Sport and International Development* (pp. 55-75). London (UK): Palgrave Macmillian

- Coalter, F. (2010). Sport-for-development: going beyond the boundary? *Sport in Society*, 13(9), 1374-1391.
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé Mentale au Québec*, XVIII(1), 71-92.
- Cohen-Emerique, M. (1997). La negotiation-mediation, phase essentielle dans l'intégration des migrants et dans la modification des attitudes des acteurs sociaux chargés de leur integration. *Hommes et migrations*.
- Cohen-Emerique, M. (2005). Incidentes críticos. Un modelo para la comunicación intercultural. En B. Dronda (Eds.), *Dossier para una educación intercultural* (pp. 133-158). Madrid: CIP - FUHEM.
- Craig, P. J. (2005). *An exploration of rhetoric. What is the reality? Sports impact on social development and the promotion of peace*. (Dissertation submitted in partial fulfilment of a BSc (Hons)). Brunel University West London, School of Sports and Education Sport Sciences, Brunel, UK.
- Dávila, A., Fuentes Oliva, R., y Estrada, I. (2007). *Diagnóstico del Racismo en Guatemala. Investigación interdisciplinaria y participativa para una política integral por la convivencia y la eliminación del racismo* (6 volúmenes). Guatemala: Vicepresidencia de la República de Guatemala.
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI. Revista de educación*, 7, 13-23.
- Gieß-Stüber, P. (2005). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*. Münster: Lit Verlag.
- Gieß-Stüber, P., y Blecking, D. (2008). *Sport - Integration - Europe. Widening Horizons in Intercultural Education*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Giménez Romero, C. (2000). *Guía sobre interculturalidad. Fundamentos conceptuales* (Vol. 1). Guatemala: Proyecto Q'anil B. Descargable en: [internal-pdf://Guía sobre interculturalidad I-1448789506/Guía sobre interculturalidad I.pdf](#)
- Giulianotti, R. (2004). Human Rights, Globalization and Sentimental Education: The Case of Sport. *Sport and Society*, 7(3), 355-369.
- Gramespacher, E. (2008). Dealing with strangeness through play: A practical lesson. En P. Gieß-Stüber y D. Blecking (Eds.), *Sport - Integration - Europe. Widening Horizons in Intercultural Education* (pp. 243-248). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henry, I. (2009). Estrategias de deporte e integración social: el uso del deporte para la integración social de refugiados y solicitantes de asilo. En J. Pérez (Coord.), *Actividad Física, Deporte e Inmigración. El reto de la Interculturalidad* (pp. 15-32). Madrid: Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid.
- Leineweber, H., y Kloock, B. (2005). "Fussball einmal anders" – Ein Projekttag mit der lessing-Förderschule und der Turnsee Grund- und Hauptschule. En P. Giess-Stüber (Ed.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (pp. 146-157). Münster: Lit Verlag.
- Levermore, R., y Beacom, A. (Eds.). (2009). *Sport and International Development*. London (UK): Palgrave Macmillian.
- Ley, C. (2006). Investigación sobre la Rehabilitación posbélica psicosocial a través de la Actividad Física y el Deporte, en la II conferencia internacional de Magglingen (Suiza) Deporte y Desarrollo, 4-6 de diciembre de 2005. (Tesina de suficiencia investigadora - Diploma de estudios avanzados). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

- Noethlichs, M. (2005a). Die Sensitivität gegenüber Fremdheit (STS) und Interkulturelles Lernen im Sport. En P. Giess-Stüber (Ed.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (pp. 38-47). Münster: Lit Verlag.
- Noethlichs, M. (2005b). Judo, ein konstruktiver Weg im Umgang mit Fremdheit. En P. Giess-Stüber (Ed.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (pp. 76-81). Münster: Lit Verlag.
- ODHAG. (2007). *Lucha, dolor y esperanza del campesinado guatemalteco*. Guatemala: ODHAG – Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala
- Pérez Galán, B. (2002). Dimensiones culturales del Desarrollo. En G. Ramírez de Haro, A. Rodríguez-Carmona, A. Macías, y P. Ballarín (Eds.), *Desarrollo y Cooperación en zonas rurales de América Latina y África. Para adentrarse en el bosque* (pp. 241-256). Madrid: La Catarata.
- Rato Barrio, M. (2006). La Actividad Física y el Deporte en el marco de la Cooperación al Desarrollo con especial énfasis en la interculturalidad. Conocimientos, experiencias y opiniones de expertos reunidos en la II Conferencia Internacional “Sport and Development, moving to the next stage”, en Magglingen, Suiza, 4-6 de diciembre de 2005. (Tesina de suficiencia investigadora - Diploma de estudios avanzados). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Rato Barrio, M. (2009). *La Actividad Física y el Deporte como herramientas para fomentar el Interculturalismo en contextos postbélicos, en el marco de la Cooperación para el Desarrollo. Un proyecto en Guatemala (Centroamérica)* Tesis doctoral (mención europea). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid (España). Descargable en: http://oa.upm.es/1674/1/MARIA_RATO_BARRIO.pdf
- Rato Barrio, M., y Ley, C. (2009). Análisis crítico sobre proyectos de Deporte e Interculturalidad en la Cooperación para el Desarrollo. En J. Pérez (Coord.), *Actividad Física, Deporte e Inmigración. El reto de la Interculturalidad* (pp. 149-170). Madrid: Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid.
- Rato Barrio, M., y Ley, C. (2011). Interkulturalität und Sport in der Entwicklungszusammenarbeit. En K. Petry, M. Groll, y W. Tokarski (Eds.), *Sport und internationale Entwicklungszusammenarbeit*. Köln: Sportverlag Strauss.