



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

La relación entre la cultura física y la inclusión social; relevando el estado del arte

Autor: Juana María Middleton

Legajo: 27130

Mentor: Dra. Ángela Aisenstein

Buenos Aires, agosto de 2020

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Ángela Aisenstein por su extrema dedicación en la dirección de esta tesis y todo su acompañamiento.

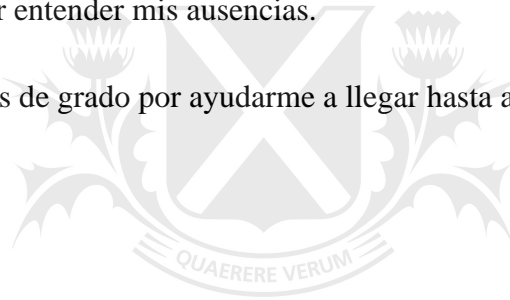
Quisiera agradecer a la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés por hacer posible mi estudio de grado y este trabajo de licenciatura.

A mi familia, por alentarme.

A Roberto, por acompañarme.

A mis amigas, por entender mis ausencias.

A mis compañeros de grado por ayudarme a llegar hasta acá.



Universidad de
San Andrés

Índice

Capítulo 1. Introducción.....	4
Capítulo 2. Definiendo el problema; sistematización del conocimiento disponible y estrategia metodológica.....	5
2.i. Definición del problema.....	5
2.ii. Justificación.....	5
2.iii. Estado de la cuestión.....	7
2.iv. Objetivos y estrategia metodológica.....	33
Capítulo 3. Resultados.....	35
3.i. Cultura física y clase social.....	35
3.ii. Cultura física, raza y etnia.....	54
3.iii. Cultura física y, sexualidad y género.....	63
3.iv. Cultura física y discapacidad.....	75
Capítulo 4. Conclusiones.....	87
4.i. Los problemas más indagados.....	87
4.ii. Las definiciones y perspectivas teóricas más recurrentes.....	88
4.iii. Estrategias metodológicas mayormente utilizadas.....	89
4.iv. Conclusiones dominantes.....	90
4.v. Consideraciones generales.....	92
Bibliografía.....	95

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende estudiar la relación entre la cultura física y la inclusión social a partir del relevamiento sistemático de la investigación científica existente sobre esta relación. Para esto es necesario preguntarse, qué se ha investigado, cómo, dónde; desde qué perspectivas teóricas y con qué abordajes metodológicos y finalmente, cómo se difunden los resultados.

El trabajo toma como base investigaciones realizadas entre 2006 y la actualidad, especialmente en el Reino Unido, Estados Unidos y Brasil dado que es en estos países donde la investigación en la temática se ha desarrollado en mayor medida y donde se han identificado revistas científicas en el área de estudio. No obstante, el área continúa siendo novedosa y parece asistirse a un incremento de investigaciones también en otros países que se publican en las mismas revistas

Este trabajo parte de las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué temas se investigan respecto de la relación entre la cultura física y la inclusión? ¿Por qué se investiga en ese tema? ¿Cuáles son los problemas más indagados? ¿Cuáles son los resultados más recurrentes? ¿Cómo se definen cada uno de los términos en las diferentes investigaciones? ¿Qué definiciones tienen más peso o hegemonizan la perspectiva teórica desde la cual se analiza el problema? ¿Desde qué estrategias metodológicas se abordan esas investigaciones? ¿En qué contextos hay más investigaciones, dónde se publican y por qué?

A partir de una primera sistematización sobre el tema realizada por Bailey (2005), este trabajo se propone actualizar o continuar con dicha tarea. La finalidad de este trabajo entonces es hacer un estado del arte sobre dicha relación.

CAPÍTULO 2

DEFINIENDO EL PROBLEMA; SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DISPONIBLE Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

2.i. Definición del problema.

La problemática seleccionada para este trabajo pone el foco en la producción de conocimiento sobre las políticas públicas y las intervenciones orientadas a la inclusión que toman como medio o herramienta a la cultura física. Por ello se llevará adelante un análisis de investigaciones publicadas sobre el tema entre el año 2006 y la actualidad para sistematizar y organizar la información en relación a la problemática.

El foco estará puesto en identificar qué se ha problematizado sobre el tema en diferentes épocas y a partir de cuáles categorías de análisis. Así, no sólo se pretende ver qué es lo que se estudia sino también, se intentará entender por qué se tratan ciertas temáticas y las diferentes conclusiones a las que se ha arribado.

Es entonces que la temática seleccionada requirió de un análisis de la información obtenida, para relevar las definiciones y categorías de inclusión que se consideran en cada trabajo, así como sus resultados a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación.

2.ii. Justificación.

En la actualidad se puede observar que no sólo desde los gobiernos (nacional, provincial y en algunos casos municipales o a pequeña escala) sino desde otras instituciones, tales como las iglesias o las asociaciones civiles, se implementan programas sociales y educativos para tratar problemáticas que afectan la inclusión; muchos de ellos toman como medio o recurso a la cultura física. El análisis que se propone a través de la sistematización de las investigaciones producidas hasta el momento es conocer qué se ha aprendido a partir de los estudios sobre estos programas, ya sea en términos del análisis o evaluación de la implementación, como de especificación de las categorías teóricas y los abordajes metodológicos que utilizan.

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación sobre sociología de la educación y el objetivo es elaborar un estado del arte sobre la relación entre cultura física e inclusión social.

Si bien los estudios que se han identificado a la fecha (Bailey, 2005; Dashper, 2012) utilizan el término deporte y/o educación física (EF) para referirse a un amplio conjunto de prácticas corporales, este trabajo utiliza el concepto de cultura física.

Según Kirk (1999: 65) "se toma el término *cultura física*, acuñado en el siglo XIX, para denominar un rango de prácticas concernientes con el mantenimiento, representación y regulación del cuerpo, centrado en tres formas institucionalizadas de actividad física altamente codificadas, el deporte, la recreación física y el ejercicio". Para el mismo autor, la *cultura física* es también una forma de discurso especializado que se vincula con una construcción de significados centrados en dichas prácticas, que tiene la ventaja de demostrar su clara relación con aquello que le compete a los trabajadores del campo de la *educación física*, el deporte, la recreación y el tiempo libre.

La cultura física (CF) puede ser entendida como el conjunto de discursos y prácticas corporales formativas, lúdicas, expresivas y competitivas orientadas al mantenimiento, expresión, regulación y representación del cuerpo que existen en un determinado contexto histórico (Kirk, 1999; Aisenstein, 2006). También, es el campo cultural del cual se seleccionan contenidos para la EF escolar.

Bailey (2005) define a la inclusión social a partir de la explicitación de lo que entiende por exclusión social. La exclusión social es definida por el *Social Exclusion Unit* (2001)¹, como una etiqueta para nombrar la situación en que los individuos o áreas sufren una conjunción de problemas combinados entre sí, tales como desempleo, falta de habilidades, bajos ingresos, ambiente de alta criminalidad, mala salud, entre otros. La exclusión vista de esta forma puede tomar diferentes expresiones tales como la falta de acceso al poder, al conocimiento, a los servicios esenciales y a las oportunidades en general.

Esta investigación se propuso hacer un relevamiento de lo que se ha investigado sobre la relación entre cultura física e inclusión social hasta el momento, inicialmente, a

¹ Unidad creada por el Primer Ministro del Reino Unido en 1997 que funciona desde el año 2002 bajo Oficina del Viceprimer Ministro. Trabaja principalmente para prevenir la exclusión a través de proyectos y generando reportes.

partir de la revisión de publicaciones anglosajonas. La selección de este primer recorte se basó en dos criterios: el prestigio de las revistas científicas en lengua inglesa (por lo que la mayoría de los investigadores tratan de publicar en ellas, para socializar académicamente sus trabajos), y la escasez de bibliografía sobre el tema publicada en español. Sin embargo, se identificaron y relevaron trabajos de publicaciones periódicas brasileras y españolas dado que en los últimos 15 años la producción científica en Brasil y en España ha crecido exponencialmente y sus publicaciones han alcanzado prestigio y visibilidad internacional.

Se parte de la convicción de que la realización de un estado del arte sobre dicho tema es un paso indispensable para todo estudio posterior que se interese en avanzar en el conocimiento sobre la relación entre la cultura física y la inclusión; así como en el diseño de políticas. Se propone colaborar con su circulación en el contexto hispanoparlante y local.

2.iii. Estado de la cuestión.

Como punto de partida se toma el trabajo de Bailey (2005), quien realizó un relevamiento de trabajos de deporte, educación física e inclusión. El autor justificó su trabajo en lo que entendía como la falta de datos empíricos para respaldar las afirmaciones que se hacían al referirse a las relaciones entre dichas prácticas y la inclusión; por ello se propuso ahondar en la búsqueda del conocimiento producido sobre el tema. Sus objetivos han servido de inspiración para la formulación de la propuesta de esta tesis que pretende continuar dicha sistematización hasta la actualidad.

Su trabajo recoge evidencia en relación a los resultados de estudios que analizaron la participación de niños y jóvenes en educación física curricular y en el deporte. En ellos identifica diversos grupos de temáticas sobre las que se interviene, que se asocian y pretenden atender a partir del deporte y la educación física.

En primer lugar, Bailey presenta el concepto de capital social, y su desarrollo, como uno de los temas principales que ocuparon la agenda política. El autor define dicho concepto mencionando su origen en los autores Pierre Bourdieu, James Coleman y Robert Putnam. Establece entonces que, en términos generales, el capital social es una noción que se asocia al rol de las redes sociales y las normas cívicas, conectado a conceptos de

confianza, comunidad y compromiso cívico. Esto quiere decir que se hace foco en los procesos sociales y en la capacidad de organización de una comunidad (Bailey, 2005).

Luego, presenta los estudios que se ocuparon de los beneficios de la participación en el deporte organizados en cinco ejes: (a) la salud física, (b) el desarrollo cognitivo y académico, (c) la salud mental, (d) la reducción del crimen y (e) la reducción de la deserción y ausentismo. Estos ejes mencionados se asocian en términos generales al capital social en una relación directamente proporcional en los primeros tres casos e inversamente proporcional en los últimos dos. Esto quiere decir, por ejemplo, que se esperaría de una persona con alto capital social que no fuera criminal y probablemente tuviera los medios y el tiempo para cuidar de su salud y trabajar sobre su educación. Resultó base para el presente estudio relevar esos estudios, sus resultados y sus conclusiones.

Por ello, a continuación, se sintetizan los principales resultados del trabajo de Bailey (2005); tal como fue señalado, el autor se propuso relevar el conocimiento producido sobre la relación CF e inclusión social. Entre sus hallazgos pudieron reconocerse distintas investigaciones en las cuales la CF estaba asociada a cinco temas o problemáticas, por lo cual sus resultados están presentados en relación a cada uno de ellos.

2.iii.a. Salud física.

A partir de las estadísticas de organismos gubernamentales, como la Federación Internacional de Medicina de Comité Deportivo en Actividad Física para la Salud (1995) y la Comisión de Educación en Salud para Escocia (1997) Bailey afirma que la participación regular en deportes se asocia con una vida más longeva y de mejor calidad. A partir del trabajo de Sallis y Owen (1999), respecto de las enfermedades crónicas, sugiere que hay una relación favorable entre la actividad física y factores que pueden hacer que los niños no tengan diabetes, presión arterial, entre otras. En lo que respecta a los adultos, recupera los trabajos de Malina y Bouchard (1991) y Freedman (2001) para quienes también puede darse una relación positiva entre la práctica de la AF y la reducción de condiciones como la osteoporosis.

También recurre a datos del Departamento de Salud del Reino Unido (1995) referidos a la preocupación por la obesidad y el sobrepeso. Según el trabajo, esta

problemática comienza en una edad crítica en la infancia y se asocia con los riesgos relacionados con el corazón y la aparición de diabetes, es decir que también hay una relación positiva entre la práctica deportiva y la reducción de esta problemática.

2.iii.b Desarrollo cognitivo y académico.

Bailey señala que para el 2005 había poca investigación que mostrara la relación entre la actividad deportiva y el rendimiento académico; y que aquellas que la asociaban con el desarrollo cognitivo eran inconclusas. Estas afirmaciones las realiza a partir de Shephard (1997) y Hills (1998) quienes señalaban la falta investigación sistemática para sostener la base empírica de afirmaciones sobre las variaciones en las hormonas y el estado de la mente, ente otros factores investigados, al practicar deportes.

Otros trabajos de Shephard (1997) produjeron reportes que sugerían una leve relación positiva entre el rendimiento cognitivo y la actividad regular. Las investigaciones en esta área se enfocaron mayormente en los adultos, y no en niños jóvenes en edad escolar. Más allá de esto, se basaron en un reporte de tres estudios longitudinales que hacían énfasis en que la performance académica se mantenía o incluso mejoraba cuando el alumno, en edad escolar, subía sus niveles de la actividad física habitual, a pesar de que se reducía el currículum o el tiempo libre para estudiar.

2.iii.c. Salud mental.

Sobre este punto, Bailey sigue a Sallis y Owen (1999) y Mutrie y Parfitt (1998) quienes afirmaban que en cierta medida podían demostrarse los efectos del deporte sobre la salud mental. Por un lado, Sallis y Owen afirmaron que entre los jóvenes hay gran cantidad de afectados por enfermedades mentales, autoestima baja, ansiedad y desórdenes alimenticios, entre otros; y que la actividad regular reducía algunos de los causantes de estos síntomas como la depresión y el estrés. Mutrie y Parfitt por otro lado, concluían también que la actividad física se asocia a la salud mental porque afecta positivamente la autoestima de los niños, en especial aquellos que tienen desventajas por problemas de aprendizaje y/o baja autoestima.

2.iii.d. Reducción del crimen.

Bailey se apoya en tres reportes sobre las políticas que reconocían el potencial valor social del deporte. Collins (1999), del *Department for Digital, Culture, Media and Sport* (1999) del Reino Unido y del programa *Sport England* (1999) señalan al deporte como capaz de contribuir a la prevención del crimen en los jóvenes, con una visión “terapéutica”.

Para hablar de esta relación diferencian las teorías sobre la rehabilitación de los criminales y las teorías de la prevención. En el caso de rehabilitación, Taylor (1999) muestra que estas intervenciones suelen ser a pequeña escala y, en muchos casos, son programas intensivos que permiten reconocer las necesidades de los criminales para proveerles del programa adecuado. Generalmente involucran actividades al aire libre que apuntan a mejorar habilidades como, por ejemplo, la confianza en sí mismo, para transferirlas al contexto social más amplio y reducir los comportamientos criminales.

Paralelamente, Bailey toma el trabajo de Utting (1996) del *Home Office*² que señala que no hay suficiente información confiable sobre cuáles son los aspectos del deporte y de las intervenciones que son más efectivas y por cuánto tiempo. Tampoco parece quedar claro cuáles intervenciones son las más adecuadas para los jóvenes. Utting concluye entonces que es difícil argumentar que las actividades mencionadas tienen una influencia posible de generalizar sobre la criminalidad.

Bailey alude también al estudio de Robins (1990) que revisa once esquemas que fueron diseñados para alejar a los jóvenes del comportamiento criminal y advierte que es difícil encontrar información sobre los resultados de los programas alertando sobre un fenómeno usual, la implementación de programas sin su correlativo seguimiento y evaluación de resultados.

Otro estudio relevado, por ejemplo, en Estados Unidos, por Roundtree (1993), reportaba las percepciones de los padres sobre el comportamiento de sus hijos luego de participar en una intervención como las descritas anteriormente. Ellos mencionaban un aumento en el interés y en el rendimiento escolar. Así también, en Canadá Jones y Offord (1989) encontraron un aumento en las habilidades y competencias y una reducción en los

² Departamento Ministerial del Gobierno del Reino Unido.

comportamientos antisociales luego de la participación en programas recreacionales. Por último, *Sport England* (1999) da cuenta de un programa en Bristol, que atendía problemas de drogadicción y ciertos niveles de actividad criminal, y mostró una baja del 15% de la criminalidad en la zona y una baja del 43% en el crimen juvenil.

2.iii.e. Reducción de la deserción y ausentismo.

En este punto, Bailey señala que también se puede ver una gran cantidad de documentos de política que abogan por la contribución potencial de la reducción del abandono escolar, entre ellos el *Department for Digital, Culture, Media and Sport* (1999) y *Sport England* (2002) y para referirse al problema del ausentismo sigue a Reid (2002).

En ambos casos, Bailey destaca que -nuevamente- las evidencias para las afirmaciones que defienden la influencia del deporte en este punto, es limitada. Identificó una cantidad de estudios de pequeña escala y con evidencia anecdótica, por lo cual Bailey afirma que aún es necesario hacer una evaluación sistemática de los programas diseñados para tratar las actitudes “anti-escolares”. Ejemplos para los estudios de pequeña escala, con resultados positivos en relación a la asistencia, son los de Long (2002), Kinder (1999) y el *Qualifications and Curriculum Authority* (2001) del Reino Unido. Para el caso del abandono, según Bailey aún faltaba evidencia para sacar conclusiones generales.

A la hora de relevar las categorías teóricas que se reiteran en las investigaciones presentadas en los 5 ejes, Bailey identifica los conceptos educación física y deporte, y señala la distinción entre ellos. Indica que hay una relación clara entre la educación física y el deporte, pero advierte que no son sinónimos. Después de hacer esta aclaración, establece que en su trabajo utilizó el vocablo “deporte” como un término genérico para una gran variedad de actividades y, “educación física”, para referirse específicamente al área curricular escolar y asociada a resultados educativos.

En esa línea, Bailey define a la Educación Física como un área del currículum escolar que se ocupa de desarrollar competencias físicas en los alumnos, su confianza y las habilidades de usarlas en una variedad de actividades (DfEE³, 2000, p: 129, en Bailey, 2005). Y, de acuerdo con Talbot (2001), señala que la educación física implica aprender a moverse y moverse para aprender, es decir que esta área del currículum se ocupa de

³ Department for Education and Employment (Departamento para la Educación y el Empleo).

habilidades de aprendizaje y comprensión que se requieren para la participación en actividades físicas. (Murdoch, 1990; Whitson & Macintosh, 1990; Department of Education and Science/Welsh Office [DES/WO], 1991; Penney, 2000).

Respecto del deporte, Bailey lo considera como un sustantivo colectivo que normalmente se refiere a una variedad de actividades, procesos, relaciones sociales, y se presume con resultados físicos, psicológicos y sociológicos. Estas actividades incluyen deportes individuales, de pareja y de equipos, de contacto y sin contacto, entre otras características que los hacen diferentes entre sí (Coalter, 2001, en Bailey, 2005). Para el Consejo de Europa y el *European Sports Charter* el deporte son todas las formas de actividad física que a través de la participación casual u organizada apunta a expresar o mejorar la aptitud física y el bienestar mental, formando relaciones u obteniendo resultados en competiciones de todos los niveles. (Bailey, 2005: 72).

Más allá de las definiciones de Bailey, esta tesis usa el concepto de cultura física, como concepto genérico que incluye a otras prácticas, tales como el deporte, el juego, la gimnasia y la danza y se vincula con la Educación Física en tanto asignatura escolar.

Bailey (2005) reconoce que la participación en el deporte puede hacerse en función de los fines que trae en sí mismo y como medio para otros fines. En esa línea señala que además de la importancia de las actividades deportivas por el disfrute y satisfacción personal, las agendas han hecho énfasis en la contribución potencial que puede hacer para beneficios más amplios. Citando a filósofos de la educación, como Arnold (1992) y Parry (1998), conceptualiza ambas justificaciones en términos de intrínsecas y extrínsecas, siendo las primeras las que consideran al deporte como un fin en sí mismo y las segundas, la que lo toman como y medio. Concluye comentando que en los últimos años (hablando en el 2005) tanto en la documentación oficial como en los *journals* académicos se les prestó más atención a los fines extrínsecos. Cabe señalar que son estos fines los que se ponen en juego al pensar la relación entre la cultura física y la inclusión social.

Otro trabajo tomado como antecedente en esta tesis fue el *Handbook of Physical Education* (Kirk, Macdonald, O'Sullivan, 2006). Este trabajo de Kirk y cols. también releva investigaciones sobre la relación entre educación física e inclusión social, pero las organiza a partir de las cuatro categorías “clásicas” que aborda la sociología de la

educación: clase, etnia, género y discapacidad. Estas serán las categorías que estructurarán el análisis que se realizará en este trabajo de graduación.

En la sexta sección del libro de Kirk, Macdonald y O'Sullivan (2006) los autores abordan cuestiones relativas a la relación entre en las diferencias y la diversidad en educación física⁴. Diferencias y diversidad son “etiquetas” que se utilizan en este trabajo explicando su uso en la búsqueda de salir de las investigaciones convencionales, incluyendo grupos previamente excluidos. Es allí donde profundiza sobre las cuatro categorías mencionadas previamente. Su visión es que si bien estas temáticas ya se trabajan hace un tiempo considerable, lo interesante es ver que hay nuevas teorías y métodos de representación.

En su relevamiento Harrison y Blecher (Kirk y cols., 2006) escriben la sección sobre raza y etnia, haciendo énfasis en la importancia de reconocer las diferencias raciales y étnicas como legítimas y enriquecedoras para la Educación Física, buscando alcanzar un nivel de entendimiento más profundo que lo que se trató hasta el momento sobre multiculturalismo.

En el *Handbook* mencionado (Kirk y cols., 2006), se piensa también en el aspecto de la educación más formalmente, con una perspectiva desde el currículum ya que en este trabajo la Educación Física se refiere directamente a lo escolar. Muestra que una encuesta de influencia del *Sports Council* (1995) descubrió que, en cada grupo etario, los varones pasaban más tiempo haciendo deporte que las mujeres. La misma encuesta mostró que las mujeres decían que disfrutaban de hacer deporte, pero a pesar de esto mostraban tasas de participación bajas. A diferencia de esto, Kermer (1997) muestra cómo a pesar de la baja participación, las mujeres muestran más dedicación cuando participan ya que invierten más tiempo y llegan a niveles más altos de los que se habían podido registrar. Es así como se comienza a ver de qué forma las intervenciones tienen efecto o no y sobre qué poblaciones.

De todas maneras, Kirk explica en el último capítulo de su manual que las cuatro categorías sobre las que se investiga en su trabajo utilizan las etiquetas de diferencia y diversidad porque pareciera que es la tendencia en pedagogía buscar incluir los grupos

⁴ Si bien en este caso se refieren puntualmente a la educación física, en este trabajo lo asociaremos igualmente a la cultura física que engloba este concepto junto con otros, como es el de deporte que se utilizará en este sentido también.

que eran anteriormente excluidos, no homogeneizando la población diversa sino celebrando la diferencia.

Parece pertinente en el contexto del marco teórico de esta tesis, profundizar un poco en temas de la Sociología de la Educación para continuar añadiendo conceptos al trabajo. Más precisamente, se ahondará en la Sociología de la Educación Física ya que es un punto que se trabaja en la investigación de Kirk, Macdonald y O'Sullivan (2006) puntualmente, en uno de los capítulos de Evans & Davies, (2006). Lo primero que afirma es que hay una "laguna" en este campo de investigación por la baja jerarquía de la materia en el currículum. Esto se explica desde una perspectiva más amplia que es la occidental, donde los investigadores en educación, sociales y los agentes de financiamiento suelen valorar el trabajo intelectual sobre el físico. De acuerdo a los autores, este es un enfoque elitista que puede superarse, recuperando lo que establece Shilling (2004), quien afirma que toda educación involucra la educación física y al cuerpo. Se entiende por esto la importancia de preguntarse cómo se educa el cuerpo y de allí entender, junto con el funcionamiento de las estructuras de poder, cómo se educa en general, de acuerdo a la investigación. Esta explicación sobre la educación propone entender la manera en que la educación corporal comunicada por el docente y recibida por el alumno, como un requerimiento del aprendizaje y enseñanza.

Una vez hecha esta introducción, los autores trabajan sobre la agenda de la Sociología de la Educación Física y quién define sus intereses. Estos pasan principalmente por entender la naturaleza de la producción y reproducción social y qué lugar tiene la escuela y otros lugares donde se lleva adelante educación en estos procesos. Al referirnos a la reproducción social de la desigualdad específicamente, que es lo que estudió la Sociología, se reconocen diversos grupos o tipos de desigualdades, de clase, género, etnia y discapacidad.

Al mencionarse el concepto de reproducción social, debe definirse entonces la desigualdad social. Para esto, retomamos el capítulo de Devís-Devís (2006) sobre perspectivas de investigación socialmente críticas en educación física. Estas perspectivas se ocupan de reconocer y trabajar las desigualdades y las injusticias, en este caso, inherentes en la práctica pedagógica. El autor describe los orígenes de esta corriente en los años 80, inicialmente dentro del pensamiento marxista y derivando en diversas ramas

a lo largo del tiempo. Establece también un propósito emancipatorio sobre temas de ideología y poder. Luego, describe las tendencias de investigación, trabajando sobre la construcción social de la Educación Física y la formación de docentes en este campo. En este punto, se retoma el origen marxista de la perspectiva para explicar cómo se entendía o incluso entiende al deporte y la Educación Física como aparatos ideológicos. En una perspectiva cronológica señala que inicialmente se consideraba que ambos funcionaban de esta manera en favor de la burguesía y sus valores. Luego, comienza a reconocerse la existencia de una dinámica de poder entre géneros, similar a la anterior y por primera vez el texto utiliza el término desigualdad. En esta línea las desigualdades pueden ser entendidas como diferencias en la distribución del poder entre grupos, donde un grupo lo ejerce arbitrariamente sobre el otro. Se reconocen en esta línea también como grupos sobre los que se ejerce poder arbitrario a los grupos étnicos o raciales y a las personas con discapacidades. Así se encuentran dinámicas dentro de las categorías que se analizarán en este trabajo. Definir a la desigualdad lleva entonces a pensar en términos de exclusión, es decir, aquellos grupos sobre los que se ejerce el poder arbitrariamente y se encuentran en desventaja en relación a otros en diferentes aspectos. De este modo, toman sentido las categorías de análisis seleccionadas y el concepto de inclusión como marco conceptual.

La corriente de los años 80, recién mencionada, presenta además del concepto de reproducción social, el de producción social. Este puede asociarse también a conceptos positivos como el de la inclusión. Se entiende que el concepto ahora tiene un lugar en la agenda de la Sociología de la Educación Física luego de que comenzaron a incluirse en las agendas políticas cuestiones de clase y género, instalando una nueva preocupación y que luego dieron lugar a otras discusiones durante la década mencionada.

En el *Handbook*, Evans y Davies (2006b) historizan también el uso del concepto de inclusión por parte de la Sociología de la Educación Física; señala que comenzó en los años 70 y se ha fragmentado, reinventado y diferenciado internamente desde entonces. En ese marco, indica que es más apropiado referirse a “las sociologías de la educación física” más que “una sociología de la educación física”, considerando que la corriente principal de Sociología y la Sociología de la Educación más generalmente, son más extensas en términos de su contenido, investigación y complejidad en el rango de enfoques teóricos que trae para abordar sus intereses (ver Ball, 2004; Reid, 1982) (Evans y Davies, 2006b: 110; traducción propia).

Muchos investigadores al referirse a la inclusión se refieren al cambio social (Humberstone, 1995; 2017) e incluso lo plantean como objetivo. Es por esto que es importante señalar que se entiende por cambio social a la mejora de la sociedad en función de la provisión de oportunidades para sectores desfavorecidos o la posibilidad de estos de conseguir la movilidad dentro del orden social. Este orden es principalmente el determinado por las clases o segmentos sociales y sus condiciones económicas.

A continuación, se sistematizan los trabajos relevados por Kirk, Macdonald y O'Sullivan (2006) ordenados según las cuatro categorías clásicas de la sociología de la educación. A lo largo del desarrollo de cada una de ellas, se explicitan las definiciones teóricas que organizan el marco conceptual de esta tesis.

2.iii.f. Deporte y clase social.

John Evans y Brian Davies son quienes escriben el capítulo del *Handbook* (Evans & Davies, *Social Class and Physical Education*, 2006) que se utiliza para el análisis de la relación entre deporte y clase social. señalando que la educación física es un proceso social complejo que ocurre en diferentes lugares de la sociedad; en los ámbitos formal e informal, y en formas de actividad física de la vida familiar, entre otros. Afirma también que la educación física supone también las relaciones entre las prácticas y otros sitios sociales y económicos donde se forman representaciones de la cultura física y de las identidades de clase.

Según los autores, la educación física socializa a la vez que provee de habilidades, ayudando a establecer las reglas de lo que implica pertenecer a una clase social. En este sentido, señalan la importancia de reconocer que la educación física ocurre tanto formal como informalmente por lo que la práctica pedagógica va más allá de las relaciones de la clase.

Los autores retoman a Bernstein (1975) que establece que el conocimiento educativo es un gran regulador que estructura la experiencia y las formas de educación física, e introduce elementos de clase entre otros aspectos. Por ello señalan que la clase social en la que se constituya o identifique cada alumno, estructurará su propia experiencia y determinará la constitución de las relaciones en el campo de la CF.

Dentro de la misma perspectiva, a nivel pedagógico, el currículum determina cuál es el conocimiento válido y la evaluación, determina cuál es la realización válida del conocimiento.

Desde el punto de vista de los autores, la clase social es una categoría fundamental para entender la formación de la identidad y las formas de exclusión. Esto se traduce luego, por ejemplo, en los patrones y niveles de participación, comportamientos y en las posibilidades de cada uno de elegir entre opciones posibles.

Según Evans y Davies, la clase, al igual el género, la raza y las habilidades o capacidades, constituyen jerarquías que distribuyen el poder simbólico de manera desigual (Arnot, 2002; Azzarito, 2005; en Evans y Davies, 2006a). Más aún, para entender cómo se constituye la identidad de clase debe contemplarse también el resto de las categorías de modo articulado.

En el *Handbook*, Evans y Davies (2006a) traen el caso del Reino Unido particularmente para hablar de clase. Los autores establecen que, en los últimos 30 años en el Reino Unido, y otros lugares, no se les dio mucha atención a temas de clase que, de acuerdo con los autores, revela la cultura de la individualidad de las sociedades occidentales. Se afirma que la noción de clase se elimina del discurso político. En este sentido se retoma a Skeggs (1997) que se pregunta qué experiencias se silencian, de esta forma, pensar la clase no importa ya que solo tiene sentido para aquellos que sufren privaciones o son excluidos. Hacer a la clase invisible marcó un momento histórico en el que se asumió la identidad de la clase media.

En el Reino Unido se comenzó a clasificar a la gente según sus ocupaciones en 1851. En 1911 "*The Registrar General's Annual Report*" incluyó un resumen de las ocupaciones para representar los grados sociales para analizar los datos de los censos de matrimonio y fertilidad. Este esquema de grados se revisó en 1921 y no volvieron a hacerse cambios significativos hasta el 2001, cuando "*The National Statistics Socio-Economic Classifications*" reemplazó el registro anterior. A partir de entonces se hacen mayores discriminaciones dentro de los niveles y se agregan categorías. Se establece que la clase no es solo un elemento discursivo, sino que es la realidad de las relaciones sociales y económicas que determinan las vidas de las personas.

Evans y Davies (2006a) traen la teoría de Marx en el siglo XIX como el origen de la sociología clásica de clase. El autor vivió la industrialización y la entendía como una lucha de clases, como veía toda la historia. Por otro lado, Weber conceptualiza a la clase como las relaciones tanto económicas como culturales, refiriéndose a los conceptos del estatus y el prestigio que toman un lugar integral como la economía y las relaciones materiales en el caso de Marx.

A pesar de que los trabajos de Marx y Weber fueron re trabajados y reelaborados junto con otros sociólogos del siglo XIX y de comienzos del XX como Durkheim, Mead, Mills, Parsons, Elias, entre otros, no hubo gran impacto sobre la Educación Física. De todos modos, se afirma (Kirk, 2006) que cuando se media con trabajos de sociólogos más contemporáneos, especialmente Bernstein, Bourdieu y Foucault, la clase social toma un lugar importante en las agendas de la Sociología de la Educación y la Educación Física. Esto se ejemplifica con estudios de investigadores que adoptaron un enfoque crítico o deconstructivo (Evans, 2004; Fernandez-Balboa, 1997; Rovegno y Kirk, 1995). Estos autores buscan documentar cómo los intereses de clase y las distribuciones de poder que permanecen controlan los entendimientos (forma y contenido) del currículum y los procesos de diferenciación o estratificación que se dan en la socialización. Evans (2004) por ejemplo, muestra cómo las orientaciones de clase en relación al cuerpo se pueden ver reflejados en términos de salud en el currículum, recreando jerarquías viejas en base a estándares o concepciones nuevas del cuerpo como la delgadez.

Evans y Davies mencionan que la teoría de clase ya intentó incorporar al género y la raza, pero no se refleja en Educación Física; esto es un problema de acuerdo a los autores dado el contexto global cambiante del capitalismo que hace difícil encontrar los orígenes del poder o control. De este modo, se afirma que lo más importante en este contexto es reconocer y entender qué es la clase y cómo se reconfigura con las prácticas económicas y sociales. El dinero es la raíz de las diferencias en los usos del ocio dentro de los diferentes estratos sociales.

Los autores traen lo que Ball (2003) retoma de Wlatzer (1984) describiendo a la clase como productiva y reactiva, por ser una identidad ya que implica modos de ser, pero también de hacerse. Es también una trayectoria “en el espacio y tiempo, una historia de transacciones” (Kirk, 2006: 800).

De esta forma, la clase no es solo una categoría o variable explicativa sino un conjunto de prácticas constitutivas (Ball, 2003; Reay, 2004 en Kirk, 2006) diarias que se cruzan en las vidas de las familias y los individuos. Se pregunta entonces por qué las clases medias siguen invirtiendo en su reproducción y mantenimiento dentro y fuera de la escuela y por qué las composiciones de clase social de los cuerpos estudiantiles son tan resistentes al cambio y tienen implicaciones tan profundas en la elección y popularidad de la escuela.

Al referirse a los mayores descubrimientos, de los estudios relevados en el *Handbook* (Evans y Davies, 2006a) (que se mencionarán a continuación), los autores comienzan refiriéndose a los patrones de clase. Establecen que organizar sistemas de clase que determinan quién hace qué, es decir, quién pertenece dónde en lo que refiere al deporte, ocio y actividad física dentro y fuera de la escuela, ha sido el recurso para el entendimiento de cómo funciona y se refleja la clase en la sociedad y las escuelas, llevando adelante un análisis de este sistema de modo comparativo y correlacional. Hacen referencia también a los procesos y valores de clase. Las primeras alusiones a la clase social en investigación en Educación Física referían a la forma en que los valores de la clase media se traían a la escuela a través del contexto social de los docentes, su educación y el trabajo “alienado” (en términos de Marx) del alumno (Evans, 1986, 1988; Whitehead y Hendry, 1976).

De todas maneras, a pesar de las diferentes preguntas que levantó la afirmación anterior, hay pocos estudios internacionalmente sobre cómo los valores de clase se cruzan con otras relaciones sociales. Ejemplifican con los casos de la etnia y el género, estableciendo que no se sabe mucho sobre cómo se configuran las definiciones de habilidad y competencia alrededor de la clase social ni de las definiciones discursivas de cuerpo, por ejemplo, en contextos de cultura física. Estos temas no tienen que ver con la participación ni el acceso sino cómo se clasifican, valoran, premian, los diferentes cuerpos en los procesos en educación física.

En esta línea, los autores postulan que la atención a los temas de clase media no debería sacar el foco de tratar de entender o encontrar los intereses y acciones de otras clases en esta área. Para esto, se necesita más investigación que se enfoque en la reproducción de ventajas de clase y las diferentes formas de movilizar el poder por el cuerpo para pedir recursos, oportunidades, estatus y reconocimiento (Parkin, 1979 en

Ball, 2003). También establecen que debería buscarse documentar cómo dentro de una clase prevalecen concepciones y procesos sobre el cuerpo diferentes.

El siguiente punto tratado por Evans y Davies (2006a) entre los descubrimientos es sobre clase y políticas. En este punto se establece que se encuentra una disonancia entre los docentes de clase media y los alumnos de clases trabajadoras (Haregreaves, 1986). La clase provee el contexto en el que las políticas se desarrollan (Lavalette y Mooney, 2000 en Ball, 2003) dando forma a las experiencias de todos los docentes y alumnos. Se puede pensar también que no todos los sectores sociales tendrán el mismo poder de influencia en las políticas, generando desigualdades desde el comienzo.

Los autores retoman la investigación de Stroot (2002) que trabaja sobre los datos de un censo en Estados Unidos ofreciendo información de los patrones de participación de acuerdo a sus niveles de ingreso en 1999. Los datos en este estudio revelan que las oportunidades de participación difieren de acuerdo al nivel de ingreso de los padres, como también afecta la posibilidad de ser espectadores de deportes.

Evans y Davies presentan un trabajo similar en el Reino Unido realizado por Roberts (1996) que se refiere a la información de una encuesta de participación en actividad física y uso de instalaciones fuera de la escuela. Encuentra que, en los colegios secundarios y sus estudiantes, particularmente los varones, el promedio de participación era mucho mayor a décadas anteriores. Esto no podía ser muestra de ningún grupo social, ya que estos datos no se mencionaban en las encuestas, sino de un cambio en la educación en general.

De todas maneras, Roberts, entre otros (Collins, 2003; De Knop y Elling, 2001; Hendry, 1993; Kay, 2000, 2003; Nagel y Nagel, 2001; Roberts y Parsell, 1994; Van Der Meulin, 2001) afirmó que los jóvenes de clase media tienen niveles más altos de participación en deporte que aquellos de clase trabajadora. La diferencia de clase ya no está en si se practican deportes o no, sino cada cuánto tiempo o con qué frecuencia.

Se consolidó evidencia especialmente en lugares como el Reino Unido, Australia, Canadá que revela la disparidad en materia de salud entre grupos, por ejemplo, de acuerdo al *Royal College of Physicians* (2004). Esto puede considerarse evidencia y consecuencia de la falta de actividad física, entre otros cuidados.

Son estos (pocos) estudios cuantitativos que hacen una contribución a debates de clase y oportunidad desafiando la retórica que rodea a la educación, el deporte y la Educación Física. No dicen mucho de los patrones de las relaciones de clase en términos de cómo habilidad, salud y participación se producen y reproducen. Esto requeriría un análisis más profundo y complejo (Evans y Davies, 2006a: 802).

Evans y Davies concluyen sobre esta temática que las escuelas y la Educación Física no son en sí mismas un lugar de reproducción de los procesos sociales y retoma autores como Hellison (2003) y Lawson (2005) que creen que la Educación Física es un claro vehículo para el cambio social. Lo que impide que esto se dé, es que es raro que las acciones que se llevan adelante estén bien estructuradas en términos de estructura y cultura. Se necesita entonces de mayor cantidad de trabajo conceptual y empírico tanto en los patrones como en los procesos y políticas, y en cómo se enmarca y forma la clase social en la Educación Física (Kay, 2000, en Evans y Davies, 2006a).

Por otro lado, concluyen que en cierta medida la clase social “pasó de moda” y es menos visible en políticas de la educación y la educación física (MacDonald, 2003). Se explica que esto es porque el discurso de la escuela se acomodó para la clase media y que descansa en la “entrenabilidad” (Bernstein, 1996; 2001; Muller, 2004) que requiere una previa construcción de la identidad, como la que es de clase media.

2.iii.g. Raza y etnia

Harrison y Blecher (2006) llevan adelante la sistematización sobre raza y etnia del *Handbook* (Kirk, 2006). Al presentarse los principales conceptos, recuperan la definición de Coakley (2004) para referirse a los grupos étnicos. Establecen entonces que etnia es un grupo de individuos que se organizan alrededor de una cultura original o ancestral. Esto deja de lado a las características físicas o la herencia genética en la definición. No así la raza, que se basa en características físicas que muchas veces son fáciles de identificar. La diferencia entre la raza y etnia es que la primera está basada generalmente en características físicas fácilmente observables y la segunda alude a aspectos culturales o simbólicos. Consideran entonces a estos conceptos como variables sociales que revelan una historia sociopolítica común.

En su estudio Harrison y Belcher (Kirk, 2006) presentan la temática de raza y etnia como problemas aún vacantes en la discusión en Educación Física. Señalan que aun cuando la masa crítica de investigaciones se centra en la experiencia afroamericana, esto no desmerece ni busca invisibilizar otras razas y etnias. Para abordar estas categorías, asumen una perspectiva histórica que muestra que, en los desarrollos históricos de la Educación Física, estas discusiones estaban ausentes. En ese recorrido citan la obra de Van Dalen y Bennett (1953) *World History of Physical Education* quienes hacen referencia a lugares como la India, Italia, Alemania, Finlandia, entre otros, y mencionan a Egipto, siendo el único caso de África u Oceanía, sobre el que no se encuentran datos propios. Otro trabajo es el de Leonard (1947) titulado *A Guide to the History of Physical Education*; el autor hace alusión a la educación física de los negros en Sudáfrica, pero deja de lado la influencia afroamericana en los deportes en Estados Unidos. En sus resultados afirma que no se obtuvieron resultados significativos respecto de las diferencias raciales en el desarrollo de la Educación Física.

Harrison y Blecher señalan que a partir del trabajo de Dixon (1973) se comienza a investigar la temática en mayor profundidad. Su texto es un claro ejemplo de esto, ya que toma las complejidades del tema y las oportunidades de integración, proponiendo la posibilidad de comenzar a superar algunas barreras raciales a partir del deporte, en este caso, competitivo.

A partir de su reseña histórica, Harrison y Blecher (2006) señalan que las escuelas son reproductoras de los estereotipos y del sistema que lleva a la segregación respecto de la etnia y la raza. Además, destacan que esta segregación es parte del currículum oculto, entre otras cuestiones porque el tratamiento de estas temáticas no forma parte del currículum escolar ni de la formación de docentes de Educación Física.

Los autores analizan también las temáticas de las investigaciones que estudian la relación entre la raza y la CF en la reseña histórica del capítulo del *Handbook* que trata este tema. Establecen que la mayoría de los trabajos históricos sobre descendientes de africanos en el deporte trataban sobre el desempeño superior en los deportes. Es por esto que se puede entender la vacancia de trabajar los temas de integración y discriminación racial en este campo, entendiendo que no han sido el foco ni la preocupación de los investigadores sobre raza y deporte.

Al presentar los mayores descubrimientos de las investigaciones relevadas, Harrison y Blecher desarrollan un marco de referencia teórico y conceptual. Presentan entonces los conceptos de *self-schemata* y el de identidad racial. Luego, señalan las relaciones entre las preferencias raciales y étnicas y los deportes y la actividad física realizada.

El primer concepto, *self-schemata*, proviene del campo de la psicología y refiere a las percepciones propias construidas desde experiencias anteriores que pueden explicar un comportamiento ulterior (Harrison y Blecher, 2006).

El segundo concepto es el de identidad racial; es decir el sentimiento de ser parte de un grupo racial específico. La construcción de la identidad es el resultado de un proceso de socialización con los grupos del entorno como la familia, la escuela y el resto de la comunidad. Los autores se refieren al desarrollo de dos identidades específicas, la afroamericana y la euroamericana. De manera breve, señalan que la construcción de la identidad afroamericana ha sido la consecuencia de sentirse comprendidos entre sí en aspectos que los compañeros blancos “no entenderían”. En el caso de la euroamericana, señalan que tienen diferentes opciones para identificarse y también ciertos privilegios.

A partir de las definiciones anteriores, los estudios reconocen la relación entre las preferencias raciales y étnicas respecto a deportes particulares y Educación Física. Estas preferencias estarían vinculadas a estereotipos; en ese marco por ejemplo, el golf y el hockey son vistos como deportes “de blancos”, sin examinar el lugar de los blancos en la literatura a lo largo del tiempo, lo que revela el paradigma de poder.

Por lo anterior, Harrison y Blecher (2006) afirman que el hecho que los profesores de Educación Física asuman que todos valoran los deportes de blancos no es solamente erróneo, sino que hace suponer falta de reconocimiento de las valoraciones e identidades culturales; y es también posible que no tengan en cuenta otras construcciones, por ejemplo, las de género, dentro de los diferentes grupos raciales y culturales.

A modo de síntesis de los trabajos relevados por Harrison y Blecher (2006) respecto de las diferencias de raza y etnia, puede decirse que se identifican tres temáticas principales. En primer lugar, los autores se preguntan si la actividad que practican las minorías étnicas o raciales se trata de deporte o actividad física, que tiene sentido pensando las preferencias o tendencias de participación asociadas a la raza y etnia. Esta

diferenciación se hace porque se entiende a la actividad física como el ejercicio que no necesariamente debe ser parte de una competencia y puede practicarse a lo largo de la vida, mientras que el deporte suele ser intenso o con impacto. En esta línea, y por la manera en que se construyen las identidades de raza dentro del deporte, si los afroamericanos practican mayormente deportes como el *basketball*, que difícilmente continuarán practicando a lo largo de sus vidas por su alta intensidad, merece preguntarse ¿qué actividades físicas deben considerarse en los programas que apuntan a la formación para toda la vida? ¿hasta qué punto el nivel de la participación en dichos programas se ve afectado por la falta de relación entre las AF elegidas y las preferencias raciales o étnicas? Y puede entenderse que esta población en términos generales no realiza actividad física, simplemente deporte, que no puede sostenerse en el tiempo.

Otras temáticas refieren a la formación de docentes de Educación Física, y a la posición de los alumnos y docentes. La preocupación principal pareciera ser que ninguno de los dos actores está preparado para la multiculturalidad, porque no fueron expuestos a esta a lo largo de sus experiencias culturales y porque las preferencias raciales no son siempre reconocidas. Dentro de esta misma preocupación los autores señalan que quienes capacitan a los docentes tampoco están preparados para hacerlo en este aspecto dado que les falta experiencia en el área. Al no estar preparados para este tipo de trabajo, difícilmente puedan ofrecer algo más que experiencias en las cuales como la “segregación natural” encasille alumnos de diversas razas en distintos deportes, o generen la pérdida de interés por la actividad de los grupos a su cargo (Harrison y Blecher, 2006).

2.iii.h. Género/sexualidad y deporte.

El capítulo del manual sobre sexualidad está a cargo de Gill Clarke (2006). La autora retoma la investigación de Harris y Griffin (1997).

Las principales definiciones que presenta son: sexualidad, heterosexismo, homofobia y masculinidad hegemónica. Define a la sexualidad como una relación social que es fluida, inestable, compleja, contradictoria y construida cultural e históricamente (Robinson y Ferfolja, 2002). A continuación, define al heterosexismo como las actitudes institucionales y arreglos culturales que predicen que la heterosexualidad es la única orientación sexual normal y aceptable (Griffin y Harro, 1997). Y a la homofobia como parte del sistema heterosexista, siendo un prejuicio, una instancia de discriminación y

acoso, perpetuado desde las instituciones. Por último, se ocupa de la masculinidad hegemónica, que es la que acompaña la agresión en el deporte, invalidando otras formas de masculinidad y manteniendo el *status quo*. Si bien no utiliza el concepto del género, se refieren a temáticas o problemáticas de las niñas y las mujeres, que infiere que tienen una concepción binaria.

Otro enfoque que Clarke (2006) utiliza para entender al modo en que se construyen las identidades y cómo son moldeadas por el espacio es el del feminismo posestructural, que conlleva una visión amplia de la sexualidad y la heteronorma. Desde esta perspectiva señala que, en Educación Física, el espacio parece ser mayormente heterosexual, o regido por estos estereotipos, y generan desigualdades de género. Entiende al espacio no es sólo como ambiente de interacción, sino implicado en la producción de identidades individuales y desigualdades sociales, y se pregunta por las identidades sexuales que se construyen en el espacio y que impacta sobre ellas.

De acuerdo con Clarke (2006), vincular a la Educación Física con la sexualidad, igualdad de género y justicia social se ha vuelto más fácil, dado que ha habido avances en las concepciones que sustentan los programas. A pesar de este avance, aún es posible identificar prácticas en las que se puede vincular a la Educación Física con el sexismo y la homofobia.

Según Clarke (2006) el problema se manifiesta entonces en la arena pública de la Educación Física, donde los desempeños/*performances* diarios se abren a juicio del resto. Parece ser allí, y ante el juicio, donde los varones deben demostrar su heterosexualidad y las mujeres mantener la feminidad. En este punto la autora propone poner en relación a la Educación Física con la sexualidad y el género para trabajar el sexismo y la homofobia; aspectos que, a su juicio, deberían haberse hecho hace mucho tiempo.

Otros trabajos, dentro de este eje, reconocen el problema que presenta el lugar de los docentes y su formación, sus estilos de enseñanza y las aproximaciones a la temática de la educación de las niñas.

Respecto de la formación de los maestros, según los autores relevados, en el Reino Unido, habría poca evidencia para pensar que las investigaciones sobre la Educación Física y el género haya tenido un impacto considerable en la formación docente y, por tanto, en la Educación Física de las niñas en las escuelas (Wright, 2002, en Clarke, 2006).

De esta forma también, la cultura de género en Educación Física se reproduce desde la formación de los propios docentes. Esta cultura es la que marca los roles preestablecidos de acuerdo al género y, normalmente, en este campo los hombres son dominantes.

Al referirse a la organización de las clases de Educación Física, Clarke señala que las alternativas principales son de un sexo o mixta. Respecto de las clases y estilos de enseñanza de la Educación Física, retoma a Scraton (1993) para explicar las experiencias de las niñas en clases mixtas. Scraton dice que al poner a las niñas en situaciones donde se refuerzan y reproducen las ideologías de la masculinidad (especialmente cuando se trata de lo físico y la heterosexualidad), no sólo se corre el riesgo de que pierdan la atención de los docentes y del uso del espacio en las actividades; también las niñas pueden volverse el foco de acoso y abuso sexual, verbal y físico. En este contexto, los niños y niñas aprenden que las relaciones entre los sexos son de poder, y los niños tienen el rol dominante. A pesar de esto, Scraton no considera que las clases separadas por sexo sean la solución, sino que los docentes puedan preguntarse cuál es la mejor forma de desafiar las desigualdades de género y de esta forma generar las consideraciones sobre las formas de agrupar a los alumnos.

Otro trabajo sobre los estilos de enseñanza que retoma Clarke es el de Wright (1997), que hace un análisis del lenguaje y el discurso que construyen las relaciones entre alumnos y docentes. Para ello el autor recolectó datos de seis docentes en tres escuelas secundarias diferentes que accedieron a tener dieciséis de sus clases grabadas en video y con micrófonos. El estudio muestra cómo los alumnos y su uso del lenguaje son posicionados de manera distinta que las alumnas por parte de los docentes, demostrando también que esto ocurre tanto en clases mixtas como separadas por sexo. Comparadas con los niños, las niñas tendían a responder a modos interpersonales más que instruccionales, lo que ocurría mucho por la expectativa del docente de que las niñas se negaran a participar de manera positiva en la actividad física.

Las docentes mujeres tendían a utilizar un vocabulario que expresaba un sentido de solidaridad con las niñas sobre sus experiencias. Los hombres por otro lado tendían a utilizar un lenguaje que confirmaba su autoridad como docente. Esto puso en evidencia cómo los docentes construyen la imagen de género en sus alumnos a través de las expectativas (Clarke, 2006).

En otro estudio recogido por Clarke, Evans (1996) reconoce que las mujeres tienden a recibir más opciones y posibilidades pedagógicas de explorar la actividad física y sus cuerpos. Los hombres, por otro lado, construyen autoridad a través de los estilos pedagógicos de sus docentes, por lo que lo que parece una desventaja pedagógica, termina siendo una ventaja si se analiza a nivel más amplio.

Puede decirse que los espacios de identidades y el paisaje heterosexual de la Educación Física son uno de los temas nuevos identificado en las investigaciones. Los espacios son el lugar de construcción de las identidades, es por esto que se propone que las instituciones educativas deberían ser, ya que aún no lo son, espacios seguros y más inclusivos para todos para permitir este desarrollo (Clarke, 2006).

Otro tema objeto de investigaciones ha sido el bullying y el hostigamiento o acoso homofóbico. Rivers (1995, 2000, 2001), que condujo estudios piloto en Inglaterra, muestra cómo el *bullying* a alumnos *gays* y lesbianas aumentó en las escuelas a lo largo del tiempo. Además, la palabra *gay* se volvió el mayor insulto en las escuelas, lo que termina convirtiendo a la identidad homosexual en un estigma, tanto dentro como fuera de la escuela. También expone que en el ámbito de la Educación Física es posible reconocer el acoso y el hostigamiento homofóbico tanto por parte de los estudiantes como de los profesores.

Por último, Clarke (2006) identifica las futuras direcciones de trabajo en la línea de los estudios de género, sexualidad y CF. Detalla tres nuevas áreas para la investigación en la temática de las mujeres y la Educación Física que son la diferencia y la diversidad, la praxis y por último, los cuerpos, la educación física y la salud. A la vez señala que la mayoría de las investigaciones en este campo, tratan sobre mujeres, lesbianas, blancas y capacitadas, por lo que se establece que sería interesante en el futuro conocer también sobre otras poblaciones como de color, de diferente clase social, edad, entre otras.

Para concluir Clarke presenta las tendencias que señalan las investigaciones en esta área. Son cuatro: el impacto del espacio en las identidades sexuales y en particular en las ubicaciones rurales y urbana; la noción de identidad sexual como una forma de resistencia; el concepto de identidad como subversivo; el poder de los secretos y el silencio

Para sintetizar afirma que en los últimos veinte años la cantidad de investigaciones en el campo ha crecido mucho, pero a pesar de esto, el *status quo* de la heterosexualidad está intacto. Es allí donde puede decirse que plantear la inclusión y la justicia social significa eliminar la dominación y la opresión institucionalizada. Para alcanzarlo debe haber una transformación cultural que implica que los valores heterosexuales que estructuran el mundo de la Educación Física se reemplacen eliminando el supuesto privilegio de los heterosexuales y promoviendo el respeto por la diversidad creando un ambiente en donde cada uno pueda definirse.

2.iii.i Discapacidad.

Hayley Fitzgerald (2006) escribe el capítulo del *Handbook* que trata el tema de la discapacidad y la cultura física. Entiende a la inclusión en este aspecto como un factor que ha tomado mayor lugar en la agenda de política pública y aspira principalmente a eliminar las barreras para la realización o los logros.

Parte de enfoque reflexivo establecido por Hellison y Templin (1991) quienes se pregunta cuán preparado está un docente para enseñar a niños con síndrome de Down, distrofias musculares, una deficiencia en el corazón o hiperactividad. Se preguntan también por los derechos de los estudiantes y sobre en qué deben educarse.

Al igual que en todas las secciones sobre las categorías de inclusión del libro que se analiza, se presenta una perspectiva histórica. Retomarla es importante dado que allí se explicitan las definiciones centrales y algunos consensos importantes. La perspectiva que el desarrollo histórico de la Educación Física tomó, inicialmente, sobre la discapacidad se dio de la mano del avance de los conocimientos médicos. En ese marco se veía esta disciplina de manera terapéutica y los alumnos con discapacidades sufrían una situación de gran marginalidad en la Educación Física.

En primer lugar, la autora se refiere a la inclusión y la define, presentando lo que se determinó en *The Berlin Agenda*, luego incorporado por UNESCO; allí se señala que todos los niños tienen derecho a los más altos niveles de salud, educación primaria obligatoria y gratuita para el desarrollo cognitivo y físico y al descanso, ocio, juego y recreación (Fitzgerald, 2006: 754).

Específicamente en el ámbito de la Educación Física, establece como condición central para incluir en Educación Física, proponer desafíos de aprendizaje adecuados, responder a las diversas necesidades de aprendizaje y superar las barreras para el aprendizaje y la evaluación para individuos y grupos (Fitzgerald, 2006).

Señala que en esa línea se desarrollaron diversos programas y entendimientos a lo largo del tiempo. No obstante, Vickermann (2002) afirma que existen confusiones sobre qué hace a la inclusión o a las prácticas inclusivas. Esto sucede principalmente porque hay diferentes perspectivas sobre lo que es la inclusión. A nivel físico y curricular, de los estilos de enseñanza y respecto de las expectativas del sistema convencional no se puede llevar adelante el proceso de inclusión simplemente integrando, es decir, “metiéndolos” en una clase diseñada solo para alumnos sin discapacidad y que no haya sido pensada específicamente para alcanzar la inclusión. En este sentido, se postula que las formas de participación deben repensarse (Barton, 1998 en Fitzgerald, 2006)

El segundo concepto que desarrolla la autora es el de la discapacidad; nuevamente señala que ha habido cambios en la definición a lo largo de su desarrollo histórico a partir de los cambios en los conocimientos médicos. En la antigüedad se creía que los hijos con discapacidades eran producto de que los padres fueran brujos o pecadores. Una vez alcanzado el siglo XX, se adoptó un enfoque naturalista, definido en términos médicos. Este lugar de la medicina en la construcción de las definiciones dio lugar a que los médicos opinaran en temas de educación.

La autora presenta el modelo médico a partir del *International Classification of Impairment, Disability and Handicap* de la Organización Mundial de la Salud (1980) y señala que fue actualizado en el *International Classification of Functioning and Disability* (2001). Con este último documento se pasó de un enfoque biopsicológico al modelo social. Este modelo establece que las personas con discapacidad tienen complicaciones porque el resto de la sociedad no tiene en cuenta sus necesidades. Para esta autora, estos dos enfoques o modelos son caras de una misma moneda ya que presentan puntos de vista restringidos.

Para estudiar la relación entre discapacidad en las investigaciones relevadas en el *Handbook*, Fitzgerald se centró en cuatro aspectos. En primer lugar, estudió los patrones de participación de jóvenes con discapacidad. En segundo lugar, indagó las reflexiones

de adultos con discapacidad sobre el deporte. Lo mismo hizo en el tercer punto, revisando reflexiones de estudiantes con discapacidad. Por último, relevó las perspectivas de los docentes y la pedagogía de la inclusión.

Respecto del primer aspecto centrado en los patrones de participación de jóvenes con discapacidades la autora retoma una encuesta de *Sport England* (2001) que se aplicó a gran escala en 2293 jóvenes con discapacidad de Inglaterra y Escocia. Sus hallazgos muestran que este grupo está desfavorecido en educación física y deporte en relación a sus compañeros sin discapacidades; esta diferencia está dada en que disponen de menos tiempo y variedad de oferta para su participación; menos del 39% participaba en un deporte después de clases.

Fitzgerald (2006) explica que la investigación recién expuesta es útil pero no provee entendimientos en profundidad de las experiencias. De acuerdo con Fitzgerald (2003) esto no parece interesante para los investigadores a pesar de ser necesario. Barton (2003) establece que adoptar para todos un currículum para gente sin discapacidades es inaceptable. Puede entenderse que en Inglaterra y Escocia esto era lo que sucedía por las ventajas que los jóvenes sin discapacidades tenían en Educación Física de acuerdo al estudio de *Sport England*. Es por esto que entender las experiencias como lo propone Fitzgerald es fundamental, para proponer un nuevo currículum que sirva para todas las experiencias posibles en Educación Física.

El segundo aspecto estudiado por Fitzgerald (2006) fueron las reflexiones sobre el deporte de adultos con discapacidad. En este punto, resaltan las cualidades positivas asociadas a la participación en el deporte, que posibilitan nuevas experiencias con los cuerpos, mejoran su percepción de sus características físicas, aumentan la confianza y ayudan a la integración social. Sin embargo, DePauw (1997) señala que más allá de las ventajas de la participación, de todas maneras, hay límites debido a la infraestructura no accesible, a la falta de personal de apoyo y a las malas experiencias. Merece señalarse que este estudio toma el enfoque desde el modelo social.

El tercer aspecto indagado refiere a la importancia del docente y sus creencias. Fitzgerald retoma a Brittain (2004) que afirma que la perspectiva y el trato del docente hacen a la experiencia en gran medida; si el docente asume el modelo biopsicológico y

crea en las diferencias médicas, seguramente “tira hacia abajo” la experiencia y la participación de las personas con discapacidad.

Respecto de los estudios sobre las reflexiones de alumnos con discapacidad en Educación Física y deporte, pareciera que se los percibe desde el modelo médico, por lo cual la autora asume una falta de capacidad de participar activamente aún en el proceso de investigación, ya que pocos estudios los incluyen. (Heikinaro-Johansson, 1995; LeMaster, 1998; Lienert, 2001; Morley, 2005; Vogler, 2000).

Fitzgerald (2006) busca pasar del entendimiento médico o social a una perspectiva incorporada de las experiencias, articulando especialmente con el trabajo de Goodwin y Watkinson (2000). La información recolectada por estos autores establecía lo que serían días buenos y malos de acuerdo a los alumnos con discapacidades en clases de Educación Física. En un día malo, los alumnos con discapacidades se sienten rechazados o incluso vistos como objetos para la curiosidad de sus compañeros y, se sienten solos o excluidos de la clase de Educación Física. En un día bueno, se refieren a un sentimiento de pertenencia y de la posibilidad de participar habilidosa o exitosamente junto con sus compañeros.

La exclusión deliberada hacia los alumnos con discapacidades, especialmente de parte de los compañeros, refuerza el discurso del modelo médico que hace énfasis en las deficiencias. Fitzgerald (2005) entiende en esta línea que en Educación Física prevalece un paradigma normativista y pareciera que el habitus de la Educación Física sirve para afirmar la presencia de este paradigma manifestado en las concepciones de habilidad, valorando algunas características y competencias sobre otras. Los alumnos analizados se miden contra el ideal mesomórfico que es la forma de acumular capital físico y revela, además, las formas de construcción de masculinidad.

La autora presenta también las perspectivas de los docentes y la pedagogía de inclusión. Como se mencionó al introducir a Vickermann (2002) falta claridad en lo que es inclusión y sus prácticas. Estas prácticas dependen de cuál sea el objetivo del docente, principalmente si es incluir o integrar.

Fitzgerald (2006) recupera en el *Handbook* el trabajo de Smith (2004), que analiza lo que entendían los docentes por inclusión. Los autores establecen que algunos docentes hacen una distinción del concepto de inclusión con el de integración y otros no. Así

también muestran un ejemplo de un docente que afirma que lo difícil es tratar de incluir a los alumnos con discapacidades en deportes de equipo, a pesar de que no tengan problemas en el desarrollo de habilidades y estado físico que se trabaja más individualmente. Se puede ver en este punto como se espera o trata de que aquellos con discapacidades se adapten al currículum. Esto es una práctica integradora, pero no inclusiva de acuerdo a las definiciones presentadas anteriormente.

Respecto de los enfoques metodológicos, uno de los problemas señalados por algunos investigadores que se realizaron estudios con estrategia cuantitativa es que no terminaban de clarificar de qué se trata la práctica inclusiva, sino que se concentraban en identificar factores que incluyeran a esta práctica. Dentro de este grupo de estudios el trabajo de Heikinaro-Johannson y Volger (1996) encuentra una combinación de factores que contribuyen a la integración exitosa; estos eran, la competencia percibida, actitudes positivas, conocimiento específico y habilidades de instrucción.

Una cantidad limitada de estudios utilizaron entrevistas de corte cualitativo como técnica de recolección de datos. De acuerdo con Fitzgerald, tal vez de este modo, se podrían identificar con más claridad los factores mencionados anteriormente. Estos estudios enfatizaron la necesidad de mejorar la formación docente para trabajar la inclusión LeMaster (1998); así como la necesidad de proveer el apoyo necesario (Morley, 2005).

Por último, en las conclusiones y direcciones futuras de investigación la autora reconoce que la investigación en temas de inclusión en Educación Física suele dejar de lado a la discapacidad para dar foco al género, etnia y desigualdades sociales. También postula la importancia de generar conocimiento sobre la formación docente y el contexto de enseñanza, y puntualmente sobre las percepciones y las prácticas de los docentes para incluir alumnos con discapacidades en Educación Física

Como fue anticipado en la Introducción, las 4 categorías que Kirk (2006) utiliza en el *Handbook*, recién explicitadas y definidas, son las que me han orientado para el relevamiento y análisis de las investigaciones que componen el corpus de esta tesis. Por ello serán las que estructuran el análisis desarrollado en el capítulo de resultados.

Para concluir este estado del arte, parece pertinente expresar que a partir de estos antecedentes se puede ver el área de vacancia que da lugar a la escritura de este trabajo.

Han pasado varios años desde las sistematizaciones anteriores y también puede ser interesante sumar a la revisión ver si se avanzó en otros contextos.

2.iv. Objetivos y estrategia metodológica.

A partir del problema de investigación señalado y luego de la lectura de los antecedentes, el objetivo general de esta investigación ha sido elaborar un estado del arte sobre la relación entre la cultura física y la inclusión a partir de una revisión de la producción científica publicada sobre la temática entre los años 2006 y 2019.

Los objetivos específicos fueron:

- a. identificar cuáles han sido los problemas más indagados,
- b. sistematizar las perspectivas teóricas más recurrentes,
- c. sistematizar las estrategias metodológicas desde las que se abordaron las investigaciones relevadas,
- d. relevar los resultados y conclusiones encontrados en las investigaciones trabajadas.

Para la identificación y recopilación de trabajos se plantearon dos estrategias. En un principio, se buscó en la Biblioteca *Max Von Butch* de la Universidad de San Andrés, en *Google Scholar*, *SciElo*, *JStore*, *Taylor & Francis*, *Springer*. Luego, se agregaron a la búsqueda *journals* tales como *International review for the sociology of sport*, *Journal of sport, science and medicine*, *Sociology of sport journal* y revistas, como *Apunts*⁵ y *Movimento*⁶.

La metodología fue el análisis temático del corpus de publicaciones y su sistematización, en función de las categorías producidas por Kirk.

A su vez, y como parte de la revisión bibliográfica, se buscaron las referencias y citas dentro de los trabajos encontrados y en los mismos buscadores mencionados

⁵ Española

⁶ Revista de Educación Física de Brasil

previamente. Esto permite, no sólo profundizar, sino también comprender el contexto en el que escriben los autores y de dónde provienen sus ideas o conceptos.

Puede pensarse que el estudio presenta limitaciones de investigación por la problemática del acceso a la información. Entendiendo que el recorte metodológico incluyó ciertos portales de búsqueda o bibliotecas, investigaciones pertinentes a la temática y dentro del recorte de tiempo seleccionado pueden haber quedado sin relevar.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

ACTUALIZACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA CULTURA FÍSICA Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

Este capítulo presenta los resultados de la investigación que, bajo formato de Estado del Arte se propuso trabajar la relación entre la cultura física y la inclusión a partir de una revisión de la producción científica publicada sobre la temática entre los años 2006 y 2019. Como se estableció anteriormente, los objetivos específicos son cuatro y buscan saber, cuáles han sido los problemas más indagados, sistematizar las perspectivas teóricas más recurrentes, sistematizar las estrategias metodológicas desde las que se abordaron las investigaciones relevadas y relevar los resultados y conclusiones encontrados en las investigaciones trabajadas.

Tal como fue señalado anteriormente, los trabajos relevados fueron organizados conforme abordaran la relación entre la cultura física y cada una de las cuatro categorías clásicas de la Sociología, a saber: clase social, raza o etnia, género y discapacidad.

A continuación, se presentan organizados en función de cada una de esas categorías. Dentro de cada una la información está sistematizada de modo de responder a los objetivos específicos; por ello en primer lugar se presentan los temas de las investigaciones; luego, los conceptos centrales desde los cuales se definen los términos de la relación; a continuación, se presentan las estrategias metodológicas más usadas. Por último, se sistematizarán los resultados y conclusiones obtenidos de los trabajos, organizándolos generalmente por temas coincidentes o similitudes que pudieran encontrarse en cada categoría.

3.i. Cultura física y clase social.

Los estudios que abordan la relación entre clase social y cultura física fueron trece, la mayoría de las investigaciones se llevaron adelante en países como el Reino Unido (Coalter, 2007; 2017; Liu, 2009; Morgan, Parker, y Roberts, 2019; Parker, Morgan, Farooq, Moreland, y Pitchford, 2019), Bélgica (Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter,

2012; Schaillée, Haudenhuyse, y Bradt, 2019), Francia (Verdot y Schut, 2012) Canadá (Frisby y Ponc, 2013; Darnell y Millington, 2018) y Europa en general (Wäsche, Dickson, Woll, y Brandes, 2017). Las dos investigaciones que tratan sobre problemáticas vinculadas al tema, en otros países fueron escritas desde Estados Unidos. Dos de las investigaciones relevadas se llevaron adelante en Estados Unidos (Whitley, Hayden, y Gould, 2013; 2016).

3.i.a. La relación entre cultura física y clase social a través de los temas o problemas estudiados.

Las investigaciones mencionadas estudian dicha relación desde diferentes temáticas. En primer lugar, retomamos aquellos trabajos que tratan la contribución del deporte para la inclusión social desde el análisis de discurso político (Coalter, 2007; Liu, 2009; Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter, 2012; Verdot y Schut, 2012).

Coalter (2007), a raíz de las crecientes preocupaciones en la política por la inclusión social y el lugar que tomaron los debates sobre capital social en las políticas, estudió la naturaleza de la supuesta contribución del deporte; en particular la contribución de los clubes deportivos al desarrollo de tipos de capital, especialmente capital social en el Reino Unido.

También Liu (2009) intentó poner a prueba el lugar que se le da al deporte como herramienta de inclusión social. Este autor analizó la base de datos de *Sport England's National Benchmarking Service*, y el objetivo de su trabajo fue investigar la medida en que las instalaciones de ocio públicas fueron utilizadas por grupos socialmente desfavorecidos en Inglaterra durante los últimos 10 años.

Ambos autores, señalan que al momento en que realizan sus investigaciones, es limitado el conocimiento que se tiene respecto del logro de inclusión a través del deporte.

A partir de considerar que los deportes son vistos como una oportunidad de atraer a los jóvenes al liderazgo comunitario y los estilos de vida sanos, Haudenhuyse, Theeboom y Coalter (2012), buscaron obtener información en profundidad sobre cómo se enseñaban los deportes y cómo lo experimentaban los jóvenes considerados socialmente vulnerables. Como punto de partida, los autores reconocen que, a pesar de haber algunos indicadores, falta una metodología específica y que no está claro todavía

qué es lo que constituye la especificidad del contexto deportivo, y allí instalan la relevancia del tema.

El último estudio que indagó la unanimidad y la aceptación del deporte como herramienta para la inclusión social, especialmente en los discursos políticos, también señala la falta de resultados empíricos. Este es el trabajo de Verdot y Schut (2012). El objetivo de este estudio fue calificar la preconcepción unidimensional mencionada, haciendo un análisis del Sistema de Justicia Juvenil francés a través de encuestas y entrevistas con diferentes actores del sistema.

En su trabajo publicado en el 2017, Coalter exploró las diferentes actitudes de los grupos de interés deportivo con respecto a la naturaleza de la evidencia; en su desarrollo señaló que las inconsistencias y debilidades conceptuales y metodológicas generalizadas en la investigación reducen en gran medida la capacidad de identificar las mejores prácticas y las "mejores compras" (Coalter, 2017: 141) como base para la política. Por lo cual el autor construye su trabajo a partir de su reflexión sobre su experiencia de compilar *Value of Sport Monitor*⁷ en temas de impacto social del deporte.

Frisby y Ponc (2013) estudiaron la relación entre deporte e inclusión social en el sistema deportivo canadiense, al que reconocen como fragmentado. En ese marco y siguiendo a Ponc (2007) señalaron que no había un "tratamiento" que sirviera en toda situación dado que las estrategias prometedoras para promover la inclusión social deben reconocer el deseo de involucrarse y el trabajo en grupo. Este trabajo se asemeja a los descriptos anteriormente en su carácter crítico respecto del conocimiento disponible sobre dicha relación y en la propuesta de la necesidad de evaluar.

Whitley, Hayden, y Gould (2013; 2016) también se enfocaron en una comunidad específica; en este caso Sudáfrica, para entender el rol del deporte como ayuda a los jóvenes para superar los desafíos de vivir en su comunidad. El estudio se realizó en dos etapas; en 2016, los autores realizaron una segunda parte del estudio que buscó entender la naturaleza del deporte y el desarrollo basado en el deporte en la comunidad de *Kayamandi Township* en Sudáfrica. En este caso examinaron tres cuestiones. El primer tema trabajado fueron las competencias requeridas para que los jóvenes tuvieran una vida feliz y productiva. En segundo lugar, las competencias adquiridas por los jóvenes a través

⁷ Recurso en línea de investigación relevante sobre políticas.

de la participación en el deporte. Por último, qué competencias del ámbito del deporte eran transferibles al día a día de los jóvenes. En síntesis, su trabajo se propuso estudiar al deporte como el “lugar” para transmitir competencias deseables.

Wäsche, Dickson, Woll, y Brandes (2017), desde un enfoque sociológico, buscaron investigar sobre la utilidad del análisis social de redes como herramienta para el análisis del fenómeno deportivo (ASR y SNA, de sus siglas en inglés, *Social Network Analysis*). Los autores trabajaron el uso de la herramienta para el análisis de relaciones en el ámbito del deporte a través de seis dimensiones de aplicación. Estas dimensiones fueron, redes de competición, redes de interacción, redes interorganizacionales, redes de afiliación y ambientes sociales. En todos estos puntos pensaron desde la perspectiva del capital social y su influencia en algunos aspectos del deporte como la convocatoria para los equipos de competición. Los autores describieron posiciones de centralidad o grados de centralidad que se asociaban a diferentes ventajas o desventajas sociales. En esta línea, comenzaron a entender cómo funcionan los lazos en la sociedad y el lugar de las jerarquías, en este caso, de clase. Wäsche, Dickson, Woll, y Brandes (2017) ejemplificaron el uso del ASR pensando a las redes como una variable independiente que influencia algunos aspectos o resultados. Como afirmaron en la investigación, en el caso de investigaciones sobre el capital social se asume que el éxito es el resultado del acceso a diferentes recursos.

Wäsche, Dickson, Woll, y Brandes (2017) plantean que la inclusión tiene dos elementos temáticos que son el deporte y el análisis social de redes. Consideran la participación deportiva activa, el espectador y las estructuras organizativas del deporte para entender los aspectos relevantes del campo que se analiza en el trabajo mencionado. Los autores incluyeron estudios de redes que comprendían actores o unidades sociales como personas, grupos o equipos u organizaciones sociales producidos por actores sociales.

La investigación de Morgan, Parker, y Roberts (2019) partió de la base de que en las intervenciones para trabajar la inclusión social a través de la participación deportiva el objetivo, usualmente, es volver a comprometer a las personas con la educación o el empleo. En este sentido, piensan en la adquisición de capital social como medio para este re-compromiso. Basados en este concepto, utilizaron para su análisis el término capital psicológico positivo que alienta el desarrollo de cualidades personales como la resiliencia, esperanza, optimismo y eficacia. El trabajo se sumó a la línea de investigación que piensa

desde el capital psicológico proveyendo *insight* sobre un proyecto basado en deporte cuyo objetivo era el desarrollo de la inclusión social de jóvenes marginalizados en tres regiones del Reino Unido. De este modo, Morgan, Parker, y Roberts (2019) destacaron cómo la participación permitió a los jóvenes mejorar o incorporar componentes del capital mencionado y ofreció un punto de vista para comprender y debatir la relación entre la participación en el deporte y la inclusión social.

Darnell y Millington (2018) estudiaron los modelos dominantes y transformativos del deporte para el desarrollo a nivel global. En este trabajo, realizaron una diferenciación entre justicia y caridad, e introducen el concepto de deporte para el desarrollo. El argumento central del trabajo fue que el deporte puede tener un lugar en la búsqueda de la justicia social, solo si quienes llevan las acciones adelante pueden y quieren diferenciar la justicia de la caridad. La investigación entonces buscó conocer si y cómo el deporte tiene un rol para trabajar sobre la desigualdad desde una perspectiva de la sociología crítica. Los autores se propusieron tratar la inclusión social, para lo cual comienzan planteando la marginalidad social y económica; luego tratan también temáticas de raza y etnia y género.

Schaillée, Haudenhuyse, y Bradt (2019) examinaron la relación entre la comunidad deportiva y la inclusión social en la investigación y en la práctica. Su trabajo discute la noción de “deporte comunitario”, ya mencionada en el trabajo de Whitley, Hayden, y Gould (2013; 2016), y sus diversos significados y aplicaciones en diferentes lugares del mundo. Se exploraron los vínculos conceptuales y prácticos entre la comunidad deportiva y diferentes concepciones de inclusión social. Esto se hizo en el contexto de una investigación sobre mujeres refugiadas en Freiburg, Alemania, basado en el ciclismo (*bike bridge*). Señalaron la necesidad de que las mujeres refugiadas adquirieran capital físico y conocimiento local para andar en bicicleta como, por ejemplo, las reglas de tránsito. Y plantearon que estas habilidades, afectarían al habitus.

3.i.b Las definiciones teóricas utilizadas para el estudio de la relación entre cultura física y clase social.

Una vez introducidas las temáticas de las diferentes investigaciones, corresponde presentar las definiciones de los conceptos centrales desde los cuales los autores relevados abordaron esta categoría. Los conceptos a definir entonces son la inclusión y la clase

social. Dada la falta de definiciones de clase, se relevaron también las definiciones de capital social que se encontraron en reiteradas ocasiones y tuvieron un rol central en algunas de las investigaciones.

Coalter (2007) utilizó el concepto de inclusión social. La vincula con la participación cívica ciudadana, generalmente voluntaria, activa y señala que históricamente ha estado asociada a clases o grupos sociales acomodados a quienes define como incluidos.

Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter (2012), consideraron excluidos a aquellos que se “salieron de la sociedad”, es decir que no participan de educación, empleo o entrenamiento (Roberts, 2011, en Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter, 2012). Los autores establecieron que, en muchos casos, los jóvenes vulnerables y a quienes se los etiqueta como “salidos de la sociedad”, vienen mayormente de familias inmigrantes (2012: 441) sin mucha educación, generalmente contratados para trabajar en minas. De manera similar, Morgan, Parker y Roberts (2019) asociaron a la educación y empleo con el concepto de inclusión.

En la investigación de Schailée, Haudenhuyse, y Bradt (2019) nuevamente definieron la inclusión a partir de la exclusión. Explicitaron que se puede experimentar la exclusión social en diferentes dominios como la educación, empleo, salud, participación social e integración a la comunidad. Los autores señalaron también que el trabajo sobre la exclusión se hace promoviendo la inclusión y, en este sentido, indican que el deporte se ofrece en varias ocasiones como un espacio promotor de inclusión (*inclusive environment*). Es más, para muchos gobiernos y líderes comunitarios el deporte es visto como un ambiente ideal para prevenir la marginalización de grupos sociales particulares.

Liu (2009) definió a los grupos excluidos como aquellos que están social y recreacionalmente desaventajados. Consideró que las personas socialmente excluidas son aquellas que se encuentran por fuera del alcance de los servicios de la salud, el empleo y la educación. Para la identificación de estos grupos, utilizó indicadores de la NBS⁸ para el armado de grupos de acuerdo con el acceso, la utilización, y la calidad financiera y de servicio. Para la NBS la inclusión se mide a través de indicadores de desempeño que se denominan "acceso", representando la medida en que los grupos desaventajados usan las

⁸ Sport England's National Benchmarking Service.

instalaciones (Taylor and Godfrey, 2003; en Liu, 2009). Una vez más el concepto de inclusión se desarrolla de la mano del de exclusión social (Wilson, 2006; en Liu, 2009).

El estudio de Verdot y Schut (2012) también se ocupó de la criminalidad y de los "propósitos educativos" de la política pública que considera a los deportes para tratarla. Como su estudio se realizó en centros correccionales en Francia, la población "excluida" son los jóvenes criminales o que se encuentran en estos centros; a partir de allí, el concepto que utilizan para definir el proceso que se lleva adelante es el de "reintegración".

En la investigación de Parker, Morgan, Farooq, Moreland, y Pitchford (2019) también pusieron el foco en la población delincuente y con conducta antisocial. En ese marco, son estos los factores que definirían lo que significaría socialmente excluido.

Frisby y Ponice (2013) establecieron que la inclusión es el proceso de crear sistemas justos y equitativos que faciliten las elecciones de las personas y sus oportunidades de participar en un amplio rango de actividades sociales democráticas, incluyendo el deporte y la recreación (Ponice, 2007, en Frisby y Ponice, 2013). Se refirieron a inclusión social más que inclusión para hacer énfasis en la diversidad de la población de Canadá que demanda cambios en las estructuras.

Algunas de las investigaciones encontradas, dentro de esta categoría, no contenían definiciones explícitas. Sin embargo, es posible inferir sus marcos conceptuales a lo largo del texto. Este es el caso de Whitley, Hayden, y Gould (2013; 2016). En ambos casos a la inclusión se la entiende como la posibilidad de desarrollarse y de explotar las propias capacidades.

Darnell y Millington (2018), usaron el concepto de desigualdad e identifican diferentes tipos de desigualdad a nivel mundial como, económica, racial, geopolítica y de género, entre otras. A partir de la desigualdad, se definió a la inclusión como el acceso a beneficios y oportunidades compartidos para el desarrollo económico. Es decir que en este caso las desigualdades se dan, principalmente, en términos económicos por lo que se pueden ver grupos mayormente afectados en este sentido, especialmente las minorías mencionadas.

Otro concepto que aparece en los estudios es el de capital social. La primera definición es la de Coalter (2007; 2017) que, a partir de discutir las definiciones

sociológicas clásicas de Bourdieu, Putnam y Coleman, eligió la de Putnam y el concepto de compromiso cívico. En su estudio de 2017 se refirió a la inclusión social como una “noción amorfa” (2017: 141) pero estableció que hay ciertos temas que reflejan los aspectos que la conforman como, el estado físico y la salud, bienestar y salud mental, reducción del crimen y seguridad de la comunidad, impacto económico y regeneración de comunidades locales, educación y aprendizaje a lo largo de la vida, capacidad social y cohesión, influencias en la participación (2017: 141).

Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter (2012) también hicieron referencia al concepto de capital cultural, a partir de la definición clásica de Bourdieu. Lo definieron como un conjunto de bienes o calificaciones culturales que ayudan a la gente a "ganar ventaja" en la sociedad, así como los conocimientos de lenguas, estilos de vida, gustos, determinados por la historia familiar de cada uno. Estas características personales parecen tener influencia substancial cuando se trabaja con jóvenes vulnerables en el contexto deportivo (Coalter, 2003).

Schaillée, Haudenhuyse, y Bradt (2019) también remitieron a la sociología clásica y utilizaron el concepto de *habitus* al referirse al impacto y resultados de la participación del deporte comunitario. Vincularon a la participación prolongada como, posibilidad de acumular y transformar diversas formas de capital, al que vincularon con la movilidad social y la inclusión. Señalaron los factores individuales, estructurales y contextuales que afectan a este proceso.

La investigación de Morgan, Parker, y Roberts (2019) también refirió a la posibilidad de acumular diferentes tipos de capital psicológico positivo, y lo definieron como un conjunto de cualidades personales que pueden ser la resiliencia, autoeficacia, optimismo y esperanza. De manera similar, Wäsche, Dickson, Woll, & Brandes (2017) se refirieron al concepto de capital social y lo definieron como la posibilidad de acceder a recursos que tiendan a conducir a una persona al éxito.

La investigación de Darnell y Millington (2018) estableció la relación entre capital social y deporte, para señalar que el segundo promueve, estilos de vida sanos; sin embargo, no presentaron formalmente una definición de clase o capital social.

Frisby y Ponc (2013), utilizaron el concepto de diversidad, y lo entendieron a partir de las diferencias entre capital económico, social y cultural, es decir a partir de las

definiciones clásicas de la sociología. Esto se asocia a su definición de inclusión social ya que la definieron como el proceso de crear un sistema justo y equitativo que facilite las opciones para que todo el mundo pueda participar de actividades democráticas como el deporte, es decir, superar las diferencias y trabajar en la diversidad.

3.i.c. Las estrategias metodológicas utilizadas en los estudios sobre clase social y cultura física.

Para describir las estrategias metodológicas de las investigaciones ya mencionadas, se agruparán por aquellas técnicas de recolección de datos que tienen en común, comenzando por las primeras en orden cronológico. En este orden, Coalter (2007) recolectó la evidencia sobre esto a partir de encuestas de dos investigaciones (Delaney and Keaney, 2005; Seippel, 2006) para realizar un análisis de la correlación entre la participación en el deporte, la membresía a un club deportivo y diversos factores que se tomaron como indicadores de expresiones cívicas de capital social.

Verdot y Schut (2012) también recogieron información a través de encuestas. Sin embargo, dado que el estudio combina un enfoque cuantitativo y cualitativo aplicaron la encuestas a internos de 300 centros del Sistema de Justicia Juvenil francés y realizaron, además, entrevistas con 26 educadores y directores de los centros mencionados.

Para estudiar la representatividad del uso de las instalaciones públicas para el ocio en grupos prioritarios en este trabajo Liu (2009), llevó adelante una evaluación comparativa de datos del NBS de deportes salón y piletas de natación. Utilizó para ello un protocolo elaborado por el *Sport Industry Research Centre* de *Sheffield Hallam University* para la evaluación del programa *Sport England*.

En otros trabajos la fuente principal de información fueron entrevistas con actores clave de los casos analizados.

Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter (2012), estudiaron un proyecto deportivo de Flemish, región al norte de Bélgica. El objetivo era obtener información sobre cómo se entrenan y experimentan los deportes los jóvenes que podrían considerarse socialmente vulnerables. Para recoger los datos, llevaron adelante entrevistas en profundidad y focus groups con los participantes, entrenadores y “testigos clave”.

El estudio de Whitley, Hayden, y Gould (2013), trató sobre los impedimentos para el acceso de los jóvenes, junto con una mirada sobre cómo los jóvenes pueden enfrentar los desafíos de crecer en esta comunidad. Y su estrategia metodológica apuntó a describir la comunidad y el rol del deporte dentro de esta. Recogieron información de entrevistas con tres grupos de actores, entrenadores, miembros de la comunidad y atletas.

Los mismos autores realizaron una nueva investigación en el año 2016; en ella se propusieron entender la naturaleza del deporte y del desarrollo basado en el deporte en la comunidad Kayamandi en Sudáfrica. Para ello utilizaron una metodología fenomenológica, juntando las percepciones y significados de los participantes, nuevamente a través de entrevistas, en este caso, semi estructuradas. Se entrevistaron individualmente 10 entrenadores, 11 miembros de la comunidad y 19 atletas.

Morgan, Parker, y Roberts (2019) también realizaron entrevistas como técnica de recolección de datos con la finalidad de ofrecer más evidencia teórica de la relación entre la participación en el deporte y la inclusión social a partir de un proyecto basado en deporte.

Parker, Morgan, Farooq, Moreland, y Pitchford (2019) se propusieron conocer los resultados de una intervención deportiva basada en el fútbol en Londres (*Sporting Youth*). Realizaron un estudio cualitativo cuyos descubrimientos empíricos formaron parte de una investigación más amplia que intentaba conocer el impacto de las intervenciones deportivas sobre el crimen juvenil y las conductas antisociales, entre 13 y 19 años.”. El estudio se realizó a lo largo de ciudades en "riesgo" en el Reino Unido y se guió por una ontología construccionista y epistemología interpretativa. Una vez más, se llevaron adelante entrevistas personalizadas.

Frisby y Ponick (2013) se propusieron componer una reseña de diferentes temas que deberían considerarse cuando se piensa en cómo conseguir que el deporte sea más inclusivo, en este caso en Canadá. Para esto, llevaron adelante una recopilación de definiciones e historización de la inclusión y mecanismos de exclusión existentes en el sistema deportivo canadiense como estrategia metodológica. En esta línea, construyeron su argumento en cuatro ejes. En primer lugar, presentaron la discusión sobre las definiciones históricas de inclusión. Luego, introdujeron las contradicciones asociadas al concepto de inclusión junto con una discusión sobre los mecanismos que las políticas

buscan mejorar en relación a la exclusión social. Al presentar los puntos mencionados, los autores incluyeron ejemplos sobre la implementación de políticas para la inclusión social en las organizaciones deportivas canadienses. Por último, presentaron recomendaciones sobre cuáles podrían ser prácticas prometedoras para trabajar sobre la inclusión social.

Wäsche, Dickson, Woll, & Brandes (2017) llevaron adelante otra revisión, sistemática de literatura empírica del ASR y su aplicación al deporte con la finalidad de explorar diversos ejes de investigación. Basados en esta revisión diseñaron una tipología conceptual de seis dimensiones de ASR y sus aplicaciones al deporte: competencias, redes, redes de interacción, redes interorganizacionales, redes de afiliación y ambientes sociales. También discuten potenciales direcciones futuras para este enfoque de la investigación del deporte. A partir de esto, los autores se propusieron facilitar una herramienta para la investigación sobre el deporte.

Coalter (2017) se propuso analizar investigaciones sobre el impacto social del deporte. Para esto, también seleccionó la revisión como estrategia metodológica. Esta se basó en publicaciones entre el 2004 y el 2012 de *Value of Sport Monitor*, generando un comentario crítico sobre la presunción que establece que la investigación de ciencias sociales del deporte es acumulativa y explora los cambios en las actitudes hacia la naturaleza de la evidencia de los grupos de interés de los deportes. Según este autor, comprender la manera en que se llevan adelante las investigaciones mencionadas y sus fallas, serviría también para proponer un modo de que la investigación contribuya al armado de políticas basadas en la evaluación.

Darnell y Millington (2018) tomaron un enfoque desde la sociología crítica ya que guiaron su investigación por el interrogante que plantea si el deporte puede tener un rol para responder a la desigualdad y cómo sería. Para esto, compararon los modelos de diferenciación de los modelos dominantes y transformativos del deporte para el desarrollo. En esta línea, realizan una diferenciación entre la caridad y la justicia, cada una asociada a uno de los modelos mencionados. La diferencia fundamental entre los modelos y conceptos está en el enfoque de la actividad; un enfoque trabajaría dentro de las estructuras sociales en contraste con el otro que busca cambiar estas estructuras mencionadas. La metodología seleccionada fue una revisión de la literatura, para trabajar la diferenciación de los modelos mencionados.

Para analizar la relación entre la comunidad deportiva y la inclusión social en la investigación y en la práctica, Schailée, Haudenhuyse, & Bradt (2019) seleccionaron como metodología la exploración y clarificación conceptual. Esto quiere decir que el artículo reúne temas y debates centrales que abordan esta problemática.

3.i.d. Los resultados de las investigaciones que abordan la relación entre cultura física y clase social.

Una vez establecidos los temas, definiciones centrales y metodologías seleccionadas para analizar la relación entre cultura física y clase social, se presentan los resultados y conclusiones de todos los trabajos mencionados en la categoría. Este análisis, al igual que los anteriores, agrupa las investigaciones de acuerdo a similitudes en el análisis, empezando cronológicamente. Se retoman los propósitos de las investigaciones antes de presentar los resultados para facilitar su comprensión.

Coalter (2007) investigó sobre la contribución de los clubes deportivos al desarrollo del capital social y particularmente de algunos tipos de capital, en el Reino Unido. En sus resultados, trabajó sobre los conceptos analizados en su investigación que fueron principalmente dos tipos de capital social, denominados *bonding* y *bridging capital*, es decir, capital de lazos y de puentes. El primer tipo de capital refiere a las conexiones cercanas como pueden ser la familia y amigos, personas con características a nivel de capital social similares. Por otro lado, el capital de puentes refiere a las relaciones un poco más lejanas como pueden ser colegas. Se ejemplifica muy gráficamente al capital de lazos estableciendo puede darse, por ejemplo, jugando con amigos mientras que el de puentes podría surgir, como se sugiere en el texto, jugando al *bowling* con conocidos. El autor afirma que las organizaciones con diversidad en la membresía, incluyendo gente de diferentes nacionalidades y etnias, estimulan los niveles de confianza generalizada y se puede pensar que promueven el desarrollo de capital de puentes como medio. De todas maneras, se afirmó que pudo verse un mayor impulso del capital de lazos que el de puentes en los deportes, aunque los dos se trabajen en diferentes medidas. Señaló que hay algunas condiciones para que el deporte pueda proveer beneficios sociales que generalmente faltan. También afirmó que no está claro cuál es la contribución que hacen los deportes en la agenda política y hasta qué punto estas nuevas políticas hacen que peligre la naturaleza y la fuerza del sector voluntario del deporte. Por último, concluyó

que se requiere más investigación para explicar los procesos de formación de capital social en los clubes deportivos.

Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter (2012) consideraron que los deportes son vistos como una oportunidad de atraer a los jóvenes al liderazgo comunitario y los estilos de vida sanos, y por esto buscaron obtener información en profundidad sobre cómo se enseñan los deportes y cómo los experimentan los jóvenes que se consideran socialmente vulnerables. Los resultados de la investigación van en línea con los temas tratados por Coalter (2007), en el sentido que tienen en cuenta el tipo de capital al referirse al rol del entrenador. Mostraron la importancia de este rol, la importancia de que posea capital cultural cercano al de los jóvenes, al menos en algún aspecto, y la necesidad de que pueda entablar una relación cercana sin asumir una posición autoritaria. Mostraron también cómo la autoestima de los jóvenes y su percepción de ellos mismos mejora. Para traer las conclusiones, los autores establecen que deben mirar dentro de la caja negra o *black box* que quiere decir el problema de investigación sin resolver. De este modo, la comparan con un misterio que está aún lejos de resolverse, pero sí se obtuvieron pistas del caso de estudio.

Otras conclusiones a las que arribaron a partir de los datos obtenidos se refirieron a seis diferentes dimensiones; la percepción del bienestar, el clima motivacional, las competencias sociopsicológicas, el modelo deportivo, el trabajo hacia la competencia y el capital cultural del entrenador. Los autores señalaron que es necesario investigar estas dimensiones en mayor profundidad, pero de manera simplificada pueden afirmar que revertir la vulnerabilidad social requeriría cambios radicales y estructurales a nivel societal.

Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter (2012) agregaron que, además de las posibles arenas para el desarrollo individual, las prácticas deportivas podrían verse como contextos en que participan los jóvenes y permiten comprender cómo las estructuras y los arreglos de la sociedad hacen que los jóvenes sean, en primer lugar, socialmente vulnerables. Para los autores, tal comprensión es de vital importancia si lo que se busca es intervenir en la vida de los jóvenes vulnerables a través de intervenciones basadas en el deporte, con el objetivo de ampliar el potencial de acción de los jóvenes y aumentar sus oportunidades de desarrollo.

Morgan, Parker, y Roberts (2019) partieron de la base que la adquisición de capital psicológico positivo es un medio para volver a comprometer a miembros de la comunidad con la educación o el empleo. En esta línea, los autores presentaron resultados empíricos de un estudio más amplio que estudiaba el impacto de la intervención deportiva en la criminalidad juvenil y las conductas antisociales. Concluyeron que la participación en intervenciones basadas en el deporte puede influenciar la acumulación del capital psicológico positivo y, de esta forma, mejorar el sentido de inclusión social de los individuos. Los autores comparten la visión con Brown (2011) que señala que la acumulación de capital humano y social no es suficiente para conseguir justicia social e inclusión para jóvenes desaventajados. De todas maneras, los autores afirmaron que si bien no resuelve la inclusión social, la acumulación de capital psicológico provee de un mejor o más amplio entendimiento de cómo funcionan las intervenciones que se analizan.

Liu (2009) buscó poner a prueba el lugar que se le da al deporte como herramienta de inclusión social investigando la medida en que las instalaciones de ocio públicas fueron utilizadas por grupos socialmente desfavorecidos en Inglaterra durante los últimos 10 años. El autor muestra con evidencia estadística, la existencia de un patrón consistente de números de grupos socioeconómicos desaventajados y de gente mayor de 60 años subrepresentados en el uso de las instalaciones deportivas. También demostró que hubo bajas significativas en la participación de jóvenes entre 11 y 19 años y gente con discapacidades menor a 60 años. También, que el tipo de manejo o gerenciamiento de las instituciones fue una de las mayores fuentes de las brechas de rendimiento de algunos indicadores. A pesar de los descubrimientos, el autor estableció, una vez más, que se necesita más investigación sobre la subrepresentación y el deterioro del rendimiento como consecuencia de restricciones o preferencias, en general y, en este caso, en el uso de las instalaciones.

El estudio Whitley, Hayden y Gould (2013), buscó entender el rol del deporte como ayuda a los jóvenes para superar los desafíos de vivir en su comunidad, Kayamandi Township de Sudáfrica. Los autores también se ocuparon de trabajar sobre la participación enfocándose en los modos o el acceso. En primer lugar, los resultados mostraron recurrencia en algunos temas que se encontraban en las entrevistas como las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo no planeado, el abuso de sustancias y el crimen, en muchos casos, relacionadas entre sí que pueden entenderse como barreras a

la participación; siendo dificultades en general en la vida de los jóvenes de esta comunidad. Además, trataron temas de educación y reconocieron que la escuela pública está sobrepoblada y los docentes no están calificados; que no sólo habla de la falta de contención o apoyo que reciben los jóvenes de la comunidad, sino también de la falta de recursos en general, una vez más barrera para el acceso y participación. Por último, se describió la falta de apoyo comunitario recién mencionado que permite que se den comportamientos, por ejemplo, basados en la presión social. Más allá de los problemas sociales que aparecieron reiteradas veces en los resultados, los entrevistados se refirieron en mayor medida al fútbol. Nuevamente en referencia al deporte, se presentan diversas limitaciones a la práctica deportiva, principalmente por falta de recursos y oportunidades y una serie de conflictos u obstáculos variados propios de una comunidad desaventajada.

En el estudio sobre la comunidad sudafricana recién mencionado (Whitley, Hayden, y Gould, 2013) los autores señalaron que los jóvenes en la comunidad en estudio enfrentan desafíos difíciles como el hambre, problemas de salud y el desempleo. A pesar de esto, al entrevistar a todos los actores involucrados, todos reconocieron varios beneficios de participar en el deporte. En primer lugar, mencionaron que el tiempo ocupado en las prácticas, evita que los jóvenes estén en las calles y los mantiene fuera de problemas.

Respecto de futuras direcciones de investigación Whitley, Hayden, & Gould (2013) propusieron que, si bien este estudio usa una metodología cualitativa, sería rico incluir la cuantitativa para conseguir datos distintos y generalizables. Por último, en las conclusiones sugirieron que los investigadores colaboren con los entrenadores para proveerles de más estrategias para trabajar con las necesidades de los atletas. También señalan preocupación por la participación femenina en el deporte.

Los resultados de la segunda parte de la investigación de Whitley, Hayden, & Gould (2016) mostraron las consecuencias de la participación. Esto implica, en rasgos generales, que las competencias que se transmiten a través del deporte, que incluyen dado el contexto, la filosofía africana del *Ubuntu* sobre el respeto y el cuidado al resto, se transfieren fuera del ámbito específico. Las competencias mencionadas son la autopercepción y concepción, la autodisciplina y las habilidades grupales. Los autores presumen que estas son una herramienta para que los jóvenes superen los desafíos de crecer en su comunidad.

Al concluir, los autores plantearon que las competencias adquiridas, se enmarcan en *las 4 Cs de Little* (1993) y son, competencia, confianza, conexión y carácter, combinadas con una quinta que es el cuidado o la compasión de (Lerner, 2005 en Whitley, Hayden, y Gould, 2016). En esta línea, hicieron referencia una vez más al rol del entrenador, afirmando que debe reconocer las estrategias para trabajar sobre las competencias de manera intencional ya que el deporte por sí solo no prepara a los jóvenes para los desafíos de su comunidad. Además, al igual que varios de los trabajos analizados, piensan que, en futuras de investigación, podría ser beneficioso llevar adelante estudios observacionales para ver si los entrenadores enseñan competencias a través del deporte de manera intencional, y si enseñan a transferirlas al resto de las acciones de su vida cotidiana. Por último, los autores encuentran una diferencia cultural que surge en el estudio por el concepto del *Ubuntu*. Esto es interesante dadas las diferencias con las competencias que suelen abarcarse en la mayoría de los estudios occidentales que tienden a ser individuales.

Parker, Morgan, Farooq, Moreland, y Pitchford (2019) basaron su investigación en un estudio a pequeña escala en Londres donde analizaron de qué modo las parcialidades del fútbol se utilizaban para el compromiso social y la adquisición de cualidades ciudadanas en este contexto. Sus resultados establecieron que el deporte tiene gran potencial como mecanismo para que los jóvenes ganen tanto un sentido de comportamiento personal como un sentido de compromiso y cohesión social. Los autores concluyen de allí que el deporte, en sí mismo, no es suficiente para que la intervención sea efectiva, es necesario, por ejemplo, comenzar la intervención antes de que los jóvenes adopten conductas delictivas o acompañar con estructuras de apoyo más amplias. Destacaron la efectividad de las intervenciones cuyos líderes, específicamente entrenadores, eran capaces de trabajar con jóvenes criminales.

Al concluir, los autores explicitaron el uso de la palabra herramienta para referirse al deporte, a partir del aporte de Nichols (2007) que propone al deporte como vehículo, entre otros, más que una herramienta para la intervención en sí misma. Sugieren, de este modo, que la actividad deportiva puede otorgar “beneficios ciudadanos” para jóvenes sólo si se integran con programas más amplios de apoyo social y compromiso con la comunidad. Coalter también afirmó que la evidencia señala que el deporte en sí mismo no es suficiente pero que puede ser una intervención efectiva si comienza antes que las

conductas delictivas lo hagan (Carmichael, 2008; Farrington & Welsh, 2007; Parker et al., 2014) o acompañado de otras estructuras de apoyo (Muncie, 2009).

Otra temática que trataron las investigaciones y sus resultados o conclusiones fueron en torno al tema de las políticas. El primer caso de esto fue el estudio de Verdot y Schut (2012) quienes trabajaron a través de encuestas de amplio alcance sobre el uso del deporte para la inclusión social de jóvenes delincuentes; fueron, llevadas adelante con el Ministerio de Justicia francés para investigar sobre la eficiencia y efectividad en las políticas. En sus conclusiones, afirman que hay limitaciones en la efectividad de la política por el exceso de demanda en relación a la oferta de los centros deportivos. En el 78% de los casos el deporte no tiene un lugar central sino secundario. En el volley, deporte grupal, se favorece el cumplimiento de las reglas. En el boxeo, se trabaja principalmente con la disciplina desde el lado de la preparación y el manejo de la frustración. En el caso del ciclismo, se trata más de la generación de recuerdos, la construcción de la comunidad y del ser. Las conclusiones recomiendan mejorar la eficiencia de las políticas públicas que refieren al deporte, ayudando a quienes tienen influencia a hacer un uso óptimo del deporte para la inclusión social y reintegración. Esto es, entendiendo que no hay una política educativa estandarizada que a través del deporte resuelva los problemas de inclusión, sino que los especialistas deben atender las condiciones necesarias para que las actividades puedan llevarse adelante eficientemente. En esta línea, los autores sostienen que si bien el deporte tiene resultados positivos, los políticos no deben esperar trabajar todo lo que deseen a través de este.

Frisby y Ponick (2013) tenían como objetivo ofrecer una reseña de los temas que debían considerarse para que el deporte en Canadá sea más inclusivo. Para esto, discutieron las definiciones de inclusión y de allí se explican algunas contradicciones en el concepto, así como los mecanismos de exclusión existentes. Por último, proveyeron algunas prácticas prometedoras, de acuerdo a los autores, para promover la inclusión social. La conclusión del artículo postula junto con Shakir (2004) que la inclusión no implica traer a los excluidos a la cultura establecida por la mayoría, sino crear una nueva cultura, negociada entre los actores; y que los gobiernos federales en Canadá tienen un rol central.

El argumento central de la investigación de Darnell y Millington (2018), es que el deporte tuvo y tiene un lugar en la búsqueda de la justicia social, solo si quienes llevan

las acciones adelante pueden y quieren diferenciar la justicia de la caridad; para trabajarlo llevaron adelante un análisis del sistema, pero sus resultados y conclusiones ofrecen una propuesta para los sociólogos más que para los políticos. A pesar de esto, la investigación puede ser un insumo para la toma de decisiones políticas. El principal resultado de su análisis del deporte para el desarrollo estableció que en muchos casos se trabaja desde una visión idealista y “mitopoética”. De este modo, se perpetúa una presunción del deporte con una tendencia para el bien social cuyos resultados dependen, como toda herramienta, de cómo y para que se utiliza. De este modo se entiende la importancia que los autores dan a la sociología para entender y llevar adelante un análisis orientado a conocer cuál es el mejor uso de la herramienta que es el deporte; para ello, desconstruyen las suposiciones sin sustento y diferencian la caridad de la justicia social que es lo que realmente se necesita para trabajar en función de la inclusión real. Concluyeron entonces en un llamado a los sociólogos a que critiquen el estado actual del campo, y desarrollen y avancen en entendimientos teóricos y prácticos del deporte como fuerza en el sentido que se propone. De esta forma, los sociólogos pueden ayudar a que el deporte pase de ser parte de un modelo reproductor social a una herramienta de transformación.

El trabajo de Schailleé, Haudenhuyse, y Bradt (2019) examinó la relación entre la comunidad deportiva y la inclusión social en la investigación y en la práctica. Su trabajo se asocia al de Darnell & Millington, recién mencionado. En sus resultados mencionan la necesidad de conceptualizar las intervenciones basadas en el deporte. La investigación tuvo como fin mejorar su efectividad en términos de trabajar para la inclusión social. Los autores proponen conceptualizan las intervenciones en términos de *inputs*, *throughputs* y *outputs*, es decir, de los recursos, cómo se utilizan y qué resultados se obtienen. Para buscar la claridad conceptual mencionada se trata la perspectiva internacional por la diversidad que presenta, esto lleva a preguntarse si realmente en se están tratando los problemas de desigualdad y exclusión. Luego proponen repensar la inclusión social, enfocándose en el nivel de las políticas. Afirman que el concepto tiene problemas en la práctica ya que comúnmente ignora las desigualdades estructurales, como también establecieron Darnell y Millington (2018). Introducen un "continuo" de inclusión en base a lo que propone De Luca (2013), distinguiendo cuatro concepciones: normativa, integradora, dialógica y transgresora. Las últimas dos son descritas como interpretaciones radicales que podrían mostrar o explicar prácticas transformativas en el deporte comunitario.

El trabajo de Coalter (2017) también realizó propuestas de investigación a futuro. En él elaboró una reflexión sobre su experiencia compilando un recurso de investigación sobre los impactos sociales del deporte. Sus resultados muestran que hay tres grupos principales de interés a investigar; esto son el gobierno, las agencias de deporte y los académicos. Cada perspectiva tiene un sesgo metodológico o de resultados. Coalter presenta entonces las debilidades de la investigación actual, que según él son, la variedad o falta de consenso conceptual, los problemas metodológicos (como las muestras de bajas cantidades o muestras con diferentes características) y las condiciones insuficientes, como las deficiencias de aplicabilidad y posibilidad de generalizar, que no es un problema particular de la investigación de deporte, pero se repite en esta área. Concluye entonces con una propuesta, para la política de trabajar a través de evaluación basada en teoría. Esto permitiría entender en profundidad el funcionamiento de los programas o actividades y particularmente las relaciones de causa y efecto, que de ese modo se podría ser más asertivo en los mecanismos que se seleccionen para implementar las políticas.

El último trabajo es el de Wäsche, Dickson, Woll, y Brandes (2017) sobre el ASR y su potencial como herramienta de análisis del fenómeno del deporte. Al realizar la síntesis del análisis de textos anteriores sobre el ASR, los autores detectaron diversos puntos. En primer lugar, que la fecha de publicación es un factor a tener en cuenta, la mayoría de los estudios se publicaron al final del período investigado, 19 de los 26 se publicaron entre el 2010 y el 2012, los dos estudios de 1977 y 1990 son outliers⁹. Menos de la mitad de los 20 *journals* que publicaron las investigaciones eran deportivos lo que muestra dos cosas, por un lado, la interdisciplinariedad de la investigación deportiva; por el otro que el análisis de redes no está maduro en el campo de los deportes. Luego hacen un análisis de las temáticas de las investigaciones mostrando que las más investigadas fueron, la estructura social de la investigación deportiva, tratada en 5 investigaciones, luego, el manejo de los deportes, en 6 estudios, y, la performance, trabajada en 11 estudios.

Los autores concluyen que la aplicación del análisis social de redes en el deporte es muy nueva y un fenómeno emergente. Hay una gran variedad de temas en los que este enfoque es prometedor considerando que tiene potencial para mejorar el entendimiento de las estructuras y procesos en los que se dan las relaciones entre actores, como, por

⁹ Valor dentro de un conjunto de datos muy diferente a la mayoría.

ejemplo, en el deporte. Hasta el momento, el enfoque fue utilizado principalmente para tratar temas que refieren a la performance. Sin embargo, una de las conclusiones que proponen los autores es que se puede abrir la investigación en diversas. Más específicamente, se sugiere como ejemplo para avanzar desde este enfoque, investigando la construcción de redes y de capital social a través de actividades deportivas organizadas. Es decir que el texto propone un método para un área para la investigación, en cierta medida, vacante.

3.ii. Cultura física, raza y etnia.

Al realizar el relevamiento de los trabajos que analizaron la relación entre la cultura física y la raza y etnia, se encontraron 10 investigaciones dentro del recorte temático y temporal. Una vez más, todos los estudios provienen del norte, especialmente Europa, excepto el de Cheng (2019) que corresponde a Australia. El resto de los países son Alemania, Suiza, Corea del Sur, Noruega, Dinamarca, Estados Unidos.

3.ii.a. La relación entre cultura física la raza y la etnia a través de los temas o problemas estudiados.

En este punto, las investigaciones en general se basaron en la teoría sociológica clásica. Las investigaciones encontradas tratan de diferentes temáticas. Por un lado, algunos autores trabajaron sobre la adquisición o el desarrollo del capital social (Walseth, 2008; 2016) o la identidad (Park y Ok, 2017). Otros, investigaron sobre la integración social o la cohesión social (Burrmann, Brandmann, Mutz, y Zender, 2017; Cheng, 2019). Otra temática encontrada entre las investigaciones relevadas fue la integración al propio deporte (Wiggins, 2014). Al igual que en el apartado sobre clase social, el rol de la política fue un tema de investigación seleccionado por los autores relevados (Agergaard & Sørensen, 2010; Agergaard, 2011). Por último, se relevó una reseña sociológica (Carrington, 2013) y un trabajo sobre metodología de investigación específicamente para este campo (Zwahlen, Nagel y Schlesinger, 2018).

3.ii.b. Las definiciones teóricas utilizadas para el estudio de la relación entre cultura física, raza y etnia.

Las definiciones centrales de las investigaciones seleccionadas fueron, en este caso, los conceptos de la inclusión, la raza y la etnia. La mayoría de los autores de este grupo de investigaciones trabajadas, eligieron utilizar el concepto de integración y no de inclusión (Walseth, 2008; 2016; Agergaard y Sørensen, 2010; Agergaard, 2011; Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender, 2017; Park y Ok, 2017; Zwahlen, Nagel y Schlesinger, 2018; Cheng, 2019).

Aun cuando gran parte de los autores trabajan el concepto de integración, pueden distinguirse diferencias en los enfoques. Por ejemplo, Agergaard y Sørensen (2010) utilizaron el concepto para hacer una diferenciación con lo que ellos denominan asimilación. La diferencia es que la integración implica un trabajo con las minorías y sus particularidades mientras que la asimilación implicaría la búsqueda de la homogeneización con la mayoría.

Walseth (2016) también trabajó, principalmente, la integración. La diferencia es que este autor se preocupa por el tipo de capital social que debe ser adquirido para que se dé la integración, con base en el enfoque de Putnam. De manera similar, la investigación de Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender (2017) refirió a temas de integración y cohesión social. Establece en este punto que la integración se da por medio de oportunidades de sociabilización y construcción de capital social. En esta línea, Cheng (2019), también trabajó el concepto de integración, social y cultural, a través de la adquisición de capital social. Estas tres investigaciones (Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender, 2017; Cheng, 2019; Walseth, 2016) retoman la definición de inclusión establecida que presentó Bailey (2005).

Park y Ok (2017) asociaron la integración a la identidad de grupo, afirmando que los deportes son un medio para reforzar esta identidad trascendiendo las diferencias de raza y etnia. Podría pensarse de esta manera el contraste con la definición de integración de Agergaard y Sørensen (2010) que hablan de individualidades y particularidades. Esto es interesante para el análisis ya que ayuda a entender cómo en la literatura hay una falta de consenso sobre conceptos utilizados por diversos autores.

La investigación de Zwahlen, Nagel y Schlesinger (2018) propuso cuatro categorías para referirse a los tipos de integración y cuatro para las dimensiones de la integración. En el caso de los tipos, estos se asocian a los lazos culturales que los inmigrantes tienen

con su sociedad de origen y con la que los recibe. Los tipos que describieron los autores son: 1) la marginalización en el caso de que los inmigrantes queden aislados de cualquier tipo de referencia social. 2) la integración segmentada, que significa que se mantienen excluidos de la sociedad que los recibe y mantienen lazos culturales con su sociedad de origen; 3) la asimilación en el caso que los inmigrantes se adaptan a la sociedad que los recibe; 4) la integración bicultural o integración social, donde ambas sociedades participan activamente.

En el caso de las dimensiones de integración social, presentaron categorías para reconocer la complejidad del proceso de integración. Estas dimensiones son, 1) ubicación/*placement*, 2) identificación, 3) interacción, 4) cultivo/*culturation*¹⁰. La ubicación podría con el sector físico de la sociedad en el que viven, ya que los barrios en muchos casos son un signo de posición económica. El factor que denomina “cultivo” puede asociarse al nivel educativo o conocimientos culturales de cada uno. Estas dos categorías son destacadas porque se notó en repetidos textos que la educación y el empleo eran factores básicos para medir la inclusión o integración.

Carrington (2013) y Wiggins (2014), en lugar de definir qué es la inclusión, presentaron su perspectiva a través de definir la exclusión y la discriminación racial. Llamativamente, ambos textos que trabajan desde este enfoque son de Estados Unidos, donde se conoce una historia de profunda división por la discriminación racial. Carrington (2013), presentó diferentes tipos de discriminación como el racismo o el antisemitismo en la actualidad, poniendo de ejemplo el fútbol en Europa donde los hinchas tuvieron en diferentes ocasiones gestos contra jugadores negros, entonando cantos discriminadores o arrojándoles bananas. Estos son los actos que hacen a la exclusión de acuerdo a esta investigación.

Por otro lado, Wiggins (2014) mostró una preocupación específica por los temas de discriminación racial. Quienes caen bajo esta categoría, son un grupo excluido. El autor menciona las barreras que impone la discriminación, como otra manera de entender la exclusión, ya desde la participación y desde las oportunidades que cada persona tiene. Señala por ejemplo que, un afroamericano no podría liderar una institución reconocida

¹⁰ Se dejaron con su categoría original en inglés *placement* y *culturation* ya que no se consideraba que la traducción fuera totalmente precisa.

dada la discriminación descrita y las barreras que se imponen a través de este mecanismo.

Al plantear las definiciones de raza y etnia, deben hacerse consideraciones separadas ya que tienen diferentes significados. Muchos de los autores relevados trabajaron solamente con el concepto de etnia y no el de raza (Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender, 2017; Cheng, 2019; Park y Ok, 2017; Zwahlen, Nagel y Schlesinger, 2018) y viceversa, (Carrington, 2013). En otros casos, la etnia fue entendida a partir de diferencias culturales, generalmente generadas por las nacionalidades de origen (Walseth, 2008; 2016; Agergaard y Sørensen, 2010; Agergaard, 2011; Burrmann, 2017; Park y Ok, 2017; Zwahlen, 2018; Cheng, 2019).

Carrington (2013) trabajó la raza y no la etnia a diferencia de la mayoría de las investigaciones. Su investigación se basó en el libro *Beyond Boundaries* (James, 1963) que mostraba que cuando se elegían los clubes de cricket en Estados Unidos, las divisiones eran por el tono de piel y la clase social. De esta forma entendemos que la definición de raza de Carrington toma como base las diferencias de color de piel y de clase.

Wiggins (2014) es uno de los autores que trabajó ambos conceptos. En primer lugar, presentó las etnias ejemplificando las blancas como irlandés-americanos, judeoamericanos, ítaloamericanos. Esto quiere decir que una vez más el concepto de etnia se liga a la nacionalidad. La raza entonces parece tener que ver con características físicas, como puede ser el color de piel. En este texto los autores hacen una asociación de conceptos, mostrando cómo una raza puede vincularse a una etnia, como la afroamericana.

Walseth (2008) también señaló que la etnia se define como el trasfondo cultural de una persona; su grupo seleccionado para el análisis son las mujeres musulmanas. De esta forma, encontramos una variable a las diferencias culturales generadas por los países de origen o las razas. Cheng (2019) también se refirió al contraste de los valores religiosos musulmanes en contraste de los liberales democráticos de occidente como diferencias culturales. Es decir que este contraste viene de la ideología política y la religión más que el país de origen exclusivamente.

3.ii.c. Las estrategias metodológicas utilizadas en los estudios sobre raza, etnia y cultura física.

En el siguiente apartado se retoman las estrategias metodológicas relevadas de los trabajos seleccionados. Las tres técnicas de recolección de datos principales fueron, entrevistas en profundidad y con deportistas y líderes de organizaciones deportivas o étnicas (Walseth, 2008; 2016; Cheng, 2019), estudio de campo y casos de estudio (Agergaard y Sørensen, 2010; Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender, 2017; Zwahlen, Nagel y Schlesinger, 2018) y por último el análisis de fuentes secundarias como revisiones de literatura (Agergaard, 2011; Carrington, 2013; Wiggins, 2014; Park y Ok, 2017).

En el caso de Agergaard y Sørensen (2010), por ejemplo, los autores realizaron un estudio de campo local. Entrevistaron a diez jugadores de fútbol denominados talentosos, de contextos de minorías étnicas (todos musulmanes nacidos en Dinamarca excepto uno) y ocho entrenadores y líderes de los clubes mirando si usaban estrategias de asimilación o integración. Los clubes observados fueron dos de minorías étnicas, tres de "tránsito" (donde los jugadores de minorías van o vienen entre su paso por clubes de la *premier league*) y uno de la *premier league* o primera división. Las entrevistas se centraron en las percepciones de los entrenadores de talento, sus experiencias con jugadores de minorías étnicas y sus estrategias para integrarlos. Es difícil trabajar este último aspecto en los clubes de tránsito o de primera ya que su foco está en el éxito deportivo más que en la búsqueda del cambio social.

Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender (2017) seleccionaron una metodología cualitativa para analizar las intersecciones entre las actividades deportivas y el sentimiento de pertenencia. Para esto, presentaron cuatro casos de estudio que fueron parte de una investigación más grande sobre la socialización en la juventud inmigrante en Alemania asociada al deporte (Burrmann, Mutz, y Zender, 2015). Obtuvieron la información de entrevistas con cuatro jóvenes que representaban minorías étnicas, turca, marroquí y yugoeslava.

Zwahlen, Nagel y Schlesinger (2018) llevaron adelante el estudio de campo mencionado, encuestando anónima y confidencialmente a miembros inmigrantes de clubes deportivos voluntarios de las regiones de habla alemana en Suiza. El cuestionario

incluyó preguntas sobre el *status quo* de la integración social dentro del club, información sociodemográfica y las biografías de inmigración y de participación en el club de las personas.

3.ii.d. Los resultados de las investigaciones que abordan la relación entre cultura física y la raza y etnia.

Los resultados y conclusiones se presentan a partir de las temáticas que abordaron cada uno de los trabajos. En primer lugar, se mencionan aquellos que trabajaron sobre la adquisición o el desarrollo del capital social (Walseth, 2008; 2016) o la identidad (Park y Ok, 2017).

Walseth (2008) afirmó en sus resultados que las jóvenes de contextos inmigrantes generan capital social de “puentes” y vincular, lo que quiere decir que consiguen mantener relaciones en los clubes deportivos con gente proveniente de grupos similares y diversos, aunque con algunas barreras. De allí concluyó que los clubes parecen ser espacios buenos para los vínculos entre minorías étnicas pero que no favorecen en gran medida el capital de “puentes”, es decir el que genera los vínculos entre clase (inmigrante y no inmigrante). Es por esto que señaló que deberían, reconocerse las condiciones estructurales de las redes "puente"; sobre todo en ciudades como Oslo en la cual la población está étnicamente dividida y los clubes tienen pocos jugadores que no sean de contextos inmigrantes. Quienes participan de los deportes de invierno no son de contextos inmigrantes, a diferencia del resto de los deportes, por lo que señala las limitaciones de los clubes para generar el capital de "puentes" entre inmigrantes y no inmigrantes. Se puede concluir por otro lado, que el género no jugó un papel importante en el análisis en este caso ya que no se contrastó con la participación de hombres de contextos inmigrantes, habiendo trabajado solamente sobre mujeres. Pareciera haberse elegido esta muestra porque se considera que las mujeres no están tan integradas como los hombres en el ámbito de los deportes.

Walseth (2016) estudió las organizaciones musulmanas en Noruega. En sus resultados el autor señaló que estas utilizan al deporte como principal actividad para reclutar jóvenes musulmanes con el objetivo de apoyarlos para que se conviertan en “noruego-musulmanes”, basado en el multiculturalismo antirracista, y rechazando el concepto de asimilación (Walseth, 2008). En este discurso, las minorías transforman la

diferencia negativa, percibida por la mayoría, en una identidad positiva que les genera orgullo. De esta manera, según Walseth, las organizaciones de las minorías llevan adelante un trabajo de integración a través del deporte que les permite sentirse tanto noruegos como musulmanes; es decir que buscan y promueven la identificación en sus propios términos.

El autor concluyó entonces que la integración, en estas instituciones, forma capital de puentes más que vincular, lo que limita el potencial de integración dentro las organizaciones musulmanas. De todas maneras, la mayor contribución de este estudio es la posibilidad de afirmar que el trabajo sobre la identidad puede vincularse al trabajo de integración que es al fin, un modo de inclusión (Putnam, 2007). El trabajo de las organizaciones analizadas contribuye a la construcción de identidades que mantienen a la sociedad unida y evita la marginalización, ya que estas identidades se adaptan a la sociedad en la que se enmarcan.

En Hanawon, Corea del Sur, se implementaron programas deportivos para refugiados de Corea del Norte. Park y Ok (2017) mostraron que el objetivo de estos programas era promover las amistades mientras los refugiados se recuperaban de sus problemas de salud. Estos programas se usaban entonces como herramienta para superar la extranjería cultural y promover la unidad social. Para los norcoreanos, los programas funcionaban como medio para trabajar su autorrealización y generarles valor agregado a nivel económico (Park y Ok, 2017). Es por esto que los autores concluyeron que el deporte puede ser una herramienta cultural para reforzar la identidad nacional y de esta forma la unidad. Argumentan que la integración social de los norcoreanos pudo y puede alcanzarse con éxito a través del deporte.

En línea con lo propuesto por Park y Ok (2017) tiene sentido traer los resultados de aquellos trabajos que se enfocaron en la integración o cohesión social (Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender, 2017; Zwahlen, 2018; Cheng, 2019). En primer lugar, Brandmann, Mutz y Zender (2017) presentaron cuatro casos que muestran que el desarrollo de la identidad en grupos de jóvenes de minorías étnicas es frágil por la falta de reconocimiento que reciben por parte de la sociedad "anfitriona" que los prejuzga y discrimina. De todas maneras, la mayoría de los jóvenes de contextos inmigrantes entrevistados había vivido la mayor parte de su vida en Alemania, por lo que no tenían recuerdos o una identificación fuerte con los países de sus culturas. Hubo casos, por

ejemplo, el de un joven de la comunidad turca en Alemania, en la que sus redes sociales e instituciones religiosas le proveyeron un punto de referencia significativo para la integración y la identificación. En este punto, puede verse una congruencia con los resultados presentados anteriormente por Walseth. La concepción de membrecía fundamental para el sentimiento de pertenencia se muestra en dos de los casos. En todas las historias que presentaron los autores se distingue que la experiencia de eficacia en el contexto deportivo es el principal mecanismo por el que se genera una identificación duradera.

Burmann, Brandmann, Mutz y Zender, (2017) concluyeron a partir de los resultados anteriores que no es el deporte en sí mismo el medio o la herramienta para la integración. En realidad, las experiencias de éxito y autoeficacia, resultado del propio talento deportivo y de interacciones con otros “significantes” en el deporte llevan a los resultados deseados.

A diferencia de Burmann, Brandmann, Mutz y Zender, (2017), Cheng (2019) no se enfocó en la construcción de las identidades sino en las características que estas tienen. Particularmente, la población que estudió que son mujeres musulmanas que juegan al fútbol en Australia. En el análisis de la propia identidad, Cheng establece que las mujeres no perciben tensiones o compromisos entre el deporte competitivo y su religión. Concluyó, entonces, que el deporte no sólo contribuye en favor de la cohesión social, integrando minorías a participar de deportes convencionales, sino que también, permitió cambiar la concepción de este grupo en la sociedad, especialmente sobre lo que pueden hacer o no.

Wiggins (2014) afirmó en su estudio, que la etnia no determina el éxito deportivo, pero sí una posición económica mejor o peor, que finalmente influye en las tendencias de participación. El autor destacó que aquellos descendientes de etnias europeas tenían éxito deportivo, coincidente con las condiciones económicas mejoradas y la movilidad social. De allí concluyó que el racismo en la sociedad americana no permitió a los afroamericanos tener movilidad social, lo que afectó su participación y, en mayor medida, su éxito deportivo. Hay un “blanqueamiento”, lo que quiere decir que se asocia más a la tradición blanca con los pasatiempos de Estados Unidos, “racialmente privilegiados”, así los poderosos se perpetúan, pero no lo reconocen, por lo que los afroamericanos permanecen, en términos generales, aún lejos del “sueño americano”.

Agergaard y Sørensen (2010) investigaron el rol de la política (Agergaard y Sørensen, 2010; Agergaard, 2011). Afirmaron que la política de inclusión en los clubes en Dinamarca es casi inexistente más allá de los entrenadores que aplican estrategias implícitas que favorecen principalmente la asimilación más que la integración. La idea de igualdad, para ellos, pasa por el ser parecidos, se describe un “*sameness*”. Encontraron algunos entrenadores que eran conscientes de que para generar cambios reales era necesario que las estrategias fueran explícitas. En la conclusión, los autores mostraron cómo se puso a prueba la afirmación que decía que los clubes en Dinamarca existían para promover la integración social y cultural, observando qué pasaba con jugadores talentosos de cultura musulmana en Ramadán¹¹, por ejemplo. La estrategia de entrenadores y autoridades era implícita, tratando a todos por igual, es decir llevando a la asimilación. No tener en cuenta las particularidades de la cultura individual de cada jugador, como en el caso recién mencionado, no parece una decisión sensible considerando los jugadores que hicieran un largo ayuno -como su religión lo indica- pueden padecer lesiones si no se planifican sus actividades diferenciadas de aquellos que mantienen la alimentación que se requiere para la exigencia del entrenamiento. Esto sería finalmente una desventaja para los jugadores musulmanes. En ese marco cuestionaron si los clubes realmente promueven la integración. Los autores establecieron que el contexto del deporte sigue teniendo cualidades integrativas ya que permite que se conozca gente de diferentes contextos, pero, deben cambiarse las estrategias para promover la integración social si este es el objetivo.

Agergaard (2011) llevó adelante un análisis que muestra que el aumento en la inmigración desde los 60 y el desarrollo de las políticas de interacción formaron la base para el interés político en la integración de las minorías étnicas. Además de los temas de empleo y educación, los políticos comenzaron a enfocarse en las oportunidades para la integración a la sociedad civil; es ahí donde los deportes aparecen como espacios importantes por su historia y permanencia en la sociedad. De allí concluyó que las políticas actuales buscan proveer un espacio para la integración en el deporte y a través de este, aumentar la participación de minorías, y propiciar conexiones que favorezcan posibilidades de empleo o educación. El autor muestra a través de los estudios empíricos que se acentuaron las influencias en las políticas a través de asociaciones con el sector público, y se profesionalizaron roles que antes eran típicamente voluntarios. Por último,

¹¹ Ramadán es el noveno mes del calendario islámico que se respeta por los musulmanes de todo el mundo como mes de ayuno, oración, reflexión y comunidad.

concluye que se necesitan más estudios empíricos para conocer cómo se desarrollan los procesos políticos, cómo se formulan, gestionan y cambian. Agergaard propone que, al planificar procesos políticos, debe entenderse previamente cómo las instituciones y los grupos participantes se apropian de las intenciones políticas, en este caso, de promover la integración a través del deporte.

A partir de su reseña sociológica, Carrington (2013) ofreció resultados distintos a los esperados y mencionados anteriormente. Establece que el deporte no fue central, o no estuvo entre las principales preocupaciones de la mayoría de los sociólogos americanos clásicos. Por otro lado, el autor afirma que, en la Sociología de la raza, el deporte no tiene un lugar importante hasta el momento. Para trabajos futuros Carrington, sugiere que a pesar de que el deporte sigue siendo marginal a la sociología americana clásica o convencional, el mejor trabajo sobre el deporte y la raza viene del subcampo de la Sociología del deporte.

Los resultados y conclusiones presentados en la investigación de Zwahlen, Nagel y Schlesinger (2018) difirieron en alguna medida del resto ya que el objetivo de la investigación era distinto, aunque se pueden asociar a los recién presentados de Carrington (2013) por su preocupación por la investigación y metodología en el campo. Los autores desarrollaron una herramienta de análisis para la medición de la integración social en los clubes deportivos suizos voluntarios. La herramienta de análisis se basa en el concepto de Esser, que incluye 15 ítems para cubrir las cuatro dimensiones que de acuerdo al texto son las que hacen a la integración, mencionadas previamente. Estas categorías son ubicación/*placement*, identificación, interacción, cultivo/*culturation*. De acuerdo a los autores, el análisis produce resultados satisfactorios por lo que concluyen que "los descubrimientos que refieren a la confiabilidad y validez demostraron que el intento de aplicar el concepto de cuatro dimensiones de integración social de Esser en los clubes deportivos voluntarios fue inicialmente exitoso" (Zwahlen, Nagel y Schlesinger, 2018: 22, traducción propia). De este modo recomiendan continuar desarrollando la herramienta para aumentar su practicidad y precisión.

3.iii. Cultura física y, sexualidad y género.

En este capítulo se presenta el análisis de los trabajos sobre género e inclusión de los nueve estudios encontrados desde el 2006 hasta la actualidad. A partir las definiciones

conceptuales sobre cada una de las dimensiones se señalan las diferencias y similitudes, las metodologías utilizadas en cada trabajo y los resultados a los que llegan.

La mayoría de las investigaciones encontradas correspondían Canadá, Noruega, Dinamarca, el Reino Unido y Europa en general (Walseth, 2008; Pfister, 2010; Dashper, 2010; Donnelly, 2013, 2015; Safai, 2013; Sutherland, 2014; IOC¹², 2018). Dos trabajos corresponden Australia y Brasil y son los estudios de y Morgan (2019) y Lovisolo, Soares y Bartholo (2006), respectivamente.

3.iii.a. La relación entre cultura física y género a través de los temas o problemas estudiados.

Las temáticas de las investigaciones se presentan ordenadas cronológicamente.

Lovisolo, Soares y Bartholo (2006) analizaron aspectos del deporte en Brasil desde una perspectiva crítica, particularmente relevantes en el debate de género. En ese marco denunciaron el "quotismo"¹³ y efectos epistemológicos o de conocimiento, basados en el debate sobre la participación de las mujeres en el fútbol. Los autores señalaron que eligieron este deporte por su importancia en y para la cultura brasileña y, sobre todo, porque tuvieron en cuenta investigaciones anteriores con las que acuerda, que describen representaciones y prácticas deportivas que son aún controladas por hombres.

Walseth (2008) puso el foco de su investigación en la dimensión de redes sociales del capital social preguntándose si la participación en el deporte lleva a la acumulación de capital social en mujeres de origen inmigrante. Si bien este texto fue trabajado en el apartado de raza y etnia, el autor se enfocó exclusivamente en investigar a las mujeres en este contexto por lo que se reitera su análisis en este apartado.

Pfister (2010), desde un enfoque constructivista del género, presenta las preguntas que plantean si el desmantelamiento de las diferencias de género, dentro y fuera del deporte, son un signo de un nuevo orden de género; o si los mandatos del género son más sutiles. Para esto, analiza la situación presente a nivel global para considerar su posible desarrollo en relación a la participación deportiva, en los medios y los liderazgos.

¹² Comité Olímpico Internacional (IOC, de las siglas en inglés, *International Olympic Comitee*).

¹³ Viene de la palabra cuota. El autor lo define como un neologismo que significa el reclamo de igualdad proporcional en cualquier campo y nivel organizacional de las actividades.

Partiendo de la base de que el deporte moderno se organiza a través de la segregación de los sexos, Dashper (2012) exploró la equitación porque es el único deporte olímpico que no organiza su segregación a través del sexo. Esta investigación tuvo el objetivo de conocer las implicancias para las participantes femeninas de la integración de los sexos.

Donnelly (2013; 2015) llevó adelante una investigación en dos partes, tomando como objeto de estudio los casos de los Juegos Olímpicos de 2012 y de 2014 y con ellos hizo lo que denominó “auditoría de género”. Para esto, realizó una comparación de disciplinas y eventos para identificar las diferencias que existen entre hombres y mujeres.

Safai (2013) se propuso conocer los cambios en la política deportiva canadiense desde los años 60 en adelante, como marco de influencia para la inclusión y participación plena de las mujeres. Para esto, realizó una exploración cronológica en tres partes; desde los años 60 hasta el 86, luego desde el 86 hasta el 2009 y, por último, extiende su exploración teórica a temas que, desde su perspectiva, aún tienen impacto tanto positivo como negativo en la participación de las mujeres canadienses en el deporte. A pesar de esto, aclara que la política deportiva canadiense para mujeres no es lineal.

Sutherland, Kowalski, Ferguson, Sabiston, Sedgwick y Crocker (2014) buscaron explorar y presentar las narrativas de seis mujeres jóvenes atletas, de diferentes deportes, entre 15 y 24 años de edad, para contar sus experiencias de dolor o sufrimiento emocional y autocompasión.

Morgan (2019) trabajó sobre el bache de investigación del marketing en el deporte femenino. Para esto, examinó las motivaciones de los sponsors involucrados con *Australian Rules Football National League*. El autor presentó entonces información de tomadores de decisiones clave en estas temáticas.

3.iii.b. Las definiciones teóricas utilizadas para el estudio de la relación entre cultura física y el género.

Se presentan aquí las definiciones de género e inclusión de los estudios relevados desde el 2006 hasta la actualidad. A partir de esto se podrán analizar las diferencias y similitudes de las propuestas, las metodologías utilizadas en cada caso y contrastar los resultados a los que se llega en los análisis.

En primer lugar, corresponde señalar que algunos autores no presentan definición de género que utilizan. A pesar de esto, en la mayoría de los casos se pueden interpretar las conceptualizaciones a partir de lo expresado a lo largo de las investigaciones. El primer ejemplo de esto puede verse en el trabajo de Lovisolo, Soares y Bartholo (2006). A lo largo del texto los autores utilizaron la palabra sexo para hablar de hombres y mujeres y de construcciones sociales de lo masculino y femenino; señalaron que en sus definiciones “clásicas” posicionan al hombre como fuerte, valeroso y como capaces de actuar juntos, mientras que lo femenino se asocia a la delicadeza, dedicación y la maternidad, mostrando en este punto que, en el pasado, el deporte se construyó como una institución masculina.

Walseth (2008) tampoco utilizó el concepto de género, ya que el foco de la investigación no está exclusivamente en ese aspecto sino en la etnia también. Su estudio reconoció a las mujeres de contextos inmigrantes, pone el foco en cuestiones de raza y etnia, pero destaca que en cuestiones de capital social existe distinción entre hombres y mujeres. Este autor realizó una crítica que la investigación de capital social de Putnam (2000) que ignora el género en el sentido de que no lo reconoce en las relaciones de poder.

El artículo de Sutherland (2014) no presentó los conceptos con los que trabajó. Sin embargo, dado que utilizó el término mujeres, a lo largo del texto, se decide incluirlo en esta categoría. Sin una definición particular del género, se interpreta que la perspectiva del autor, respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, es aquella que las asocia a la determinación biológica.

Dashper (2012) trabajó principalmente la noción de sexo, que se puede ver por ejemplo en las diferenciaciones en su texto que se dan en base a quien es hombre o mujer. Por el contrario, Donnelly (2013; 2015) se enfocó en la igualdad de género. Este autor, utilizó las categorías de las competencias sobre las que investigó (los Juegos Olímpicos) para realizar sus categorizaciones sencillamente, refiriéndose al género. Del mismo modo, Morgan (2019) también tomó las categorías de las competencias deportivas para realizar su análisis, distinguiendo hombres y mujeres.

Pfister (2010) realizó su investigación desde la perspectiva de género, y lo entendió como una construcción social, en este sentido coincidente con Lovisolo, Soares y Bartholo (2006), estableciendo que las diferencias no son naturales, sino que se aprenden

o incorporan por el orden social. En este texto se mencionan las tendencias de *gender bending* o juego de géneros. Es allí donde se puede ver la diferenciación entre el sexo y el género de acuerdo a este trabajo. El género sería una categoría estructural y práctica individual que se lleva adelante en las interacciones. Safai (2013) también hizo distinciones entre lo que es el género, sexo y orientación sexual, especialmente en relación a la incorporación de derechos en la constitución canadiense.

El segundo concepto que contemplaron los trabajos ordenados en esta sección es el de la inclusión. En este punto se encontraron diferenciaciones entre los autores relevados. La definición de inclusión más sencilla es la que vincula con la participación, y que puede suponer un paso más que el acceso. Lovisol, Soares y Bartholo (2006) se refirieron a la participación cuando estudiaron los proyectos de inclusión social, pero complejizaron la definición al poner el foco en las formas de participación. Para comprenderlas debe tenerse en cuenta la variable del lugar, de las normas y hábitos; los autores señalaron que la participación y las demás variables varían entre los hombres y las mujeres, en parte, porque responden a conductas esperadas para cada grupo.

Pfister (2010) también aludió a la participación para referirse a la inclusión. Lo interesante en el debate que propone es que la inclusión, particularmente trabajada desde este aspecto, no garantiza la igualdad. Este análisis puede enriquecerse con el de Donnelly (2013; 2015) y Safai (2013) que también trabajaron con las formas de participación. Safai, también estableció que el acceso no garantiza la inclusión, pero sí hace aquello que la autora denomina “participación plena”, y que se asocia a los roles que ocupan, la participación, la representación y el liderazgo.

La investigación de Donnelly (2013; 2015) también propuso pensar en la participación desde el punto de vista de la igualdad de género, como así lo hizo Dashper (2012). Sin embargo, Dashper se refirió a la igualdad de género a través de la integración de sexos, que compitan o entre sí y en los mismos términos de competencia, tal como se realiza hace 60 años en equitación. En el caso de Donnelly se puede pensar en la igualdad de género ya que el autor llevó adelante una comparación entre las diferencias principales entre hombres y mujeres en las participaciones del deporte olímpico. En ese marco señaló que cerrar esa brecha es acercarse a la inclusión. Donnelly identificó cuatro aspectos en que se expresan estas diferencias. 1) en la financiación y los sponsors; 2) en la publicidad y la representación; 3) en la reinstauración del testeo de sexo para las competidoras

mujeres; 4) en las diferencias en reglas y estructurales en los deportes de acuerdo al género.

Morgan (2019) al hablar de inclusión se refirió a la representación de las mujeres en ligas y eventos deportivos. Esto es porque la consideró uno de los medios principales para la promoción de la igualdad de género y para que se trabaje la inclusión y diversidad de manera más amplia en la sociedad.

Walseth (2008) utilizó el concepto de integración en lugar de la inclusión. Este parece ser un concepto clave en el trabajo de ya que además del género trabaja temas de etnia por lo que se complejiza la participación en la sociedad pasando del objetivo de incluir a integrar.

3.iii.c. Las estrategias metodológicas utilizadas en los estudios sobre cultura física y género.

En esta sección se presentan las estrategias metodológicas y las técnicas de recolección utilizadas en cada uno de los trabajos.

Lovisoló, Soares y Bartholo (2006) para realizar su artículo de crítica o denuncia, eligieron hacer un análisis enfocado desde la perspectiva de género. La manera de estructurar el trabajo se dio a través de tres argumentos que establecen que: la perspectiva de género no se prioriza como la de clase, la perspectiva de género es una metodología y que el trabajo tenga otro sentido. Cuando los autores se refieren al “otro sentido” quiere decir que los aportes se generen desde la perspectiva de género y no sea sencillamente un trabajo sobre las mujeres y que realmente agregue valor y no sea solamente “un buen ensayo”.

Safai (2013) también llevó adelante un análisis teórico. Para esto construyó una organización cronológica de la política deportiva canadiense entre los años 60 hasta el 86. Luego examinó las políticas ya mencionadas y se realizó revisiones teóricas que tienen impacto en la participación de las mujeres en el deporte.

Dashper (2012) realizó un estudio etnográfico sobre la equitación en Gran Bretaña. Observó las prácticas diarias, normas, interacciones y relaciones de aquellos que se asociaban a la práctica del deporte. Es importante destacar que por ser un estudio

etnográfico el trabajo de recolección de datos se extendió por tres años y las técnicas de recolección de datos fueron focus groups y entrevistas en profundidad con jinetes competitivos.

Los estudios de Dashper (2012) Walseth (2008) y Sutherland, Kowalski, Ferguson, Sabiston, Sedgwick y Crocker (2014), por ejemplo, utilizaron el sistema de entrevistas como técnicas de recolección de datos. Es interesante destacar que, como se mencionó previamente, el foco en el texto de Walseth no estaba en el género sino en el trasfondo étnico de los participantes. En el caso de Sutherland, buscó conocer las experiencias de mujeres en el deporte. Es decir que en ambos casos se eligió las entrevistas en profundidad, para obtener datos cualitativos de las experiencias personales de los entrevistados.

Los estudios de caso fueron una de las estrategias metodológicas más recurrentes en los estudios realizados para analizar las cuestiones de género en la educación física.

El primer ejemplo de esto es la investigación de Pfister (2010) que realizó un análisis de casos y relevamiento de bibliografía para responder a su interrogante sobre los cambios en los mandatos de género. Mediante ellos se propuso, entender si hubo cambios en el sistema o los mandatos están aún vigentes, aunque más sutilmente. Para esto, llevó adelante un análisis de situación, que se considera un caso en términos de metodología.

Donnelly (2013; 2015) y Morgan (2019) también llevaron adelante estudios de caso. Donnelly, estudió los Juegos Olímpicos de verano de Londres en 2012 y los Juegos Olímpicos de Invierno en Sochi 2014. Comparó deportes y competencias entre mujeres y varones, poniendo en el foco del análisis la cantidad de atletas, pero también los modos de participación. Por ello su abordaje metodológico contempló aspectos cuantitativos y cualitativos.

Morgan (2019) llevó adelante un estudio de caso cualitativo. Al igual que Dashper (2012) utilizó entrevistas en profundidad. Las entrevistas eran guiadas por una estructura de cinco temas, dando lugar a que se abrieran las temáticas o problemáticas que el entrevistado pudiera traer. Las temáticas eran: el contexto de *sponsoreo*, las motivaciones, expectativas, los resultados y por último los desafíos que encontrarán los tomadores de decisiones en relación al patrocinio. En este caso, a diferencia de los anteriores, el autor

no trabajó con los atletas sino con quienes toman las decisiones claves de los sponsors en este ambiente.

3.iii.d. Los resultados de las investigaciones que abordan la relación entre cultura física y género.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en las investigaciones que indagan la relación entre sexo, género y cultura física. A pesar de las diferencias entre los objetivos de cada estudio y las estrategias metodológicas utilizadas para analizar el mismo tema, se buscaron congruencias entre los resultados o las conclusiones obtenidos para sumar a este análisis.

Donnelly (2013; 2015) presentó, principalmente, resultados cuantitativos de sus análisis comparativos de los eventos de los Juegos Olímpicos. En ambas investigaciones, el autor encontró que hay más hombres que mujeres participando en eventos por medallas; en los Juegos Olímpicos de 2012 hubo un 12% más de hombres que de mujeres. Así como también, el 23.5% de los eventos eran exclusivos para hombres, mientras que el 6.6% eran exclusivos para mujeres. Donnelly destacó que, a pesar de las desigualdades, el 35.8% de los eventos eran iguales para los dos géneros, que constituía el 32.5% de los eventos de hombres y el 39.7% de los de las mujeres.

En esa línea, Donnelly (2013) destacó los esfuerzos del Comité Olímpico Internacional (de sus siglas en inglés, IOC) para promover a futuro la igualdad de género en los juegos. Se puede ver hasta la actualidad, en los documentos que expide el Comité Olímpico Internacional (IOC), por ejemplo, en el 2018 en el cual, al igual que Donnelly, propone recomendaciones para la igualdad de género en las competencias olímpicas.

En la segunda parte de su investigación, Donnelly (2015) presentó resultados cuantitativos sobre participación. Redondeando los decimales, hubo 42 eventos de mujeres y 53 de hombres en los Juegos Olímpicos de invierno de Sochi 2014, por lo que había más chances de ganar una medalla para los hombres. Al igual que en los juegos de Londres 2012 había más juegos exclusivamente de hombres que de mujeres solo que, en este caso, 7 eran solo de hombres y ninguno solo de mujeres. En la mayoría de los eventos había diferencias de género en lo estructural o reglamentario, como la cantidad de

competidores que podían participar. Incluso en los cinco eventos en los que hombres y mujeres competían juntos, Donnelly afirma que se encontraron diferencias de género.

En ambas investigaciones de Donnelly (2013; 2015) el autor hizo recomendaciones para trabajar la problemática del género en los deportes olímpicos. Cabe aclarar que, si bien el autor hace estas recomendaciones específicamente para estos eventos, podrían aplicarse a cualquier tipo de competencias deportivas. La lista de recomendaciones es larga; aquí solo se exponen las que el autor denomina prioritarias: equiparar el número de eventos o medallas entre hombres y mujeres; y permitir que participen números similares de hombres que de mujeres en los juegos en general y en cada evento específico. Además, destacan la importancia de la participación de los atletas en estas discusiones. A pesar de hacer sugerencias y destacar el trabajo por hacer, el autor reconoce que el Comité Olímpico Internacional ha conseguido logros en esta materia a lo largo del tiempo y especialmente en los últimos 20 años. La conclusión final establece la importancia de trabajar lo “básico” que es la justicia en términos de participación y competencia más que centrarse en las problemáticas de financiamiento o representación mediática que pueden ser muy amplias (Donnelly, 2013).

Las recomendaciones elaboradas en la investigación de Donnelly en 2015 no difirieron en gran medida de las de 2013 presentadas anteriormente. Lo novedoso es la sugerencia de un movimiento “pan-olímpico” como medida para resolver las problemáticas de igualdad. Es decir que, en este caso, las recomendaciones se dirigen mayormente al Comité Olímpico Internacional ya que ellos controlan el acceso.

Lovisoló, Soares y Bartholo (2006) en su investigación sobre el discurso de género en el caso del deporte, particularmente del fútbol en Brasil, denunciaron las prohibiciones de la dictadura militar en la década del 40. El autor entiende que en estas denuncias falta contextualizar y se ignora lo que dicen voces activas en el campo como, por ejemplo, la voluntad de las mujeres para entrar en el fútbol rentable por ser mediático. Concluyeron de todas formas que ha comenzado la integración de las mujeres al mundo del deporte. El autor habla de integración y no inclusión porque las mujeres son parte en términos de participación, pero no son igualmente respetadas en el ámbito, es decir que su participación no está aún naturalizada.

Lovisoló, Soares y Bartholo (2006) afirmaron en sus conclusiones que los estudios de género quedan dentro de una paradoja, ya que parece que se asegura un “igualitarismo absoluto” a través de las cuotas de participación, pero permanece la diferencia de derechos sociales basados en las diferencias biológicas. Para los autores es un problema basarse en diferencias biológicas ya que se abandona la perspectiva cultural. Sugieren que si esta es la tendencia el feminismo debería moverse al culturalismo para salir del naturalismo y que la escritura del género en el deporte y especialmente en el fútbol, deberían revisarse.

Los resultados de la investigación de Pfister (2010) se organizaron alrededor de los interrogantes que condujeron el trabajo. Estos se preguntaron si los mandatos de género cambiaron en el deporte y fuera de este como consecuencia de un cambio mayor a nivel estructural o si simplemente son más sutiles. En primer lugar, se muestra como cambió la participación de los géneros en las gimnasias a lo largo del tiempo, empezando por la participación exclusivamente de hombres, en sus inicios, para llegar en la actualidad a una mayoría de mujeres que compiten en este deporte. Aclara que no sólo el sexo es un factor que determina la participación, se mencionan también los trasfondos étnicos y sociales.

La autora también describió una convergencia de intereses entre los hombres y las mujeres sobre deportes que inicialmente se consideraban solo de hombres, como el caso de la gimnasia. Es allí donde destaca que aún hay patrones de participación marcados entre sexos, ya que las mujeres tienden a elegir aquellos deportes denominados “blandos” como el ciclismo y la natación.

Esto conduce al tercer punto de los resultados del trabajo de Pfister (2010) que afirma que se ven cambios en favor de la participación de las mujeres en el deporte, pero son aún marginales. Establece como principal causa de esta marginalidad el lugar que los medios le dan a cada competencia, no sólo en términos de tiempo sino también de aquello que se acentúa en los hombres y las mujeres atletas; y en el caso de las deportistas el acento aún está puesto, acentuando aún lo sexual y lo femenino sobre el rendimiento deportivo. La autora aclaró que, si bien los medios tienen un rol central en la problemática de la marginalidad de la mujer, es importante entender que el trabajo de los medios responde a las demandas del consumo, que en el caso del deporte viene mayormente de los hombres, por lo que se puede entender como parte de una estructura más amplia.

El último punto en términos de resultados, expuestos en el trabajo de Pfister (2010), trata sobre el poder en el ámbito del deporte. En esta línea, afirma que cuanto más altas son las posiciones, menor cantidad de mujeres hay ocupándolas y vincula esto con el funcionamiento del mercado laboral en términos generales.

A partir de estos resultados, Pfister (2010) presentó sus conclusiones basada en la perspectiva de género, o más específicamente, feminista. En esta línea, describió una reacción hacia el feminismo a la que denomina *backlash*. Esta explicación la da en el marco del post feminismo, estableciendo que, de acuerdo a una entrevista en *Time*, la cantidad de mujeres que se consideran feministas continúa disminuyendo, aunque dan por sentados los objetivos básicos de esta ideología, como la igualdad de derechos. Utilizó el caso del boxeo para mostrar cómo está cambiando en la actualidad la manera de ver a las mujeres. En esta tendencia y nuevos movimientos ideológicos, pareciera que cada vez más, los sexos podrán participar de deportes que se consideraban anteriormente para el opuesto. El aumento en la participación en deportes variados llevaría al aumento en el interés tanto en hombres como mujeres.

Morgan (2019) también expresó preocupación por los sponsors y la representación entre sus resultados de su trabajo sobre la brecha en el marketing del deporte femenino, examinado desde el caso de la liga nacional de fútbol femenino australiana. Afirmó que las motivaciones de los sponsors sí vienen del deseo de promover la igualdad de género en este caso. Esto se da porque genera una convergencia entre la responsabilidad social empresaria y los beneficios comerciales que trae. Puede entenderse que esta investigación tiene resultados diferentes a los de Pfister (2010) por la diferencia de 10 años entre sí, pensando que este paso del tiempo generaría cambios en las demandas de consumo de la sociedad y, por esto, modificaciones en la oferta en el caso particular de lo que ofrecen los medios. A pesar de esto, es difícil generalizar los resultados de la investigación de Morgan dado que se llevó adelante en un contexto y un deporte muy específicos.

Las conclusiones del trabajo de Morgan (2019) establecieron que profesionalizar el fútbol femenino sería beneficioso para los sponsors, y que entender las motivaciones de los diferentes actores puede ser útil para la toma de decisiones de los clubes. Muestra que los inversores obtuvieron más resultados de lo que esperaban y estaban muy conformes con las inversiones. A raíz de los puntos anteriores, el autor proyectó que la industria del deporte femenino se consolidará con las inversiones de grandes sponsors, impulsando la

profesionalización. El autor afirmó, finalmente, que el patrocinio más que una herramienta de comunicación es una plataforma para el cambio social en este contexto.

Dashper (2012) trató las barreras que encuentran las mujeres en los resultados de su estudio sobre la equitación de elite y las implicancias para ellas de la integración de sexos en el deporte. Es interesante que la autora no se enfoca en las barreras a la participación, sino en el éxito a nivel de elite en la equitación. Señaló que las barreras son sutiles. Cabe destacar una vez más que este deporte integra a los dos sexos en la práctica. De todos modos, las “barreras sutiles” a la integración y al éxito implican principalmente, la falta de paridad en la participación, el rol de los seleccionadores -que aparentemente tienden a elegir hombres- los cuestionamientos a la confianza femenina y los desafíos que afectan mayormente a las mujeres sobre el balance entre el deporte y la vida familiar.

Las conclusiones de Dashper (2012) podrían considerarse complementarias a las de Safai (2013). La autora sostuvo la importancia de romper con las jerarquías de sexo en el deporte para alcanzar la participación igualitaria. En esta línea, señaló que la clave para esto es que se acompañe con cambios de normas de género a nivel institucional. Afirmó también que la equitación es dominada por el hombre blanco heterosexual, de manera que se da una discriminación institucionalizada desde el acceso. En este punto demuestra la importancia del rol de aquellos denominados “porteros”, es decir los seleccionadores, que según los testimonios tienden a actuar en favor de aquellos que dominan el deporte.

Los resultados y las conclusiones del trabajo de Safai (2013) se superponen. Concluyó que hubo factores que dieron forma a la historia de las mujeres en Canadá, estableciendo que las políticas tuvieron y tienen un lugar de importancia para trabajar el género y la inclusión ya que instauran mecanismos formales e institucionales que son necesarios. A pesar de esto, afirmó que no son el único factor a considerar para obtener los resultados deseados. La autora afirmó que los mecanismos no tendrían éxito sin la voluntad de individuos y grupos. De esta forma explicó que los factores de cambio en primer lugar fueron aquellos individuos clave que condujeron a quiebres, los grupos de importancia, la legislación de Derechos Humanos, movimientos feministas (que podrían entenderse como otro grupo de importancia), el dinamismo en la historia y, por último, la implementación formal de políticas.

Sutherland, Kowalski, Ferguson, Sabiston, Sedgwick y Crocker (2014) presentaron resultados en una dirección muy diferente a los anteriores ya que su investigación trabajó el aspecto emocional de las experiencias de atletas mujeres. Organizaron los resultados en función de ejes de análisis. Casi el 70% de las mujeres refieren al fracaso personal por sus lesiones. El 100% se preguntó por qué les tocaba a ellas sufrir cuando atravesaban momentos de fracaso en sus carreras, y describían una sensación de soledad, fuera real o no. Es interesante asociar esto a las barreras al éxito en la participación (Dashper, 2012) descritas anteriormente, ya que una de ellas es el cuestionamiento a la confianza femenina, que parece un punto débil en sus carreras cuando se revisan sus experiencias, en términos de emociones, al atravesar desafíos más allá de los deportivos. Todas las atletas reconocieron la sensación de defraudarse a sí mismas a pesar de que algunos de los sucesos estuvieron fuera de su control. Más allá de esto, expresaron que las historias de los fracasos fueron útiles para alcanzar el éxito o el crecimiento como deportistas. Los autores explicaron la necesidad de controlar las emociones negativas a través de la motivación y la confianza propia – cuestionada en el ambiente – para superar estos momentos en las carreras de cada una.

A lo largo de sus textos, Sutherland y cols. (2014) y Walseth (2008) no explicaron por qué seleccionaron llevar adelante sus análisis específicamente en mujeres. Puede hipotetizarse preconcepciones sobre diferencias de género en los aspectos emocionales de los autores, o que asumen las ideas de sentido común sobre el lugar de las mujeres en el mundo del deporte. En el caso de Sutherland, su conclusión es que la autocompasión es necesaria para el éxito deportivo, pero que ninguna de las atletas conocía el término antes de su participación en la investigación. Walseth, por otro lado, llega a varias conclusiones sobre el tipo de capital que se construye en el ámbito de los clubes deportivos en relación a quienes vienen de contextos inmigrantes y quienes son locales, pero no demuestra al concluir que el género tuviera un lugar específico en su investigación.

3.iv. Cultura física y discapacidad.

En esta sección se presentan investigaciones que estudiaron la relación entre sobre discapacidad y cultura física. Es interesante destacar que esta fue la categoría para la que fue más difícil encontrar bibliografía e investigaciones. Se relevaron ocho trabajos asociados a la temática. De estas investigaciones encontradas, una vez más, la mayoría se

realizaron en países como Estados Unidos, Inglaterra, Noruega y Europa en general. Se encontraron también estudios de Australia y Sudáfrica como excepciones.

3.iv.a. La relación entre cultura física y discapacidad a través de los temas o problemas estudiados.

Los temas de las investigaciones fueron variados; como en las secciones anteriores, se presentan en orden cronológico y por temática. En primer lugar, Frantz, Phillips, Matheri, y Kibet, J. (2011) refirieron a la actividad física como herramienta para incluir a los niños con discapacidad en Kenia, siendo el primer estudio de este tipo allí. Su objetivo era determinar los niveles de actividad física de los alumnos de escuela secundaria con y sin discapacidad.

Harada Siperstein, Parker y Lenox (2011) trabajaron la promoción de la inclusión para gente con discapacidades intelectuales a través del deporte, enfocándose en iniciativas internacionales como las Olimpiadas Especiales. Señalaron que no se sabe mucho sobre el deporte en la vida de aquellos con discapacidades intelectuales, pero sí que resulta bueno para gente sin discapacidades. Los autores afirmaron que, a lo largo de la historia, quienes tenían discapacidades intelectuales quedaban marginados, incluso aprendiendo en clases separadas. El deporte era el modo de traerlos a lo "convencional". En 1968 se jugaron las Olimpiadas Especiales¹⁴ que, de acuerdo con los autores fueron un motor de cambio dando oportunidades a aquellos con discapacidades intelectuales por ejemplo, hacerlos visibles en la sociedad y promover activamente su inclusión en los deportes. De este modo, exploraron el valor de los programas de este tipo en términos de la conexión que proveen entre los individuos, sus familias y su comunidad.

Purdue y Howe (2012), por otro lado, se refirieron a lo que ellos llamaron la "paradoja paralímpica". El objetivo de su trabajo fue explorar la coexistencia y tensión entre las interpretaciones sociales de la discapacidad y el deporte de elite, que hacen a la paradoja, y se articulan en el contexto de los Juegos Paralímpicos¹⁵.

¹⁴ Las Olimpiadas Especiales son una organización deportiva internacional que organiza eventos deportivos con personas con Discapacidad intelectual. Su objetivo es que los participantes desarrollen la confianza en sí mismos y sus habilidades sociales mediante el entrenamiento y la competición deportiva.

¹⁵ Los Juegos Paralímpicos son competencias internacionales oficiales en las que participan personas con discapacidades físicas, motoras, auditivas, mentales y visuales, fundados en 1960.

Thomas y Guett (2014) también investigaron la oferta o provisión para el deporte para la discapacidad. Utilizaron los adjetivos “fragmentado, complejo e incómodo” para referirse a esta oferta. Su artículo examinó la oferta de deporte para personas con discapacidad en 19 países de Europa.

Kiuppis (2018) partió de la base del objetivo de la UNESCO desde la Conferencia Mundial de Educación para Necesidades Especiales en Salamanca, en 1994 de extender la utilización del principio de la inclusión como guía en todos los niveles de los sistemas educativos del mundo. Exploró qué significa la participación como un aspecto de la inclusión en general y lo que puede significar en el deporte y la educación física.

Albrecht, Elmoose-Østerlund, Klenk y Nagel (2019) llevaron adelante una comparación de la integración social de miembros con y sin discapacidades en Europa en general. Confeccionaron un análisis de factores relevantes para la integración social de miembros con discapacidades individual y estructuralmente.

Jeanes, Spaaij, Magee, Farquharson, Gorman y Lusher (2019) contrastaron la voluntad política con el propio trabajo de los clubes. Para esto, examinaron por qué algunos clubes deportivos no pueden o no quieren traducir las ambiciones políticas en prácticas en Australia.

PateJoshuaPate, Scheadler, Spellings, Malnati y Hillyer (2019) se enfocaron en el rol de líderes o docentes. Su objetivo fue explorar cómo una mentoría inmersiva y un programa de intercambio cultural pueden estructurarse para empoderar a los líderes comunitarios del deporte para la discapacidad.

3.iv.b. Las definiciones teóricas utilizadas para el estudio de la relación entre cultura física y discapacidad.

Al referirse a la inclusión, se relevaron diferentes enfoques. La primera cuestión que debe señalarse es que varios trabajos usan el término “discapacitados” para referirse a la población de personas con discapacidad. Los trabajos Thomas y Guett (2014) y Frantz, Phillips Mathery y Kibet (2011) usan el concepto discapacitados (*disabled*) mientras que los de Harada, Siperstein, Harper y Lenox (2011), Albrecht, Elmoose-Østerlund Klenk y Nagel (2019), Jeanes, Spaaij, Magee, Farquharson, Gorman y Lusher (2019) y PateJoshuaPate, Scheadler, Spellings, Malnati y y Hillyer (2019) usan el de

personas con discapacidad. Kiuppis (2018) y Purdue y Howe (2012) adoptan un concepto similar al segundo variando entre “personas discapacitadas” (*disabled people*) y personas con discapacidad. En español, a partir del 2008, es correcto utilizar el término personas con discapacidad, respetando lo establecido en la Convención Internacional de Derechos para las personas con discapacidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006), es por esto que se realizó un cambio conceptual al traducir los trabajos de los autores que se refirieron a la discapacidad.

Otro enfoque identificado es el que se refiere a la visibilización y las percepciones (Frantz, Phillips, Matheri y Kibet, 2011; Purdue y Howe, 2012). Frantz y cols. (2011) señalaron que la participación en actividad física puede ser una herramienta para atender diversas desigualdades o barreras con las que se encuentra la población con discapacidades. En este sentido mencionaron que el deporte puede "empoderar y ofrecer inclusión, socialización e independencia" (2011: 1228). Sostuvieron, también, que el deporte puede verse como un medio para la inclusión social por la visibilidad que se genera de los aspectos positivos que presenta para gente con y sin discapacidad; y lo hace poniendo a aquellos con discapacidades como sujetos de acción y empoderándolos con la capacidad y el potencial de ser miembros activos de la sociedad. Purdue y Howe (2012) por otro lado, dejaron entender que la preocupación en este sentido está en la propia percepción de la persona con discapacidad y la de los pares, que es la que finalmente garantiza la “inclusión real”.

Thomas y Guett (2014) se refirieron a la participación y el *mainstreaming* al describir a la inclusión. En esta línea, incluir a una persona con discapacidad en actividades convencionales significa inclusión, estableciendo que ese ha sido el objetivo de las políticas que trabajaban para la provisión del deporte para la discapacidad). De manera similar, Harada, Siperstein, Parker y Lenox (2011) postularon que la inclusión significa participar en las experiencias de la “vida normal”, especialmente por las conexiones que permite que se generen con otros individuos de la comunidad.

Jeanes, Spaajj, Magee, Farquharson, Gorman y Lusher (2019) también se refirieron a la provisión para la discapacidad y desde este enfoque, su definición de inclusión se asemeja a las que se centraron en la participación. Mostraron una crítica al estado que invierte mucho para el deporte de elite y poco para deporte para la inclusión. De allí,

interpretamos que la inversión sea una variable para la medición de la inclusión para la discapacidad.

Kiuppis (2018) señaló que la inclusión se compone de varios aspectos, aunque trabaja solamente sobre la discapacidad. El autor se interrogó si la inclusión en educación quiere decir lo mismo que en el deporte; y responde que en ambos casos, se trata de la participación de todos los niños y jóvenes y la eliminación de todas las prácticas de exclusión.

PateJoshuaPate, Scheadler, Spellings, Malnati y Hillyer, (2019) establecieron que existen barreras físicas o estructurales y sociales que sirven para entender la exclusión que sufren las personas con discapacidad. Para definir la inclusión, los autores comenzaron trabajando sobre la exclusión. La modificación de las barreras mencionadas para habilitar a la participación sería lo que entienden por inclusión en este caso. Más allá de esto, el concepto utilizado en el trabajo es principalmente el de integración social en lugar del de inclusión.

Albrecht, Elmose-Østerlund, Klenk y Nagel, (2019) también eligieron trabajar el concepto de integración en lugar de inclusión. Lo conceptualizaron como un concepto multidimensional que se enfoca en dimensiones socioculturales y socioafectiva, es decir que tienen en cuenta la interacción y la identificación.

Más allá de las diferencias en la conceptualización utilizada por los trabajos para referirse al tema, y que dan cuenta de dos posiciones teóricas e históricas diferentes; las investigaciones relevadas no plantean definiciones explícitas o precisas sobre el concepto de discapacidad en, Solo Harada, Siperstein, Parker y Lenox (2011) reconocieron una diferenciación entre discapacidades intelectuales y físicas.

3.iv.c. Las estrategias metodológicas utilizadas en los estudios sobre cultura física y discapacidad.

El trabajo de Frantz, Phillips, Matheri y Kibet (2011) fue un estudio transversal de carácter cualitativo; como técnica de recolección de datos aplicaron cuestionarios autoadministrados en adolescentes de escuelas que ofrecían educación inclusiva en Kenia. Las preguntas apuntaban a cuestiones demográficas y de actividad física para conocer los niveles de actividad de los alumnos con y sin discapacidad.

Jeanes, Spaajj, Magee, Farquharson, Gorman y Lusher (2019) seleccionaron como técnica de recolección de datos entrevistas semiestructuradas. En este caso, no era con jóvenes sino con representantes de asociaciones deportivas estatales, oficiales del gobierno local y voluntarios de clubes deportivos comunitarios en Victoria, Australia; su objetivo era buscaron conocer por qué algunos clubes no traducían las políticas en prácticas. La investigación se realizó en clubes comunitarios de *cricket*, *netball*, *Australian Rules football*, *hockey* y *lawn bowls*.

Albrecht, Elmoose-Østerlund, Klenk y Nagel (2019), llevaron adelante un estudio cuantitativo, a través de regresión estadística, con el objetivo de comparar los grados de integración de miembros de clubes con y sin discapacidad. Por esto, realizaron un reporte sobre una gran cantidad de miembros de clubes deportivos en Europa. Señalaron que un número considerable de la muestra representaba a la población con al menos una discapacidad.

PateJoshuaPate, Scheadler, Spellings, Malnati y Hillyer (2019) organizaron focus groups con 15 delegados que participaron en un programa global de intercambio financiado por el gobierno de Estados Unidos. Para ver las descripciones de las experiencias de participar en el programa de los delegados, llevaron adelante seguimientos cada cuatro meses. De este modo, buscaron conocer si bajo este programa los líderes comunitarios del deporte para la discapacidad se empoderaban.

Purdue y Howe (2012) realizaron un análisis cualitativo de la exploración de percepciones a través de entrevistas semiestructuradas con “partes interesadas” o *stakeholders* del deporte paralímpico. Las entrevistas fueron con atletas paralímpicos de la actualidad y retirados, administradores del deporte para la discapacidad, activos y retirados e investigadores de la discapacidad y el deporte para la discapacidad. Las percepciones que analizaron fueron las de los atletas involucrados en el deporte de elite para discapacitados; y en el caso de los administradores e investigadores buscaron conocer principalmente sus opiniones sobre cómo deberían articularse el deporte para la discapacidad con los Juegos Paralímpicos. Los autores realizaron el análisis de las percepciones basado en los conceptos de Bourdieu (1977, 1984) de habitus y capital social. De este modo, exploraron la tensión entre las interpretaciones sociales de la discapacidad y el deporte de elite.

Thomas y Guett (2014), examinaron la oferta del deporte para personas con discapacidad en 19 países de Europa. Para esto, utilizaron un modelo de red de políticas para el análisis de datos. Pusieron el foco en la normativa y en el marco que proponen entes europeos como *European Commission* o el *European Paralympic Committee*. Los autores seleccionaron a los participantes del estudio en el marco de un proyecto conducido por una organización europea (*European partnership*) compuesta de 16 unidades conformadas por comités paralímpicos, departamentos deportivos de universidades, redes deportivas europeas y gente de altos rangos en organizaciones deportivas nacionales. Además, una variedad de organizaciones se asoció contribuyendo a los resultados. Los autores señalan que la organización seleccionó representantes a lo largo de Europa que consideraran que tenían suficiente conocimiento sobre el deporte para la discapacidad en sus países y que quisieran contribuir al proyecto. De estos representantes identificados, 19 participaron de la encuesta. En términos del procedimiento, Thomas y Guett utilizaron un cuestionario generado en dos fases. En la primera fase, el equipo de investigación realizó un inventario de la información disponible a nivel nacional y europeo. Luego, generaron el cuestionario autoadministrable enfocándose en aspectos de la política del deporte para la discapacidad. Para el análisis de datos, una vez recolectada toda la información, trabajaron con las preguntas cerradas que contestaron los representantes. Luego, agruparon por códigos y categorías las respuestas a preguntas abiertas. Las principales categorías para organizar los resultados que presentaron fueron: modos principales de abordar el desarrollo del deporte para la discapacidad; objetivos centrales de estas políticas; la organización y oferta del desarrollo del deporte para la discapacidad.

Harada, Siperstein, Parker y Lenox (2011) llevaron adelante una revisión histórica para evaluar el valor de programas como las Olimpiadas Especiales en términos de la conexión que proveen entre los individuos con discapacidades intelectuales y su entorno. Kiuppis (2018), por otro lado, señala que el contexto de los debates de inclusión en educación es la principal referencia para los debates en el deporte. Dado que la metodología para presentar los debates es el trabajo conceptual, su estudio realiza una revisión bibliográfica.

3.iv.d. Los resultados de las investigaciones que abordan la relación entre cultura física y discapacidad.

Al revisar los resultados y conclusiones de las investigaciones mencionadas anteriormente, se encontró que se pueden clasificar en dos grupos. Aquellos que arriban a conclusiones que podrían considerarse “positivas” y los que refieren a conclusiones “negativas”. Cinco de las investigaciones presentaron resultados positivos y tres negativos respecto de la relación entre cultura física y discapacidad.

Frantz, Phillips, Matheri y Kibet (2011) presentaron el primer caso de “conclusión positiva”. Su investigación se propuso conocer los niveles de actividad física de los alumnos de escuela secundaria discapacitados y no discapacitados en Kenia. Los autores reconocieron que entre los alumnos de escuelas secundarias había distintos tipos de discapacidades. Estas eran, extremidades paralizadas, amputaciones, lesiones espinales, deformidades congénitas y otras. Por otro lado, descubrieron que, a medida que los niños o jóvenes crecían, especialmente a partir de los 17 años, comienzan a aumentar las tasas de sedentarismo. Los autores también encontraron que los factores contextuales afectaban la participación de los adolescentes con y sin discapacidades. Además, estos factores eran distintos para cada grupo; por ejemplo, la capacidad o facilidad de transportarse influía en mayor medida en aquellos con discapacidades. A partir de reconocer que la participación en los deportes y la actividad física promueve el bienestar físico, emocional y social, destacan que la educación inclusiva debería consistir en la participación de los alumnos con discapacidades en todos los ámbitos de la vida, incluso en el deporte. Los autores hacen énfasis en que está bien trabajar sobre la integración, pero es importante asegurarse de lo que se da es "inclusión real". Esto implica hacer sentir al alumno como parte del deporte ya desde las instalaciones, que deberían estar hechas para incluirlos. Los autores finalizan considerando que preparar a los docentes y entrenadores también es una intervención para promover la actividad física entre los jóvenes con discapacidad.

Harada, Siperstein, Parker y Lenox (2011) presentaron otro caso de resultados positivos mostrando que los atletas con discapacidades intelectuales son muy parecidos a aquellos que no las tienen. Su investigación trabajó la promoción de la inclusión para gente con discapacidades intelectuales a través del deporte, enfocándose en iniciativas internacionales como las Olimpiadas Especiales y evaluando el valor de estos programas. En esta línea, señalaron que los efectos de la participación en las olimpiadas sobre los atletas son: mejora en sus habilidades y en su autoestima, autoeficacia y confianza. Los autores también establecen que las razones de la participación en los deportes son

similares o las mismas entre ambos grupos de atletas. A continuación, presentaron enfoques innovadores para promover la inclusión a través de las Olimpiadas Especiales, mostrando lo que se hace en las diferentes regiones. En esta línea, concluyeron que el deporte para gente con discapacidades intelectuales puede conceptualizarse de la misma manera que hace 35 años se hacía para mujeres o hace 60 para minorías étnicas, explicando que fue para otros grupos, y ahora es para las personas con discapacidades, una experiencia de vida de empoderamiento. Las Olimpiadas Especiales son una de las principales fuentes de oportunidades para la población analizada. Las oportunidades que presentaron son, hacer actividad física, interacciones sociales y mostrarse competentes ante sí mismos, sus familias y la comunidad. De esta forma, el beneficio no es solamente individual sino para los tres actores mencionados. Señalan, por último, la importancia de ofrecer más oportunidades en el futuro de tener experiencias a la par de gente sin discapacidades, promoviendo en mayor medida la inclusión a través del deporte.

Albrecht, Elmoose-Østerlund, Klenk y Nagel (2019) realizaron un análisis de factores relevantes para la integración social de miembros con discapacidades con datos de toda Europa. De este modo, en sus resultados señalaron que las personas con discapacidades se integran relativamente bien dentro de las dimensiones "entendimiento/aceptación", "interacción" e "identificación". Aquellos con discapacidades intelectuales tienden a tener menores puntuaciones en entendimiento e identificación. Las variables sociodemográficas de género y edad no tuvieron roles centrales en las puntuaciones, mientras que la educación tiene correlación positiva con la dimensión del entendimiento. Las personas con discapacidades asociadas a clubes deportivos como voluntarios regulares u ocasionales tienen valores más altos en las tres dimensiones de integración social sobre los que no participan de este modo. El voluntariado da lugar a la comprensión del funcionamiento del club y la socialización con gente que ocupa diferentes lugares. Los autores establecen que los resultados de aquellos que tienen roles "no deportivos" en los clubes deben leerse con cuidado en muchos casos puede ser gente que fue activa a nivel deportivo anteriormente y ya está integrada, ocupando un rol voluntario, por ejemplo. Otro de los resultados, mostró que la gente con discapacidades que participa solo en actividades separadas tiene puntajes más bajos en interacción. Esto puede remediarse con acción social y eventos por parte del club. Concluyeron de aquí que los miembros con discapacidades se integran en la misma medida que aquellos que no tienen discapacidades y que el grado de integración social

parece depender de factores individuales como la afiliación y la participación. Más allá de esto, presentan resultados contradictorios que establecen que las acciones de los clubes para la integración hacen que las personas con discapacidades se sientan apoyadas por la institución y aumente su identificación, pero no se encontraron políticas asociadas a objetivos específicos sobre estas temáticas en los clubes analizados. Por último, afirmaron en términos generales que los resultados son generalizables a todo Europa.

La investigación de PateJoshuaPate, Scheadler, Spellings, Malnati y Hillyer (2019) analizó el impacto de un programa de intercambio cultural en el rol de los entrenadores de deporte comunitario para la discapacidad. En los resultados señalan que los líderes o entrenadores identificaban barreras estructurales, como las físicas y de derechos humanos, como el estigma social dentro de sus comunidades. La importancia de reconocer las barreras es central para estos autores que buscan entender cómo los programas de intercambio cultural empoderan a los líderes comunitarios para superar estas barreras. En las conclusiones, establecieron que las experiencias diseñadas dentro del programa de intercambio cultural posicionaron a los entrenadores de manera que establecieran relaciones con líderes de ideas similares, lo que denominaron afinidad, mejorando su autoconfianza o competencia, antes de volver a sus comunidades una vez finalizado el programa, para "combatir" las barreras identificadas con su propia estrategia. A esta práctica, los autores la denominaron autonomía.

El trabajo de Kiuppis (2018) exploró el significado de la participación como aspecto de la inclusión en general y en el deporte y la educación física. Sus resultados presentaron cinco modalidades en el espectro de la inclusión, es decir, formas de alcanzarla. Estas son la actividad separada, la actividad paralela, la actividad deportiva para la discapacidad (integración al revés), la actividad abierta/inclusiva y las actividades modificadas.

El primer estudio que arribó a “conclusiones negativas” es el de Purdue y Howe (2012) quienes trabajaron el concepto de “paradoja paralímpica”, para indagar la tensión entre las interpretaciones sociales de la discapacidad y el deporte de elite. El concepto de la paradoja funciona como herramienta para criticar las imágenes perpetuadas en los deportes convencionales y sobre las personas con discapacidad. La evidencia empírica que obtuvieron sugiere que los actores de los paralímpicos tienen una variedad de opiniones en relación a la manera en que el deporte y la discapacidad son y deberían ser articulados. Sus conclusiones indicaron que, desde la perspectiva de Bourdieu, se puede

ver a la paradoja paralímpica como la interacción multidimensional de habitus y la posesión e intercambio de diversas formas de capital social. En esta línea, determinaron la importancia de reconocer el mérito la práctica del deporte en sí mismo, como haría en cualquier otra competencia deportiva, sin discapacidad. Se entiende entonces que normalmente el foco se pone en la discapacidad y no en el mérito de ser atleta.

Thomas y Guett (2014) examinaron la oferta del deporte para la discapacidad en Europa. Indicaron que la organización del deporte para la discapacidad es fragmentada, compleja e incómoda. Los autores señalaron que, a nivel político, el trabajo es altamente descoordinado y hay diferentes niveles de compromiso. Esto tiene que ver con varios aspectos: 1) la resistencia de varias organizaciones de deportes convencionales a salir de su rol y aceptar nuevas responsabilidades; 2) la falta de voluntad política y una falta de consenso en lo que es lo convencional/integrador y cómo se consigue. Thomas y Guett señalaron que en la mayoría de los casos estudiados el objetivo de las políticas era la integración a través del *mainstreaming*. En esta línea, concluyen que difícilmente se alcance la integración, que termina quedando como una cuestión principalmente retórica y del discurso. Finalmente, presentaron la necesidad de continuar investigando en una serie de preguntas que quedan abiertas a partir de esta investigación, por ejemplo ¿en qué medida la oferta y organización existente del deporte tiene impacto en las experiencias de la gente con discapacidades?

El último caso de investigación con resultados “negativos” es el de Jeanes, Spaajj, Magee, Farquharson, Gorman y Lusher (2019). Inicialmente, los autores indagaron por qué algunos clubes deportivos no podían o querían traducir las “ambiciones” u objetivos políticos sobre el deporte y la discapacidad en prácticas en Australia. En el análisis de datos cualitativo identificaron tres grandes temáticas: la primera, se centra en los desafíos de navegar el contexto estratégico y organizacional para ganar el apoyo adecuado. El segundo discute los limitados recursos disponibles en los clubes para agarrar trabajo "adicional". El último tema describe la tensión que se percibe entre los objetivos competitivos de los clubes y la tarea de proveer oportunidades para jóvenes con discapacidades. A partir de lo que indican los resultados, los autores concluyeron que enmarcar la provisión para la discapacidad como muy difícil, fuera del aspecto central o antiético para el éxito competitivo hace que los clubes puedan resistir las propuestas u

objetivos políticos, sin modificar las estructuras existentes y sin desarrollar prácticas más inclusivas.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES

En este capítulo corresponde concluir respondiendo al objetivo general de este trabajo de graduación. El estudio propuso elaborar un estado del arte sobre la relación entre la cultura física y la inclusión a partir de una revisión de la producción científica publicada sobre la temática entre los años 2006 y 2019. Los específicos fueron cuatro y son los ejes que estructuran las conclusiones. Esto quiere decir que en primer lugar se presentan los problemas más indagados en cada categoría de análisis. Luego se sistematizan las definiciones y perspectivas teóricas más recurrentes en cada categoría. A continuación, se describen las estrategias metodológicas mayormente utilizadas para trabajar en las investigaciones relevadas. Por último, se presentan las conclusiones de las investigaciones dominantes entre las categorías. Una vez respondidas las temáticas que hicieron a los objetivos específicos, se incluirán consideraciones generales a modo de conclusión final.

4.i. Los problemas más indagados.

En el caso de la relación clase social y cultura física, los problemas más indagados partieron de la base de que el discurso político y la sociedad –en general– presumen la contribución del deporte para la inclusión; sin embargo, es necesario fundamentarlo con evidencia empírica. Además, sostienen que es necesario entender el funcionamiento los programas que se orientan a promover la inclusión para mejorar su diseño e implementación y acercarse a los resultados esperados (Coalter, 2007; Liu, 2009; Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter, 2012; Verdot y Schut, 2012).

También, se encontraron diversas investigaciones que analizaron esta relación en sistemas o sociedades específicos, como el sistema deportivo canadiense, la comunidad Kayamandi en Sudáfrica y el sistema de justicia juvenil francés (Frisby y Ponice, 2013; Verdot y Schut, 2012; Whitley, Hayden, y Gould, 2013; 2016).

Respecto de la relación entre la categoría de raza y etnia y la CF, se encontró una variedad de temáticas; por lo que es difícil establecer de modo terminante cuál es la más indagada. Vale la pena mencionar que las presunciones políticas sobre la relación positiva del deporte respecto de la raza y la etnia fueron un tema indagado (al igual que en la

categoría anterior). El asunto que se repitió en dos ocasiones fue el que vinculó a la CF con el desarrollo de capital social (también trabajado en la categoría de clase), con la identidad o la conformación de identidades (Walseth, 2008; 2016; Park y Ok, 2017) y con el sentido de pertenencia de los inmigrantes (entendiendo el sentido de pertenencia como integración cohesión social (Burrmann, Brandmann, Mutz, y Zender, 2017; Cheng, 2019).

En el caso del género, el problema más indagado fue el lugar de la mujer en el deporte desde los niveles y tipos de participación y representación (Lovisololo, Soares y Bartholo, 2006; Walseth, 2008; Pfister, 2010; Dashper, 2012; Donnelly, 2013; 2015; Safai, 2013; Sutherland y cols., 2014; Morgan; 2019).

Respecto de la relación entre la categoría de discapacidad y la CF, los problemas más indagados pasaron por investigar y trabajar las propias percepciones de las personas con discapacidad y de su entorno (Harada Siperstein, Parker y Lenox, 2011; Purdue y Howe, 2012). Otro tema que se estudió en gran medida fue el valor de algunas de las propuestas para el deporte para la discapacidad, con el foco generalmente en la oferta internacional (Harada Siperstein, Parker y Lenox, 2011; Thomas y Guett, 2014; Purdue y Howe, 2012). Por último, otros temas indagados (en dos ocasiones) fueron los niveles de integración o actividad y la participación como herramienta para la inclusión (Frantz, Phillips, Matheri, y Kibet, J.J., 2011; Kiuppis, 2018).

4.ii. Las definiciones y perspectivas teóricas más recurrentes.

Para dar cuenta de la categoría de clase social, las perspectivas teóricas con mayor presencia fueron 3; 1) el concepto de capital social; 2) definiciones asociadas a la sociología clásica retomando a Bourdieu, Putnam; 3) el concepto de habitus, pensando en la acumulación de cualidades que servirían para conseguir algún tipo de ventaja en la sociedad (Coalter, 2007; 2017; Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter, 2012; Schailée, Haudenhuyse, y Bradt, 2019; Morgan, Parker, y Roberts, 2019; Wäsche, Dickson, Woll, & Brandes, 2017).

En las investigaciones relevadas sobre la relación entre clase social y CF, la inclusión se asocia principalmente al acceso a la educación y el empleo, es decir a la pertenencia a las clases socioeconómicas acomodadas (Coalter, 2007; 2017). También se la definió a partir de aquellos que se consideraban excluidos, que eran generalmente los

criminales (Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter, 2012; Schailleé, Haudenhuyse, y Bradt, 2019; Verdot y Schut, 2012; Parker, Morgan, Farooq, Moreland, y Pitchford, 2019).

Respecto de las categorías raza y etnia, se encontraron pocas definiciones de raza. La principal es la de Carrington (2013) que afirma que es una diferenciación por tonos de piel y generalmente asociado a la clase social. La etnia, en cambio, estuvo presente en la mayoría de los trabajos y fue definida como un aspecto cultural generalmente asociado a la nacionalidad y en algunos casos a la religión (Walseth, 2008; 2016; Agergaard y Sørensen, 2010; Agergaard, 2011; Burrmann, 2017; Park y Ok, 2017; Zwahlen, 2018; Cheng, 2019; Wiggins, 2014).

Respecto de las categorías sexo y género se encontró una brecha entre aquellos que determinan que el género es una construcción social y lo diferencian del sexo (Lovisolo y cols. 2006; Pfister, 2010), en contraste con aquellos que utilizan el sexo y género como sinónimos y se quedan con las categorías de base biológicas de mujer y hombre (Dashper, 2012; Donnelly, 2013; 2015; Morgan, 2019; Sutherland y cols., 2014). Para la mayoría de los autores relevados la participación de las mujeres se asocia a la inclusión, pero en repetidas ocasiones afirmaron que esta no es suficiente ya que hay que analizar los modos de participación (Lovisolo y cols., 2006; Pfister, 2010; Donnelly, 2013; 2015) y otros factores asociados como la representación (Morgan, 2019).

No se encontraron definiciones de discapacidad en los trabajos relevados para el análisis de la relación entre la cultura física y la discapacidad. Se encontraron referencias a distintos tipos, como pueden ser físicas o intelectuales sencillamente (Harada, Siperstein, Parker y Lenox, 2011). Sin embargo, merece destacarse que varios trabajos, realizados con posterioridad a la Convención por los Derechos de las personas con discapacidad (2006) mantenían la perspectiva médica de la discapacidad, y no la social contenida en dicha convención. De allí que varios trabajos se refirieran a las personas con discapacidad como “discapacitados”.

4.iii. Estrategias metodológicas mayormente utilizadas.

Antes de presentar las estrategias metodológicas más utilizadas para el estudio la relación entre cada una de las categorías con la cultura física cabe destacar que - en términos generales- la mayoría de los estudios utilizaron estrategias metodológicas cualitativas.

Para investigar la relación entre CF y clase social se utilizó principalmente las entrevistas como técnica de recolección de datos para la obtención de información. (Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter, 2012; Whitley, Hayden, y Gould, 2013; 2016; Morgan, Parker, y Roberts, 2019; Parker, Morgan, Farooq, Moreland, y Pitchford, 2019) y encuestas (Coalter, 2007; Verdot y Schut, 2012).

Para el estudio de la relación entre raza, etnia y CF, las técnicas de recolección de datos más usadas fueron las entrevistas en profundidad con deportistas y líderes de organizaciones deportivas o étnicas (Walseth, 2008; 2016; Cheng, 2019); estudio de campo y casos de estudio (Agergaard y Sørensen, 2010; Burrmann, 2017; Zwahlen, 2018). Por último, otra técnica de recolección de datos implementada en cuatro investigaciones fue el análisis de contenido de fuentes secundarias y las revisiones de literatura (Agergaard, 2011; Carrington, 2013; Wiggins, 2014; Park y Ok, 2017).

En el caso de los estudios que realizaron análisis de la relación entre CF y género, las técnicas de recolección de datos fueron las entrevistas (Dashper, 2012; Walseth, 2008; Sutherland, Kowalski, Ferguson, Sabiston, Sedgwick y Crooeker, 2014; Morgan, 2019) y varios realizaron el estudio de casos (Pfister, 2010; Donnelly, 2013; 2015, Morgan, 2019).

Las entrevistas fueron las técnicas para la recolección de información más utilizadas en las investigaciones que trabajaron la relación entre la discapacidad y la CF (Jeanes, Spaajj, Magee, Farquharson, Gorman y Lusher, 2019; PateJoshuaPate, Scheadler, Spellings, Malnati y Hillyer, 2019; Purdue y Howe, 2012).

4.iv. Conclusiones dominantes.

Las conclusiones de los trabajos que indagaron la relación de la CF y la clase social apuntan en muchos casos a una explicación del deporte como herramienta para el desarrollo de habilidades o competencias deseables y/o de capital social, haciendo énfasis en que es una herramienta que requiere del estudio más amplio y sobre más factores para obtener resultados (Coalter, 2007; Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter, 2012; Morgan, Parker y Roberts, 2019; Whitley, Hayden y Gould, 2013; 2016; Parker, Morgan, Farooq, Moreland, y Pitchford, 2019). En esta línea, diversos autores reconocieron que hace falta

más investigación y claridad conceptual (Haudenhuyse, Theeboom, y Coalter, 2012; Liu, 2009; Coalter, 2017; Wäsche, Dickson, Woll, y Brandes, 2017).

Los resultados y las conclusiones de las investigaciones que trabajaron la relación entre la CF, la raza y la etnia también reiteraron que el deporte puede funcionar como una herramienta para la adquisición de capital social y de este modo contribuir a la inclusión, o integración (Walseth, 2008; 2016). Además del desarrollo de capital, los resultados remitieron, en varios casos, al desarrollo y la formación de identidades desde el deporte. Otra conclusión fuerte a la que arribaron es que la construcción de identidades puede ser parte de procesos de integración o cohesión social, son conceptos que se encontraron en repetidas ocasiones en las estas conclusiones (Park y Ok, 2017; Burrmann, Brandmann, Mutz y Zender, 2017; Zwahlen, Nagel y Schlesinger 2018; Cheng, 2019). En la mayoría de las investigaciones se encontraron casos de éxito en términos de integración racial o étnica en clubes deportivos.

Las conclusiones que se desprendieron del análisis de la relación entre el género y la CF mostraron un avance en el lugar de la mujer en el deporte, donde la participación es cada vez más amplia y son incluidas en lugares o competencias donde antes no se permitía (Pfister, 2010, Morgan, 2019; Donnelly, 2013; 2015). En esta línea, diversos autores establecieron que, si bien hay que reconocer los avances, aún queda mucho por trabajar para considerar que las mujeres están realmente incluidas como por ejemplo en términos de modos de participación y representación (Lovisolo y cols., 2006; Donnelly, 2013; 2015; Dashper, 2012; Safai, 2013).

Las conclusiones de las investigaciones que se relevaron para analizar la relación entre la cultura física y la discapacidad se dividieron entre positivas y negativas. Hubo mayor cantidad de conclusiones positivas. En términos generales, las investigaciones con resultados positivos establecieron que la actividad física tiene una influencia positiva en jóvenes con y sin discapacidad siempre y cuando se dé una inclusión real, haciendo sentir a aquellos con discapacidad como parte del “todos” (Frantz, Phillips, Matheri y Kibet, 2011; Albrecht, Elmoose-Østerlund, Klenk y Nagel, 2019). En esta línea, se valoraron las competencias internacionales como las Olimpiadas Especiales ya que son fuentes de oportunidades y mejora para la percepción propia de los atletas con discapacidad y el enfoque de sus comunidades sobre ellos (Harada, Siperstein, Parker y Lenox, 2011). A pesar de ser la minoría, recuperamos las conclusiones negativas para proveer una visión

completa del estado del arte dado que se reiteraron en tres ocasiones (Purdue y Howe, 2012; Thomas y Guett, 2014; Jeanes, Spaajj, Magee, Farquharson, Gorman y Lusher, 2019). Estas investigaciones concluyeron que la imagen que se perpetua en los deportes para la discapacidad debe cambiar para que este sea inclusivo, y que el discurso político es altamente descoordinado y no se refleja en la práctica; y esto es así porque las organizaciones presentan resistencia por una diversidad de motivos, tales como la prioridad de la competitividad y la complejidad organizacional que se requiera. En la mayoría de los casos, positivos y negativos, se afirma que se requiere más investigación.

4.v. Consideraciones Generales.

Para concluir, se presentan algunas consideraciones generales asociadas a las conclusiones sobre la relación entre las diferentes categorías de análisis y la CF. En todos los casos, predominaron los enfoques sociales; sólo un autor se dedicó a definir la raza estableciendo que era determinada parcialmente por el color de la piel. En el mismo sentido, predominó el enfoque social en el campo de la discapacidad entendiendo este concepto, en rasgos generales, como una construcción donde la sociedad y su estructura hacen que la persona con discapacidad tenga imposibilidades para el desarrollo. Un último ejemplo son los enfoques en el feminismo que, si bien no predominaron, conforman una gran parte del discurso, dejando de lado los factores biológicos al definir el género, y estableciendo que es una construcción social. Sin embargo, no se encontraron estudios que hayan problematizado la relación de la CF con la diversidad sexual y las identidades no binarias o hegemónicas.

En todas las categorías se encontró falta de consenso teórico, empezando por las definiciones de inclusión e integración. Es interesante ver el debate al interior de cada categoría, pero también las diferencias entre sí para entender aquello que se investiga y por qué. En este sentido, cabe destacar que, en las categorías, de clase social, raza y género, en diversos casos, los autores determinaban que si bien la participación es un factor importante que hace a la inclusión, es necesario trabajar más allá de la participación, complejizando a la inclusión, vinculándola a las formas de participación otros conceptos como la representación (Lovisoló, Soares y Bartholo, 2006; Donnelly, 2013; 2015; Dashper; 2012). En cambio, en el caso de la discapacidad, para hablar de inclusión, en términos generales, se consideró suficiente aludir a la participación. Esto se puede interpretar estableciendo que falta investigación en el campo de la discapacidad y

llevaría a preguntarnos si es porque la tendencia es estudiar a las otras tres categorías o porque esta es muy reciente en el campo de la Sociología de la Educación Física.

La falta de definiciones de clase, género y discapacidad suman a la consideración sobre la falta de consenso teórico, entendiendo que, si el punto de partida no está claro, los resultados de las investigaciones no podrán ser comparables o generalizables. Además, falta consenso en lo que hace a la inclusión y si el concepto de integración es complementario a éste o cuál es su lugar.

Por otro lado, podría pensarse que la mayoría de las investigaciones son difícilmente generalizables por la especificidad de los grupos, lugares o contextos e investigaciones trabajadas, como explicitó Morgan (2019); también por el tipo de estrategia metodológica elegida.

Al igual que establecieron la mayoría de los autores de las investigaciones relevadas para esta tesis, en el campo de la Cultura Física y la Sociología de la Educación Física aún falta investigación empírica en la en cada una de las categorías. De hecho, diferentes autores mencionaron cómo la categoría que ellos investigaban, no se priorizaba tanto como otras. Esto se ve, por ejemplo, en el caso del género, donde Lovisolo, Soares y Bartholo (2006) afirmaron que la perspectiva de género no se prioriza como la de clase; y, en diversas ocasiones, en el caso de raza, etnia y discapacidad, las investigaciones parecen relegadas dentro del campo de la sociología. En esta línea, es interesante destacar que se suelen mencionar entre sí las categorías de género, etnia y clase social, por ejemplo, para incluirlas como factores asociados que, por ejemplo, podrían afectar a la participación (Pfister, 2010), pero no así la categoría de discapacidad, que sí menciona a las demás.

Es pertinente volver a mencionar al momento de concluir, las limitaciones de este trabajo de graduación, explicitadas al describir la metodología de investigación. Estas se asocian a la problemática del acceso a la información, dado que el recorte metodológico incluyó ciertos portales de búsqueda o bibliotecas, investigaciones pertinentes a la temática y dentro del recorte de tiempo seleccionado pueden haber quedado sin relevar.

Como última consideración, luego de este trabajo de sistematización, cabe postular como interrogante ¿el campo de la cultura física es un reflejo de lo que pasa en el resto de la sociedad? Son evidencia de ello los hallazgos de los autores respecto de las barreras que enfrentan las mujeres o los afroamericanos para ocupar posiciones de liderazgo; o,

en el mismo sentido, los modos de exclusión estructurales a los que se enfrentan las personas con discapacidad. En esta línea, tiene sentido la propuesta de la investigación en profundidad en el campo para contestar a este interrogante y para generar insumos para los cambios estructurales que fueran necesarios.



Universidad de
San Andrés

BIBLIOGRAFÍA

Agergaard, S. (2011). Development and appropriation of an integration policy for sport: how Danish sports clubs have become arenas for ethnic integration, *International Journal of Sport Policy and Politics*, 3:3, 341-353, DOI: 10.1080/19406940.2011.596158

Agergaard, S. & Sørensen, J.K. (2010) Policy, sport and integration: the case of talented ethnic minority players in Danish football clubs, *International Journal of Sport Policy*, 2:2, 205-221, DOI: 10.1080/19406940.2010.488067.

Aisenstein, A. (2006). La educación física escolar en Argentina, Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960. Universidad de San Andrés.

Albrecht, J. Elmoose-Østerlund, K. Klenk, C. & Nagel, S. (2019). Sports clubs as a medium for integrating people with disabilities, *European Journal for Sport and Society*, 16:2, 88-110, DOI: 10.1080/16138171.2019.1607468

Arnot, Mi. (2002). *Reproducing Gender*. London: Routledge.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006.

Azzarito, L. and Solomon, A. (2005). A reconceptualization of physical education. The intersection of gender/race/social class. *Sport Education and Society*, 10(1): 25-49.

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion, *Educational Review*, 57:1, 71-90, DOI: 10.1080/0013191042000274196

Ball S.J. (2003). *Class Strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. London: Routledge/Falmer.

Ball S.J. (2003). The more things change, ... educational research, social class and "interlocking" "inequalities". London: Institute of Education.

Ball, S. (2004). *The Routledge/Falmer Reader in the sociology of education*. London: Routledge/Falmer.

Barton, L. (1993). Disability, empowerment and physical education. In J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (43-54). London: Falmer Press.

Barton, L. (1998). *The politics of special education needs*. Lewes: Falmer Press.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity, theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

Bernstein, B. (2001). Form pedagogies to knowledge. In A. Morias, I. Neves., B., Davies and H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research*. New York, Peter Lang.

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital, in: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (Eds) *Education: culture, economy, society*. Oxford, Oxford University Press.

Brittain, I. (2004). The role of schools in constructing self-perceptions of sport and physical education in relation to people with disabilities. *Sport, Education and Society*, 9(1): 75-94.

Borgatti, S.P., Everett, M.G., & Johnson, J.C. (2013). *Analyzing social networks*. Los Angeles (CA): Sage.

Bowtell, J. (2006). *Community development through sport*. London: London South Bank University.

Brown, P., H. Lauder, and D. Ashton. (2011). *The Global Auction: the Broken Promises of Education, Jobs and Income*. Oxford: Oxford University Press.

Burmann, U. Brandmann, K. Mutz, U. & Zender, U. (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany, *European Journal for Sport and Society*, 14:3, 186-204, DOI:10.1080/16138171.2017.1349643

Burmann, Mutz, y Zender, (2015). *Jugend, migration und sport. Kulturelle unterschiede und die sozialisation zum vereinsport*. Wiesbaden: VS Verlag.

Carmichael, D. (2008). *Youth sport vs youth crime*. Brockville: Canada Games Council.

Carrington, B. (2013). *Sociology of Race and Sport: The First Fifty Years*. *Annual Review of Sociology*, Vol. 39 (2013), 379-398.

Cheng, J.E. (2019). Religiosity, Integration and Sport: Muslim Women Playing Australian Rules Football, *Journal of Australian Studies*, 43:1, 55-70, DOI:10.1080/14443058.2019.1577287

Clarke, G. (2006). Sexuality and physical education. En D. M. Kirk, *The Handbook of Physical Education* (págs. 723-739). London: SAGE Publications.

Coakley, J.J. (2004). *Sport in society: Issues and controversies*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Coalter, F. (2001). *Realising the potential: the case for cultural services: sport*. London, Local Government Association.

Coalter, F., (2003). *The social role of sport: opportunities and challenges (Paper 3)*. In: S. Campbell and B. Simmonds, eds. *Sport, active recreation and social inclusion*. London: Smith Institute. Available from: <http://tblp.localknowledge.co.uk/Assets/3739/sport,%20active%20recreation%20and%20social%20inclusion.pdf> (Accessed 21 May 2011).

Coalter, F. (2007). *Sports Clubs, Social Capital and Social Regeneration: 'ill-defined interventions with hard to follow outcomes'?*, *Sport in Society*, 10:4, 537-559, DOI: 10.1080/17430430701388723

Coalter, F. (2017). *Sport and Social Inclusion: Evidence-Based Policy and Practice*. *Social Inclusion* (ISSN: 2183–2803), Volume 5, Issue 2, Pages 141–149 DOI: 10.17645/si.v5i2.852

Coleman, J. (1988). *Social capital in the creation of human capital*, *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95–120.

Collins, M., Henry, I. & Houlihan, B. (1999). *Sport and social inclusion: a report to the Department of Culture, Media and Sport*. Loughborough, Institute of Sport and Leisure Policy, Loughborough University.

Collins, M. (2003). *Social exclusion from sport and leisure*. In B. Houlihan, (Ed.), (2003). *Sport and society. A student handbook*, London.

Comisión de Educación en Salud para Escocia (Health Education Board for Scotland/ HEBS). (1997). *The promotion of physical activity in Scotland—a strategic statement (revised from 1995)* (Edinburgh, HEBS).

Darnell, S.C. & Millington, R. (2019). *Social Justice, Sport, and Sociology: A Position Statement*, *Quest*, 71:2, 175-187, DOI: 10.1080/00336297.2018.1545681

Dashper, K. (2012). *Together, yet still not equal? Sex integration in equestrian sport*, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3:3, 213-225, DOI: 10.1080/18377122.2012.721727

De Knop, P. and Elling, A. (2001). (Eds.). *Values and norms in sport*. Aachen: Meyer and Meyer Sport.

Delaney, L. and E. Keaney. (2005) *Sport and Social Capital in the United Kingdom: Statistical Evidence from National and International Survey Data*. Report commissioned by the Department of Culture, Media and Sport. London: 2005.

DeLuca, C. (2013). "Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity." *Canadian Journal of Education* 36 (1): 305–348.

Departamento de Salud del Reino Unido (Department of Health). (1995). Health of the nation: obesity, reversing the increasing problem of obesity in England. London, DoH.

Department for Culture, Culture, Media and Sport (DfCM). (1999). Policy Action Team 10: report to the Social Exclusion Unit—arts and sport. London, Her Majesty's Stationery Office.

Devís-Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. En D. M. Kirk, *The Handbook of Physical Education* (págs. 37-58). London: SAGE Publications.

DfEE (Department for Education and Employment). (2000). Physical education: The National Curriculum for England and Wales. London, DfEE/Qualifications and Curriculum Authority [QCA].

Department of Education and Science/Welsh Office [DES/WO], DES. (1991). Physical education for ages 5–16: proposals of the Secretary of State for Education and the Secretary of State for Wales. London, DES.

DePauw, K. (1997). The InVisibility of DisAbility: Cultural contexts and “Sporting Bodies”. *Quest*, 49(4): 416-430.

Diaz-Bone, R. (2006). Eine kurze Einführung in die sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse [A short introduction to social network analysis]. In *Mitteilungen aus dem schwerpunktbereich methodenlehre vol. 57* [notes from the focus area methodology]. Berlin: Institut für Soziologie, Freie Universität Berlin.

Dixon, J.G., McIntosh, P.C., Munrow, A.D. and Willetts, R.F. (1973). Landmarks in the history of physical education. London: Routledge & Kegan Paul.

Donnelly, M. K., Norman, M., Donnelly, P. (2015). *The Sochi 2014 Olympics: a gender equality audit*. Toronto.

Donnelly, P., Donnelly, M.K. (2013). *The London 2012 Olympics: A Gender Equality Audit*. Toronto.

Dowling Næss, F. (2001) Narratives about Young Men and Masculinities in Organised Sport in Norway, *Sport, Education and Society*, 6:2, 125-142, DOI: 10.1080/13573320120084236

Evans, J. (1986). *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education*. Lewes: Falmer Press.

Evans, J. (1988). *Body Matters. Towards a socialist physical education*. In H. Lauder and P. Brown (Eds.), *Education in search of a future*. Lewes: Falmer Press.

Evans, J. Davies, B. and Penney, D. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, Education and Society*, 1(2): 165-185.

Evans, J. Davies, B. and Wright, J. (Eds.). (2004). *Body knowledge and control. Studies in the sociology of physical education and health.* London: Routledge.

Evans, J., & Davies, B. (2006a). Social Class and Physical Education. En D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan, *The Handbook of Physical Education* (págs. 796-808). London: SAGE Publications.

Evans, J., & Davies, B. (2006b). The Sociology of Physical Education. En D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan, *The Handbook of Physical Education* (págs. 109-122). London: SAGE Publications.

Evans, J. Rich, R. and Holroyd, R. (2004). What schools do to the middle class girls? Education and eating disorders. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2): 123-143.

Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions.* Oxford: Oxford University Press.

Federación Internacional de Medicina de Comité Deportivo en Actividad Física para la Salud. (WHO, World Health Organization)/Federation Internationale de Medecine du Sport Committee on Physical Activity for Health (1995) Exercise for health, *Bulletin of the World Health Organization*, 73(2), 135–136.

Fernandez-Balboa, J.M. (1997). *Critical postmodernism in human movement physical education and sport.* Albany: State University of New York Press.

Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, (10)1: 41-59.

Fitzgerald, H. (2006). Disability and physical education. En D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan, *The Handbook of Physical Education* (págs. 752-766). London: SAGE Publications.

Fitzgerald, H., Jobling, A. and Kirk, D. (2003). Valuing the voices of young disabled people: Exploring experiences of physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 8(2): 175-201.

Frantz, J. Phillips, J.S. Matheri, J.M. & Kibet, J.J. (2011), Physical activity and sport as a tool to include disabled children in Kenyan schools, *Sport in Society*, 14:9, 1227-1236, DOI: 10.1080/17430437.2011.614780

Freedman, D., Kettel Khan, L., Dietz, W., Srinivasan, S. & Berenson, G. (2001) Relationship of childhood obesity to coronary heart disease risk factors in adulthood: the Bogalusa Heart Study, *Pediatrics*, 108, 712–718.

Frisby, W. Ponc, P. (2013), *Sport and Social Inclusion. Sport Policy in Canada.* Lucie Thibault Jean Harvey Published by: University of Ottawa Press.

Griffin, P. and Harro, B. (1997). Heterosexism curriculum design. In M. Adams, L.A. Bell and P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (141-169). London: Routledge.

Goodwin, D.L. and Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2): 144-160.

Harada, C.M. Siperstein, G.N. Parker, R.C. & Lenox, D. (2011) Promoting social inclusion for people with intellectual disabilities through sport: Special Olympics International, global sport initiatives and strategies, *Sport in Society*, 14:9, 1131-1148 DOI: 10.1080/17430437.2011.614770

Haregreaves, J.E. (1986). *Sport, power and culture – A social and historical analysis of popular sports in Britain*. Cambridge: Polity Press.

Harris, A. (2009) Shifting the boundaries of cultural spaces: young people and everyday multiculturalism, *Social Identities*, 15:2, 187-205, DOI: 10.1080/13504630902778602

Harris, M.B. and Griffin, J. (1997). Stereotypes and personal beliefs about women physical education teachers. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 6(1): 49-83.

Harrison, L. y Blecher, D. (2006). Race and ethnicity in physical education. En D. M. Kirk, *The Handbook of Physical Education* (págs. 740-751). London: SAGE Publications.

Hartmann, D. (2003) What can we learn from sport if we take sport seriously as a racial force? Lessons from C. L. R. James's *Beyond a Boundary*, *Ethnic and Racial Studies*, 26:3, 451-483, DOI: 10.1080/0141987032000067282

Haudenhuyse, R. Theeboom, M. & Coalter, F. (2012) The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: implications for sport coaches and youth workers, *Journal of Youth Studies*, 15:4, 437-454, DOI: 10.1080/13676261.2012.663895

Heikinaro-Johansson, P., French, R., Sherrill, C. and Huuhka, H. (1995). Adapted physical education consultant service model to facilitate integration. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1): 12-25.

Heikinaro-Johansson, P., and Volger E.W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, 5(1): 12-25.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D.R., and Templin T.J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hendry, L.B., Shucksmith, J., Love, J.G. and Glendenning, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. London: Routledge.

Hills, A. P. (1998) Scholastic and intellectual development and sport, in: K.-M. Chan & L. J. Mitchell (Eds) *Sports and children* (Champaign, IL, Human Kinetics).

Hodge, S.R., Murata, N.M., and Kozub, F.M. (2002). Physical educators' judgements about inclusion: a new instrument for preservice teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(4): 435-452.

Humberstone, B. (1995). Bringing outdoor education into the physical education agenda: gender identities and social change. *Quest*, 47(2): 144-157.

Humberstone, B. (2017). Equality, Physical Education and Outdoor Education Ideological Struggles and Transformative Structures?. In *Equality, Education, and Physical Education* (217-232). Routledge.

International Olympic Committee (IOC). (2018). Gender Equality Review Project.

James CLR. (1963). [1994]. *Beyond a Boundary*. New York: Pantheon Books.

Jeanes, R. Spaaij, R. Magee, J. Farquharson, K. Gorman, S. & Lusher, D. (2019). Developing participation opportunities for young people with disabilities? Policy enactment and social inclusion in Australian junior sport, *Sport in Society*, 22:6, 986-1004, DOI: 10.1080/17430437.2018.1515202

Jones, M. B. & Offord, D. R. (1989). Reduction of antisocial behavior in poor children by non-school skill-development, *Journal of Child Psychology*, 30, 737-750.

Kay, T. (2003). *The family factor in sport. A review of family factors affecting sports participation*. Institute Sport and Leisure Policy, Loughborough University.

Kay, T.A. (2000). Leisure, gender and the Family. The influence of social policy context. *Leisure Studies*, 19(4): 247-265.

Kinder, K., Kendall, S., Halsey, K. & Atkinson, M. (1999). *Disaffection talks: a report for the Merseyside Learning Partnership Inter Agency Development Programme* (Slough, National Foundation for Educational Research).

Kirk, D. (1999). Physical culture, physical education and relational analysis. *Sport Education and Society*, 4(1): 63-74.

Kirk, D., Macdonald, D. and O'Sullivan, M. (Eds.). (2006). *The Handbook of Physical Education*. Sage.

Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation, *Sport in Society*, 21:1, 4-21, DOI: 10.1080/17430437.2016.1225882

Kremer, J., Trew, K. & Ogle, S. (1997). (Eds). *Young people's involvement in sport* (London, Routledge).

Lavalette, M. and Mooney, G. (2000). *Class struggles and social welfare*, Buckingham. Milton Keynes: Open University Press.

Lawson, H. (2005). Empowering people, facilitating community development; The social work of sport, exercise and physical education programs. *Sport, Education and Society*, 10(1): 135-161.

LeMaster, K., Gall, K., Kinchin, G. and Siedentop, D. (1998). Inclusion practice of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(1): 64-81.

Leonard, F.E. (1947). *A guide to the history of physical education*. Philadelphia: Lea & Febiger.

Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C., and Lerner, J. (2005). Positive youth development: a view of the issues. *The journal of early adolescence*, 25 (1), 10–16.

Lienenrt, C., Sherrill, C. and Myers, B. (2001). Physical Educators concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(1): 1-17.

Little, R. R. (1993). What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium, Michigan State University, East Lansing.

Liu, Y. (2009). Sport and Social Inclusion: Evidence from the Performance of Public Leisure Facilities. *Social Indicators Research*, Vol. 90, No. 2, 325-337. Springer.

Long, J. Welsh, M., Bramham, P., Butterfield, J., Hylton, K. & Lloyd, E. (2002). *Count me in: the dimensions of social inclusion through culture and sport* (London, DCMS).

Lovisoló, H., Soares, A. J. Bartholo, T. L. (2006). Feministas, mujeres y deporte: Cuestiones metodológicas. *Movimento*, Porto alegre, v. 12, n. 03, 165-191.

Malina, R. M. & Bouchard, C. (1991) *Growth, maturation and physical activity* (Champaign, IL, Human Kinetics).

MacDonald, I. (2003). Class, inequality and the body in physical education. In S. Hayes and G. Stidder (Eds.), *Equity and inclusion in physical education and sport* (169-185). London: Routledge.

McDonald, B. Spaaij, R. & Dukic, D. (2019). Moments of social inclusion: asylum seekers, football and solidarity, *Sport in Society*, 22:6, 935-949, DOI:10.1080/17430437.2018.1504774

Morgan, H. Parker, A. & Roberts, W. (2019). Community sport programmes and social inclusion: what role for positive psychological capital?, *Sport in Society*, 22:6, 1100-1114, DOI: 10.1080/17430437.2019.1565397

Morgan, A. (2019). An examination of women's sport sponsorship: a case study of female Australian Rules football, *Journal of Marketing Management*, DOI: 10.1080/0267257X.2019.1668463

Morley, D., Bailey, R., Tan, J. and Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: teachers' view of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1): 84-107.

Muller, J., Davies, B. and Morais, A. (2004). *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: Routledge/Falmer.

Muncie, J. (2009). *Youth and crime*. London: Sage.

Murdoch, E. B. (1990). Physical education and sport: the interface, in: N. Armstrong (Ed.) *New directions in physical education* (London, Cassell).

Mutrie, N. & Parfitt, G. (1998). Physical activity and its link with mental, social and moral health in young people, in: S. Biddle, J. Sallis & N. Cavill (Eds) *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity—evidence and implications* (London, HEA).

Nagel, M. and Nagel, S. (2001). *Social background and top performance sport*. Paper presented to ECSS congress, July, 24-28, Cologne.

Nichols, G. (2007). *Sport and crime reduction*. Oxon: Routledge. O'Donovan, T. M., MacPhail, A., & Kirk, D. (2010). Active citizenship through sport education. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(2), 203–215.

Organización Mundial de la Salud (1980). En Pfeiffer, D. (1998). The ICIDH and the need for its revision. *Disability and Society*, 2(1): 41-54.

Park, K. & Ok, G. (2017). Social Integration of North Korean Refugees through Sport in South Korea, *The International Journal of the History of Sport*, 34:12, 1294-1305, DOI: 10.1080/09523367.2018.1430690

Parker, A., Meek, R., & Lewis, G. (2014). Sport in a youth prison: Male young offenders' experiences of a sporting intervention. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 381–396.

Parker, A. Morgan, H. Farooq, S. Moreland, B. & Pitchford, A. (2019). Sporting intervention and social change: football, marginalised youth and citizenship development, *Sport, Education and Society*, 24:3, 298-310, DOI: 10.1080/13573322.2017.1353493

Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory. A bourgeois critique*, London: Tavistock.

Parnes, P. (2007). Sport as a means to foster inclusion, health and well-being of people with disabilities. In Report for the Sport for Development and Peace International Working Group (SDP IWG) Secretariat (124–157). University of Toronto, Faculty of

Physical Education and Health. Retrieved from <http://iwg.sportanddev.org/data/htmleditor/file/SDP%20IWG/literature%20review%20SDP.pdf>

Parry, J. (1998). The justification of physical education, in: K. Green & K. Hardman (Eds) *Physical education: a reader* (Aachen, Meyer and Meyer).

PateJoshuaPate, J.R. Scheadler, T. Spellings, C. Malnati, A. & Hillyer, S. (2019). Sport as a tool for community leaders of people with disabilities: exploring an innovative, immersive exchange training program, *Managing Sport and Leisure*, DOI: 10.1080/23750472.2019.1653219

Penney, D. (2000). Physical education, sporting excellence and educational excellence, *European Physical Education Review*, 6(2), 135–150

Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives, *Sport in Society*, 13:2, 234-248, DOI: 10.1080/17430430903522954

Phelan, S. (1989). *Identity politics: Lesbian feminism and the limits of community*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Ponic, P. (2007). *Embracing complexity in community-based health promotion: Inclusion, power and women's health*. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Canada.

Purdue, D.E.J. & Howe, P.D. (2012). See the sport, not the disability: exploring the Paralympic paradox, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4:2, 189-205, DOI: 10.1080/2159676X.2012.685102

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy* (Princeton, Princeton University Press).

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community* (New York, Simon & Schuster). Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone* (New York, Touchstone).

Qualifications and Curriculum Authority (2001). PE and school sports project. Available online at: www.qca.org.uk/ca/subjects/pe/pess.asp (accessed 23 September 2004).

Reay, D. (2004). Finding or losing yourself? Working class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4): 333-346.

Reid, G. and Prupas, A. (1982). A documentary analysis of research priorities in disability sport. *Adapted Physical Education Quarterly*, 15(2): 168-178.

Reid, K. (2002). *Truancy: short and long-term solutions*. London: RoutledgeFalmer.

Rivers, I. (1995). The victimization of gay teenagers in school: homophobia in teacher education. *Pastoral Care*, March: 35-41.

Rivers, I. (2000). Social exclusion, absenteeism and sexual minority youth. *Supporting for Learning*, 15(1): 13-18.

Rivers, I. (2001). Playing it safe: addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the U.K. *Journal of Adolescence*, 24: 129-140.

Roberts. K. (1996). Young people, school, sport, and government policy. *Sport, Education and Society*, 1(1):47-57

Roberts, K. and Parsell, G. (1994). Youth culture in Britain: The middle class takeover. *Leisure Studies*, 13: 33-48.

Robins, D. (1990). Sport as prevention: the role of sport in crime prevention programmes aimed at young people (occasional paper no. 12). Oxford, University of Oxford, Centre for Criminological Research.

Robinson, K.H. and Ferfolja, T. (2001). “What are we doing this for?” Dealing with lesbian and gay issues in teacher education. *British Journal of the Sociology of Education*, 22(1): 121-133.

Roundtree, G. A., Grenier, C. E. & Hoffman, V. L. (1993) Parental assessment of behavioral change after children’s participation in a delinquency prevention programme, *Journal of Offender Rehabilitation*, 19(1/2), 113–130.

Rovegno, I. and Kirk, D. (1995). Articulation and silences in socially critical work on physical education: Toward a broader agenda. *Quest*, 47(4): 447-475.

Royal College of Physicians. (2004). Storing up problems. The medical case for a slimmer nation. London: Royal College of Physicians.

Safai, P. (2013). *Women in Sport Policy. Sport Policy in Canada*. Lucie Thibault Jean Harvey Published by: University of Ottawa Press.

Sallis, J. & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine* (Thousand Oaks, CA, Sage).

Schailée, H. Haudenhuyse, R. & Bradt, L. (2019). Community sport and social inclusion: international perspectives, *Sport in Society*, 22:6, 885-896, DOI: 10.1080/17430437.2019.1565380

Scraton, S. (1993). Equality, co-education and physical education in secondary Schooling. In J, Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (139-153).

Seippel, O. “Sport and Social Capital.” *Acta Sociológica* 49, no. 2 (2006): 169–83. 6, P. Social Exclusion. Time to be Optimistic, Demos Collection 12 3–9c, London:

Demos, 1997. Social Exclusion Unit. National Strategy for Neighbourhood Renewal: A Framework for Consultation. London: Cabinet Office, 2000

Shakir, U. (2004). Role of settlement houses and neighbourhood centres. Retrieved from <http://inclusion.ifsnetwork.org/role.index.asp>

Shephard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance, *Pediatric Exercise Science*, 9, 113–126

Shilling, C. (2004). Educating bodies: schooling and the constitution of society. In J. Evans, B. Davies and J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control. Studies in the sociology of physical education and health (xv-xxiii)*. London: Routledge.

Shilling, C. (2004). *The body in culture, technology and society*. London: Sage.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender*. London: Sage.

Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1): 37-54.

Social Exclusion Unit (2001). National Strategy for Neighbourhood Renewal: Policy Action Team audit. London, Cabinet Office.

Sport England (SE). (1999). *Best value through sport: the value of sport to local authorities*. London, SE.

Sport England. (2001). *Young people and sport survey*. London: Sport England.

Sport England. (2002). *Active communities projects*. London, SE.

Sports Council. (1995). *Young people and sport*. London, Sports Council.

Stroot, S.A. (2002). Socialisation and participation in sport. In A. Laker (Ed.). *The Sociology of sport and physical education. An introductory reader*. London: Routledge.

Sutherland, L.M. Kowalski, K.C. Ferguson, L.J. Sabiston, C.M. Sedgwick, W.A. & Crocker, P.E.R., (2014) Narratives of young women athletes' experiences of emotional pain and self-compassion, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6:4, 499-516, DOI: 10.1080/2159676X.2014.888587

Talbot, M. (2001). The case for physical education, in: G. Doll-Tepper & D. Scoretz (Eds) *World Summit on Physical Education (Berlin, ICSSPE)*.

Taylor, P., Crow, I., Irvine, D. & Nichols, G. (1999). *Demanding physical activity programmes for young offenders under probation supervision*. London, Home Office.

Taylor, P., & Godfrey, A. (2003). Performance measurement in English local authority sport facilities. *Public Performance and Management Review*, 26(3), 251-262. doi: 10.1177/1530957602250234

Theeboom, M. Schaillée, H, & Nols, Z. (2012). Social capital development among ethnic minorities in mixed and separate sport clubs, *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4:1, 1-21, DOI: 10.1080/19406940.2011.627359

Thomas, N. & Guett, M. (2014). Fragmented, complex and cumbersome: a study of disability sport policy and provision in Europe, *International Journal of Sport Policy and Politics*, 6:3, 389-406, DOI: 10.1080/19406940.2013.832698

Utting, D. (1996). Reducing criminality among young people: a sample of relevant programmes in the United Kingdom. London, Home Office Research and Statistics Directorate.

Van Dalen, D.B., Mitchell, E.D. and Bennett, B.L. (1953). *A world history of physical education*. New York: Prentice-Hall, Inc.

Van Der Meulin, R., Kraylaar, G. and Utee, W. (2001). Lifelong on the move. An event analysis of attrition in Non.elite sport. Paper to ECSS Congress, 24-28, July, Cologne.

Vickermann, P. (2002). Perspectives on the training of physical education teachers for the inclusion of children with special educational need-is there an official line view? *The Bulletin of Physical Education*, 38(2): 79-98.

Vogler, E.W., Koranda, P. and Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: a case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2): 161-175.

Walseth, K. (2016). Sport within Muslim organizations in Norway: ethnic segregated activities as arena for integration, *Leisure Studies*, 35:1, 78-99, DOI: 10.1080/02614367.2015.1055293

Walseth, K. (2008). Bridging and bonding social capital in sport—experiences of young women with an immigrant background, *Sport, Education and Society*, 13:1, 1-17, DOI: 10.1080/13573320701780498

Wäsche, H. Dickson, G. Woll, A. & Brandes, U. (2017). Social network analysis in sport research: an emerging paradigm, *European Journal for Sport and Society*, 14:2, 138-165, DOI: 10.1080/16138171.2017.1318198

Whitehead, N. and Hendry, L.B. (1976). *Teaching physical education in England*. London: Lepus Books.

Whitley, M.A. Hayden, L.A. & Gould, D. (2013). Growing up in the Kayamandi Township: I. The role of sport in helping young people overcome challenges within their community, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5:3, 373-397, DOI: 10.1080/2159676X.2012.712993

Whitley, M.A. Hayden, L.A. & Gould, D. (2016). Growing up in the Kayamandi Township: II. Sport as a setting for the development and transfer of desirable competencies, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14:4, 305-322, DOI:10.1080/1612197X.2015.1036095

Whitson, D. J. & Macintosh, D. (1990). The scientization of physical education: discourses of performance, *Quest*, 42(1), 40–51.

Wiggins, D.K. (2014). 'Black Athletes in White Men's Games': Race, Sport and American National Pastimes, *The International Journal of the History of Sport*, 31:1-2, 181-202, DOI: 10.1080/09523367.2013.857313

Wilson, L. (2006). Developing a model for the measurement of social inclusion and social capital in regional Australia. *Social Indicators Research*, 75(3), 335-360. doi:10.1007/s11205-004-2527-6

Wlatzer, M. (1984). *Spheres of justice. A defence on pluralism and equality.* Oxford: Martin Robertson.

Wright, J. (1997). The construction of gender contexts in single sex and co-educational physical education lessons. *Sport, Education and Society*, 2(1): 55-72-

Wright, J. (2002). Changing gendered practices in physical education: working with teaches. *European Physical Education Review*, 5(3): 181-197.

Zwahlen, J.A. Nagel, S. & Schlesinger, T. (2018). Analyzing social integration of young immigrants in sports clubs, *European Journal for Sport and Society*, 15:1, 22-42, DOI: 10.1080/16138171.2018.1440950