



## Deporte, olimpismo y comunidad: una experiencia pedagógica situada con niñez migrante en la frontera norte de México

*Sport, olympism and community: a situated pedagogical experience with migrant children at the northern border of Mexico*

### Autores

Karla Noelia Cruz Morales <sup>1</sup>  
 Pedro Danilo Ponciano Núñez <sup>2</sup>  
 Hussein Muñoz-Helú <sup>1</sup>  
 Luis Felipe Reynoso Sánchez <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Occidente (México)

<sup>2</sup> Universidad del Valle de Guatemala (Guatemala)

Autor de correspondencia:  
 Pedro Danilo Ponciano Núñez  
 poncianodanilo@gmail.com

### Cómo citar en APA

Cruz Morales, K. N., Ponciano Núñez, P. D., Muñoz-Helú, H., & Reynoso Sánchez, L. F. (2025). Deporte, olimpismo y comunidad: una experiencia pedagógica situada con niñez migrante en la frontera norte de México. *Retos*, 70, 561–574. <https://doi.org/10.47197/retos.v70.116094>

### Resumen

**Introducción:** Este estudio cualitativo explora las experiencias obtenidas como resultado de una intervención deportiva comunitaria sustentada en la disseminación de los valores olímpicos en un albergue para personas migrantes en la ciudad de Nogales, México.

**Objetivo:** A través de entrevistas semiestructuradas a niños, tutores y monitores, se analizó cómo el olimpismo, el vínculo afectivo y la presencia pedagógica promovieron experiencias de bienestar, expresión emocional y relaciones sociales en un contexto marcado por la movilidad forzada y exclusión.

**Metodología:** Desde un enfoque de teoría fundamentada, se identificaron transformaciones significativas: ruptura de rutinas, nuevos vínculos, aprendizajes colaborativos y una fuerte apropiación simbólica del espacio.

**Resultados:** Los educadores fueron percibidos como figuras cercanas y protectores, más allá de su rol técnico. Los resultados destacan que, aun en intervenciones breves, el deporte puede convertirse en un lenguaje de reconocimiento, pertenencia y agencia cuando se desarrolla desde una lógica situada y afectiva.

**Discusión:** El estudio contribuye al campo del deporte para el desarrollo con una mirada crítica desde el sur, contrastando modelos hegemónicos y proponiendo pedagogías vivenciales y territorializadas.

**Conclusiones:** El deporte, cuando se articula con afectividad, presencia pedagógica y sentido del contexto, puede generar experiencias de transformación significativas en poblaciones migrantes atravesadas por la exclusión y la incertidumbre.

### Palabras clave

Deporte comunitario; deporte para el desarrollo; migración; olimpismo; pedagogía situada.

### Abstract

**Introduction:** This qualitative study explores the experiences resulting from a community-based sports intervention grounded in the dissemination of Olympic values at a shelter for migrants in Nogales, Mexico.

**Objective:** Through semi-structured interviews with children, caregivers, and facilitators, the study analyzed how Olympism, emotional bonds, and pedagogical presence fostered experiences of well-being, emotional expression, and social connection in a context marked by forced mobility and social exclusion.

**Methodology:** Using a grounded theory approach, the study identified significant transformations: disruption of routines, the formation of new emotional connections, collaborative learning, and a strong symbolic appropriation of space.

**Results:** Educators were perceived as close and protective figures, going beyond their technical roles. The findings highlight that even short-term interventions can turn sport into a language of recognition, belonging, and agency when developed through a situated and affective pedagogical approach.

**Discussion:** The study contributes to the field of Sport for Development with a critical perspective from the Global South, challenging hegemonic models and proposing experiential and territorially grounded pedagogies.

**Conclusions:** Sport, when articulated through affectivity, pedagogical presence, and contextual sensitivity, can generate meaningful experiences of transformation among migrant populations facing exclusion and uncertainty.

### Keywords

Community sport; migration; olympism; pedagogy of place; sport-for-development.

## Introducción

En comunidades amenazadas por la desigualdad estructural, la violencia cotidiana y el abandono institucional, las posibilidades de habitar el cuerpo a través del juego, el movimiento o el placer suelen ser profundamente limitadas. México al igual que otros países en América Latina, refleja las múltiples formas de exclusión que marcan la vida cotidiana de los migrantes.

En estos territorios, la infancia y la adolescencia transcurren entre la escasez de oportunidades educativas, la precariedad material y la constante amenaza de desplazamiento, tanto simbólico como físico (Auyero & Berti, 2013; Bourdieu, 1997). En este marco, las iniciativas deportivas comunitarias, aunque muchas veces consideradas secundarias, pueden convertirse en espacios significativos de contención, reconocimiento y transformación social (Coalter, 2013; Darnell, 2012).

Este artículo analiza una intervención deportiva realizada en Nogales, ciudad que se encuentra ubicada en el estado de Sonora situado en el noroeste fronterizo de México, desde una perspectiva cualitativa, interpretativa y situada. La propuesta parte de reconocer que el deporte no es, en sí mismo, un agente transformador, pero puede convertirse en herramienta de cambio cuando se articula con procesos pedagógicos sensibles al contexto y a las subjetividades involucradas (Darnell & Hayhurst, 2011; Lyras & Welty Peachey, 2011; Ponciano Núñez & Carter, 2025). Desde esta comprensión, y en lugar de idealizar el deporte como vía universal de desarrollo, esta investigación busca comprender cómo los niños, sus familias y los monitores construyeron sentido a partir de una experiencia concreta, limitada en tiempo, pero intensa en significados.

La exclusión social en la niñez latinoamericana ha sido documentada ampliamente. Desde enfoques multidimensionales, se ha señalado que la pobreza no solo implica la falta de recursos, sino también la negación de la palabra, del juego, de la corporeidad libre y de la escucha (ONU, 2010; Sen, 2000). Este fenómeno adopta formas específicas en contextos como Nogales, donde se identifican diversas manifestaciones de exclusión que se reproducen cotidianamente mediante, espacios públicos inseguros y estructuras familiares fragmentadas por migración o trabajo informal (Niño Vega, 2022; Román González & Valdéz Gardea, 2021). En estos escenarios, la infancia aparece muchas veces silenciada o convertida en objeto de asistencia, pero rara vez en sujeto activo de derecho o de creación.

Frente a este panorama, la educación física, el deporte y la recreación pueden abrir márgenes de posibilidad si se conciben no como actividades funcionales o disciplinantes, sino como lenguajes para la construcción de comunidad, agencia y subjetividad (Dagkas & Armour, 2012; Spaaij et al., 2016). Desde esta visión, el deporte es una plataforma para el encuentro, el reconocimiento mutuo y la expresión emocional, especialmente en contextos donde estas dimensiones son negadas por la violencia estructural (Giulianotti, 2011; Kidd, 2008). No se trata de asumir que el juego cura o redime, sino de investigar cómo ciertas prácticas, cuando son cuidadas y contextualizadas, pueden interrumpir lógicas de aislamiento o de reproducción de desigualdad (Darnell & Black, 2011; Mwaanga & Banda, 2014).

En América Latina, varios estudios han demostrado que programas deportivos con enfoque comunitario tienen potencial para fomentar la cohesión social, fortalecer redes de apoyo y generar aprendizajes relacionales en poblaciones en riesgo (Hartmann & Kwauk, 2011). Sin embargo, también se ha advertido sobre los límites de estas iniciativas cuando se aplican sin una lectura crítica del contexto o cuando replican modelos asistencialistas impuestos desde el Norte Global (Giulianotti et al., 2016; Hayhurst, 2011). Por ello, la literatura más reciente en el campo del Deporte para el Desarrollo -DPD- aboga por investigaciones situadas, que den protagonismo a las voces locales, reconozcan los saberes populares y eviten las generalizaciones abstractas (Donnelly et al., 2011; McSweeney et al., 2020; Svensson & Levine, 2017).

En esta línea, el presente estudio no busca evaluar el impacto del programa con indicadores cuantificables, sino reconstruir las experiencias vividas de los actores involucrados. La intervención fue organizada por un equipo de voluntarios provenientes de la Universidad Autónoma de Occidente, Institución de Educación Superior ubicada en el estado de Sinaloa, México, que durante diez días llevaron a cabo actividades lúdico-deportivas con niños, niñas y adolescentes de distintas edades, en un espacio comunitario de Nogales. La propuesta incluyó juegos cooperativos, dinámicas físicas, expresiones artísticas y momentos de conversación. Si bien fue una intervención breve, su riqueza radica en la densidad del vínculo creado, la horizontalidad de los encuentros y la apertura emocional que permitió.



Desde el enfoque metodológico adoptado, se asumió que los procesos de transformación no se imponen, sino que se construyen desde la experiencia compartida. Las entrevistas semiestructuradas con los distintos actores revelaron cambios sutiles pero significativos: niños que antes evitaban el contacto social comenzaron a expresarse con más seguridad; tutores que percibían a sus hijos como tímidos notaron un aumento en la motivación y la comunicación; monitores que llegaron con expectativas básicas terminaron reconociendo la potencia pedagógica del espacio creado. Estas voces, lejos de ofrecer una visión idealizada, evidencian tensiones, desafíos y posibilidades reales del deporte como herramienta de construcción colectiva en contextos de fragilidad social (Haudenhuyse et al., 2012; Holt et al., 2017).

En escenarios marcados por exclusión, pensar la intervención desde una lógica situada exige reconocer que no existen soluciones universales aplicables a todos los contextos, sino que cada proceso educativo debe emerger desde las condiciones históricas, culturales y afectivas de la comunidad (Freire, 1970; Quijano, 2019; Walsh, 2009). En América Latina, esta mirada ha sido reforzada por propuestas como la pedagogía de la ternura, (Cussiánovich Villarán & Schmalenbach, 2016), la pedagogía humanista (Rojas Carrasco et al., 2020), la educación popular (Dussel, 2001), y los enfoques decoloniales que invitan a sentipensar el cuerpo, el territorio y la experiencia desde otras epistemologías (De Sousa Santos, 2010; Escobar, 2014; Mignolo & Walsh, 2018).

Desde estas perspectivas, el conocimiento no es una abstracción neutra, sino una práctica situada que se construye en diálogo con los sujetos y sus contextos. El deporte, entonces, no es un contenido que se entrega, sino una excusa para tejer vínculos, generar confianza y disputar sentidos. Esto implica desbordar las visiones instrumentales del deporte y abrir espacio para una lectura compleja de sus posibilidades pedagógicas (Oxford & Spaaij, 2017). Tal como señalan Giulianotti y Armstrong (2013), el potencial del DDP no radica en la actividad física per se, sino en la manera en que esta se articula con procesos relacionales, afectivos y políticos.

La justicia social, en este contexto, no se reduce a la distribución de recursos, sino que abarca el reconocimiento de las identidades, la redistribución del poder simbólico y la participación activa de los sujetos en la producción de alternativas (Fraser, 2012; Sen, 2000). En términos deportivos, esto implica pensar quién juega, cómo juega, con quiénes y en qué condiciones. En muchas comunidades como Nogales, los niños han sido históricamente excluidos de espacios organizados, tanto por factores económicos como por dinámicas de marginalización territorial. En consecuencia, habilitar un espacio de juego no es un acto trivial: puede convertirse en un gesto de reparación, aunque sea temporal (Coakley, 2011; Darnell & Hayhurst, 2011).

La pedagogía situada propone atender no solo al contenido de lo que se enseña, sino a las relaciones que se construyen en el proceso (Freire, 2004; Giroux, 2004). Supone reconocer que el aprendizaje ocurre en contextos vulnerables por tensiones sociales y que la transformación requiere partir de la experiencia, del cuerpo y de la palabra de quienes participan. En el caso de esta intervención, la palabra de los niños, muchas veces invisibilizada por prácticas adultocéntricas, fue clave para entender cómo resignificaron el tiempo, el espacio y sus propios vínculos. Este enfoque dialoga con propuestas como las de Lyras (2007) y Spaaij (2011), que insisten en la necesidad de que el deporte en contextos de desarrollo se construya desde abajo, con metodologías participativas y estructuras flexibles.

Asimismo, las epistemologías del Sur nos invitan a poner en cuestión los marcos dominantes de evaluación y legitimación en el campo del desarrollo (De Sousa Santos, 2010; 2015). Frente a la imposición de indicadores homogéneos o modelos de intervención exportados, se vuelve urgente recuperar los saberes locales, las formas de organización comunitaria y los lenguajes propios que dan sentido a la vida cotidiana. Por tal motivo, este estudio no pretende medir impactos en términos tradicionales, sino comprender cómo un grupo de niños, familias y educadores construyó una experiencia que, aunque breve, fue vivida con intensidad, apertura y deseo de continuidad.

La literatura reciente también ha planteado la necesidad de conectar el DPD con debates sobre equidad epistémica, prácticas interseccionales y transformación educativa real (Darnell & Millington, 2019; Hayhurst, 2018). Estas líneas críticas coinciden en que no basta con crear programas deportivos para los pobres o para los vulnerables; es necesario habilitar procesos donde los propios actores construyan agencia, reconozcan su capacidad y se conviertan en protagonistas. En la intervención que aquí se analiza, ese protagonismo emergió desde pequeños gestos: una niña que se animó a leer en voz alta, un niño que organizó su equipo de juego, un padre que agradeció porque su hijo ya no estaba tan callado. Todo



esto nos permite pensar sobre el deporte no como solución mágica, pero sí como una oportunidad. Posibilidad de apertura, de cuidado, de reconocimiento, de construir comunidad, aunque sea por unos días, en medio de una realidad marcada por carencias y fracturas.

Por otro lado, en un mundo cada vez más globalizado, donde la competencia por sobresalir sin importar los costos, la educación (incluyendo la educación olímpica) debe propiciar desde edades tempranas, la colaboración y el trabajo en equipo. Es primordial que antes de competir, las niñas y niños aprendan a cooperar y respetarse unos a otros (Koulouri, 2019). La Educación Olímpica utiliza el deporte como una herramienta efectiva para promover la paz mundial a través de la transmisión de los ideales olímpicos, valores éticos y morales impulsados por el Barón Pierre de Coubertin (Ruiz, 2017). La difusión de esta filosofía es amplia y ofrece un gran potencial para contribuir al desarrollo social, especialmente en contextos marcados por el conflicto, la violencia y la delincuencia, integrando programas inspirados en los valores olímpicos, favoreciendo la cohesión social entre los jóvenes en zonas marginadas (Arimany, 2017). La perspectiva de Coubertin respecto al rol del deporte y la educación en la construcción de una mejor sociedad se caracteriza por ser incluyente y diversa (Armira Lucas & Ponciano Nuñez, 2024), por ello, el diseño de programas deportivos con una orientación pedagógica adaptada e inspirada en el Movimiento Olímpico se convierte en un instrumento esencial para atender problemáticas sociales.

El propósito de este estudio es analizar, desde una metodología cualitativa basada en teoría fundamentada, las experiencias y percepciones de los actores involucrados en una intervención deportiva comunitaria en Nogales. Se busca comprender cómo esta experiencia fue vivida, qué sentidos emergieron en ella, y qué aprendizajes (emocionales, sociales y relacionales) fueron identificados por niños, tutores y monitores. La investigación no pretende universalizar conclusiones, sino aportar una lectura situada, crítica y sensible sobre el papel que puede jugar el deporte en la construcción de vínculos, subjetividades y posibilidades educativas en territorios históricamente excluidos. Este estudio ofrece una contribución teórica al vincular las epistemologías del Sur con pedagogías situadas del vínculo, y una contribución práctica al mostrar cómo intervenciones deportivas breves pueden generar agencia, cuidado y reconocimiento en contextos de exclusión. Desde este marco, se proponen dos preguntas que orientan la presente investigación:

1. ¿Qué experiencias emocionales, sociales y pedagógicas emergen en niños y niñas migrantes a partir de una intervención deportiva comunitaria breve en un contexto de exclusión y movilidad forzada?
2. ¿Cómo son percibidos los efectos de dicha intervención por parte de los tutores y monitores que acompañaron el proceso, en términos de bienestar, vínculo y transformación cotidiana?

## Método

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, orientado a comprender los sentidos construidos por niños, tutores y monitores durante una intervención deportiva comunitaria desarrollada en Nogales, México. En lugar de imponer hipótesis o categorías externas, se adoptó una lógica inductiva basada en los principios de la teoría fundamentada (grounded theory), que permite generar comprensión a partir de la experiencia situada y de las voces que tradicionalmente han sido silenciadas en la producción de conocimiento académico (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2017; Holt et al., 2017; Mignolo & Walsh, 2018; De Sousa Santos, 2015).

Este enfoque no se limita a identificar temas recurrentes, sino que busca articular relaciones profundas entre emoción, lenguaje y cuerpo en contextos marcados por la exclusión. Así, el estudio parte del supuesto de que el conocimiento no se impone desde arriba, sino que se construye desde abajo, desde la vivencia significativa de quienes habitan el juego, el vínculo y la comunidad como posibilidad (Cussiánovich Villarán & Schmalenbach, 2016; Escobar, 2014; Freire, 1970).

## Diseño y enfoque

Se optó por un diseño cualitativo con orientación inductiva, coherente con el objetivo de reconstruir los significados atribuidos a la experiencia más allá de indicadores formales o estándares de rendimiento. La teoría fundamentada permitió interpretar los datos a través de un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, generando categorías emergentes que respondieron a la densidad de los relatos, y no a



supuestos preestablecidos (Chun Tie et al., 2019; Vives Varela & Hamui Sutton, 2021). Esta decisión metodológica se justifica no solo desde una postura epistemológica, sino desde una ética del cuidado: escuchar implica suspender la urgencia de categorizar y abrirse a lo inesperado (Oxford & Spaaij, 2017).

En este sentido, el trabajo se alinea con estudios recientes en el campo del DDP que promueven investigaciones contextualizadas, sensibles y participativas, alejadas de lógicas funcionalistas o instrumentalistas (Darnell & Millington, 2019; Spaaij et al., 2016). Más que evaluar impactos en sentido tradicional, la investigación buscó comprender transformaciones subjetivas, movimientos afectivos y emergencias pedagógicas dentro de una práctica no formal.

### **Contexto de la intervención**

La intervención fue diseñada y organizada por el Centro Lince de Estudios Olímpicos y ejecutada por el equipo de voluntarios de la Universidad Autónoma de Occidente del Programa Educativo de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Unidad Regional Los Mochis en el albergue comunitario de Nogales, Sonora en la frontera norte de México. Durante diez días, se aplicó el programa “Actividad física, deporte y valores olímpicos”, donde se desarrollaron dinámicas lúdicas, deportivas, expresivas y cooperativas con niños, niñas y adolescentes migrantes, en situación de movilidad forzada y alta vulnerabilidad. Las actividades no siguieron un currículo técnico ni un enfoque competitivo, sino que fueron pensadas como espacios de encuentro, juego libre, exploración corporal y vínculo afectivo.

La lógica que guió la intervención no fue la del rendimiento físico, sino la del cuidado mutuo. Como plantean Mwaanga y Banda (2014), el deporte, cuando es resignificado desde los márgenes, puede convertirse en un lenguaje de reparación simbólica y en una plataforma para el reconocimiento de subjetividades históricamente invisibilizadas. Lo importante no fue lo que los niños aprendieron técnicamente, sino lo que lograron expresar, compartir y reconstruir en ese espacio simbólicamente protegido.

### **Participantes**

Se recurrió a un muestreo intencional, considerando como criterios principales la participación activa durante la intervención, la apertura para establecer un diálogo en un entorno seguro y confiable y la representación equilibrada de edades, géneros y roles. Este enfoque permitió captar diversas experiencias significativas sin aspirar a representatividad estadística. En total participaron 10 niños, niñas y adolescentes entre 6 y 16 años ( $\bar{x} = 11,2$ ;  $SD = 3,1$ ), seleccionados por su participación activa durante la semana; 7 padres, madres o tutores, con edades entre 25 y 55 años ( $\bar{x} = 38,4$ ;  $SD = 8,5$ ), quienes compartieron sus percepciones sobre los cambios observados en sus hijos; y 4 monitores o instructores, con edades entre 19 y 21 años ( $\bar{x} = 20,0$ ;  $SD = 0,8$ ), responsables de la ejecución pedagógica de la intervención (Tabla 1). La inclusión de estos tres grupos permitió triangular perspectivas complementarias sobre la intervención.

No obstante, una limitación relevante es que el estudio se desarrolló en un único contexto territorial y en un periodo breve de diez días, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros escenarios migratorios o comunitarios con dinámicas diferentes. A pesar de esta limitación, la incorporación de múltiples actores permitió observar la experiencia desde distintas miradas: la vivencia directa de los niños, la percepción de los adultos responsables y la reflexión pedagógica de los educadores. Asimismo, se reconocen otras limitaciones metodológicas: la falta de seguimiento longitudinal posterior a la intervención, la no inclusión de observaciones sistemáticas, y el posible sesgo de deseabilidad social en algunos relatos, especialmente en los niños menores de edad.

Tabla 1. Datos Demográficos

Grupo	Número de participantes	Edad (media $\pm$ DE)	Sexo
Niños/as y adolescentes	10	11,2 $\pm$ 3,1 años	5 niños / 5 niñas
Padres/madres o tutores	7	38,4 $\pm$ 8,5 años	4 mujeres / 3 hombres
Monitores/Instructores	4	20,0 $\pm$ 0,8 años	2 mujeres / 2 hombres

### **Recolección de datos**

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada (Horton et al., 2004; Whiting, 2008), adaptada a cada tipo de participante. Las entrevistas con niños fueron breves, con un lenguaje cercano y centrado en emociones, juegos, amistades y deseos. Las entrevistas con tutores y monitores fueron más extensas



y permitieron explorar aspectos como el bienestar emocional, los vínculos, la motivación y los aprendizajes observados. Todas las entrevistas se realizaron al concluir la intervención, fueron grabadas con consentimiento verbal o escrito, y transcritas de manera literal. Esta técnica permitió captar relatos espontáneos y cargados de sentido, en línea con Hartmann y Kwauk (2011), quienes destacan la riqueza simbólica de la entrevista en contextos deportivos comunitarios.

### **Análisis de datos**

El análisis fue inductivo y se desarrolló en tres etapas: codificación abierta, axial y selectiva. En la primera, se identificaron fragmentos que expresaban emociones, cambios o valoraciones de la experiencia. En la segunda, se organizaron los datos en categorías emergentes (Tabla 2) que permitieran observar regularidades y contrastes entre los grupos. Finalmente, se consolidaron cinco dimensiones clave que condensan los hallazgos: ruptura de rutina, bienestar emocional, vínculos con los educadores, aprendizajes relacionales y deseo de continuidad.

Tabla 2. Categorías emergentes y frecuencia en los testimonios

Categoría emergente	Frecuencia en Testimonios	Grupo con mayor mención
Bienestar emocional	16	Niños/as
Vínculos afectivos	14	Niños/as
Aprendizaje colaborativo	13	Monitores
Expresión corporal	9	Niños/as
Deseo de continuidad	11	Tutores

Este procedimiento permitió contrastar la experiencia de los tres grupos sin buscar representatividad estadística, sino riqueza interpretativa. Se asumió que los sentidos emergen del diálogo entre los actores, sus contextos y las prácticas vividas. En coherencia con las epistemologías del Sur (Escobar, 2014; De Sousa Santos, 2015), se priorizó la densidad narrativa y el análisis situado por sobre la estandarización cuantitativa.

### **Consideraciones éticas**

El estudio se desarrolló bajo criterios éticos fundamentales: consentimiento informado, resguardo de identidad, confidencialidad y respeto a la autonomía de cada participante. En el caso de los niños, se aplicó el principio de participación progresiva, cuidando tanto el contenido como la emocionalidad del proceso (Cussiánovich Villarán & Schmalenbach, 2016; Holt et al., 2017). Las entrevistas fueron realizadas en un entorno de confianza, evitando toda forma de presión o juicio, y asegurando que sus voces fueran tratadas con respeto y dignidad.

## **Resultados**

Antes de profundizar en los hallazgos, se presenta la Figura 1 que sintetiza la lógica relacional emergente durante la intervención. Esta no representa un modelo técnico ni , sino una visualización simbólica de los vínculos construidos colectivamente a lo largo de la intervención. A través de tres dimensiones entrelazadas: i) juego y emoción (niños), ii) vínculo y cuidado (monitores) y iii) reconocimiento y acompañamiento (tutores), se configuró una experiencia compartida, densa en afectos, significados y presencia. En el centro, la comunidad aparece no como escenario neutro, sino como espacio vivido, habitado y resignificado desde los cuerpos y las relaciones. Esta representación condensa lo que puede entenderse como una pedagogía situada del vínculo, emergente en contexto de exclusión, donde el deporte no opera como tecnología de intervención, sino como lenguaje de encuentro y posibilidad.

Figura 1. Pedagogía circular relacional situada emergente en contexto de exclusión



El análisis de las entrevistas permitió identificar una constelación de experiencias compartidas por niños, tutores y monitores, organizadas en torno a cinco dimensiones emergentes: ruptura de la rutina, bienestar emocional, vínculos con educadores, aprendizajes relacionales y deseo de continuidad. Estas dimensiones no surgieron de una matriz teórica prediseñada, sino que emergieron inductivamente desde las voces de los actores involucrados, respetando la lógica interpretativa del enfoque cualitativo y los principios de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2017).

Una de las experiencias más reiteradas fue la ruptura con el tiempo vacío. Los niños describieron sus días previos como “aburridos, solos o pegados al celular”, mientras que los tutores señalaron que sus hijos “no hacían nada o no salían a jugar”. En contextos marcados por la marginalización, el tiempo libre puede convertirse en una carga, no en un derecho, particularmente para infancias desplazadas o desatendidas (Burnett, 2014; Coalter, 2010). La irrupción del programa deportivo en la rutina cotidiana no solo ofreció una actividad estructurada, sino que resignificó el tiempo como espacio relacional y afectivo, lo que Schulenkorf (2012) ha descrito como intervenciones catalizadoras que permiten redibujar temporalidades sociales desde el juego.

Este cambio fue rápidamente asociado con un incremento en el bienestar emocional. Los testimonios infantiles apelaron a emociones simples pero energéticas: “me siento feliz, me gusta venir, aquí me siento bien”. Estas voces fueron confirmadas por tutores que describieron “más energía, mejor ánimo y una actitud distinta en sus hijos”. Según Holt et al. (2017), la dimensión emocional del deporte cobra especial relevancia cuando se prioriza la construcción de vínculos y la presencia pedagógica, por encima del logro técnico. En sintonía, Levermore (2008) destaca que el bienestar psicosocial es uno de los aportes más subestimados pero consistentes del deporte en contextos de desarrollo.

El vínculo con los educadores fue también una constante destacada en los relatos. Lejos de ser vistos como instructores autoritarios, los monitores fueron nombrados “buenas personas, compañeros o incluso amigos”. La proximidad afectiva, la horizontalidad en el trato y la capacidad de escucha fueron rasgos reconocidos por los niños. Esta cualidad del educador como figura relacional ha sido identificada por Burnett (2015) y Richards et al. (2013) como un elemento clave en intervenciones transformadoras, donde el vínculo pedagógico opera como dispositivo de reconocimiento y agencia, especialmente entre niños que han vivido experiencias de desplazamiento o trauma.

En cuanto a los aprendizajes, los niños destacaron aspectos como “trabajar en equipo, ayudar a los demás u obedecer las reglas”, mientras que los tutores hablaron de mejor “comportamiento, más comunicación y mayor empatía”. Estos aprendizajes no fueron el resultado de una instrucción explícita, sino de la práctica compartida. Coalter (2013) insiste en que los impactos del deporte no se dan automáticamente, sino cuando las condiciones relacionales permiten aprendizajes situados y significativos. La intervención, al no estar centrada en la competencia ni en la técnica, habilitó un entorno donde el objetivo no es formar atletas, sino fortalecer lazos sociales.

Los monitores, por su parte, ofrecieron una lectura reflexiva sobre la evolución del grupo. En los primeros días, varios niños se mostraban inseguros, callados o distantes. Sin embargo, hacia el final del programa, comenzaron a acercarse, hacer preguntas, proponer juegos o abrazar espontáneamente. Esta transformación fue interpretada por los monitores como resultado del ambiente de confianza construido colectivamente. Nicholls y Giles (2011) han señalado que el deporte en contextos de vulnerabilidad no transforma por sí mismo, pero puede habilitar procesos cuando se convierte en un espacio de cuidado donde la subjetividad es reconocida y valorada.

Otra dimensión emergente fue el fortalecimiento de relaciones sociales. Varios niños afirmaron que “hicieron nuevos amigos, conocieron a otros o jugaron con personas que no conocían antes”. Este dato fue confirmado por los monitores, quienes “observaron cómo se conformaron equipos espontáneos, se crearon juegos colectivos y se mantuvieron interacciones fuera del horario formal”. En contextos fragmentados por la desigualdad, este tipo de vínculos espontáneos puede leerse como formas de cohesión social desde abajo, como han propuesto Donnelly et al. (2011) o Sugden (2008), quienes argumentan que el valor del deporte radica en su potencial para generar comunidad en escenarios de exclusión.

Finalmente, el deseo de continuidad fue transversal a los tres grupos. “Quiero seguir, quiero que vengan más veces, quiero aprender más” fueron frases comunes entre los niños. Los tutores también expresaron su interés por que el programa no fuera únicamente por diez días, mientras que los monitores destacaron su propio proceso de aprendizaje: “yo también crecí, yo también aprendí a escuchar, me cambió la forma de mirar a los niños”. Esta reciprocidad es un elemento central en las experiencias de desarrollo basadas en el deporte con enfoque participativo, como han subrayado en investigaciones sobre programas inclusivos en zonas de frontera y postconflicto (Mejía Restrepo & Núñez, 2024; Ponciano Núñez et al., 2024).

En conjunto, los resultados no muestran transformaciones espectaculares, pero sí movimientos profundos en las dimensiones emocionales, relacionales y simbólicas de los participantes. Lejos de los grandes indicadores, lo vivido fue una experiencia donde el juego, el encuentro y la palabra generaron condiciones para que surgieran capacidades y vínculos muchas veces silenciados. En territorios donde el tiempo libre suele asociarse al abandono o al riesgo, habilitar un espacio cuidado, constituye un gesto pedagógico y político, capaz de activar procesos de recomposición subjetiva y comunitaria.

## Discusión

Lo que este estudio revela no son resultados generalizables, sino una aproximación situada a la complejidad de lo que significa jugar, convivir y aprender en un contexto históricamente excluido. En Nogales, como en muchos otros márgenes invisibilizados por los discursos dominantes del desarrollo, la experiencia de la niñez no se construye desde la abundancia de oportunidades, sino desde la precariedad cotidiana. Frente a ello, una intervención deportiva, ejecutada sin promesas de largo plazo ni respaldo de agencias internacionales, logró generar transformaciones concretas: afectivas, relacionales y pedagógicas. Estas transformaciones, aunque pequeñas en escala, plantean preguntas sobre la estructura misma sobre la cual se ha fundado buena parte del discurso del DPD.

La literatura dominante, especialmente desde el Norte Global, ha insistido en evidenciar la efectividad del deporte como herramienta para promover inclusión, cohesión comunitaria o desarrollo humano (Coalter, 2013; Giulianotti et al., 2016; Spaaij et al., 2018). Sin embargo, muchas de estas aproximaciones parten de esquemas universalistas, métricas estandarizadas y marcos epistemológicos que no reconocen las lógicas territoriales ni los saberes encarnados del Sur (Darnell & Black, 2011; Hayhurst et al., 2014). En contraste, lo vivido en Nogales no puede medirse en tasas de retención, indicadores de capital social o escalas de impacto. Se trata de una experiencia densa, situada, en la que el juego no fue una técnica impuesta, sino una forma de habitar la comunidad.

En este sentido, el estudio dialoga con perspectivas críticas que han sostenido que el deporte solo tiene potencial transformador cuando se enraíza en contextos específicos y se construye junto a los propios participantes (Kidd, 2008; Mwaanga & Banda, 2014; Spaaij et al., 2016). La intervención en Nogales no fue diseñada por organismos multilaterales ni ejecutada con un manual de buenas prácticas. Fue una acción situada, organizada por actores locales que conocen el territorio, sus silencios y sus urgencias.



Esta diferencia es clave. Como afirman Darnell et al. (2019), no es lo mismo aplicar un programa en el Sur que pensar el deporte desde el Sur.

Los resultados muestran que lo verdaderamente transformador no fue el contenido deportivo, sino el clima emocional, la horizontalidad del vínculo, el reconocimiento mutuo. El hecho de que los niños nombraran a sus profes como personas que los hacen sentir bien revela una pedagogía encarnada, afectiva, que desafía las lógicas funcionalistas de muchas intervenciones deportivas (Burnett, 2014; Oxford & Spaaij, 2017). La afectividad no fue un complemento, sino el canal por el cual se habilitó la palabra, el movimiento y el deseo de pertenencia. El juego no fue decorativo ni metodológico: fue, literalmente, el lenguaje de la inclusión.

Desde el Sur, pensadores como Freire (1970), Quijano (2019) y De Sousa Santos (2015) han insistido en que toda práctica educativa es también una práctica política. Jugar, en este contexto, fue un acto político: una forma de ocupar el espacio, de reapropiarse del tiempo, de nombrar lo que antes no se decía. Como en otros márgenes de América Latina, lo que se jugó en Nogales no fue un deporte reglado, sino una pedagogía de la presencia, de la ternura, de la posibilidad (Cussiánovich Villarán & Schmalenbach, 2016). La cancha se volvió aula; la risa, forma de resistencia; y el cuerpo, históricamente invisibilizado, el centro de una narrativa que habitualmente lo excluye.

Sin embargo, reconocer estos logros implica también atender sus límites. También es necesario visibilizar los límites. La intervención duró solo diez días. No hubo seguimiento institucional ni continuidad estructural. Muchos de los niños probablemente volverán a rutinas marcadas por el encierro o la indiferencia. Como advierten Coakley (2011) y Darnell & Hayhurst (2011), el riesgo del DPD es que se convierta en una ilusión: una promesa que no se sostiene, una esperanza efímera que alimenta frustraciones más profundas. En ese sentido, este estudio también es una interpelación a los Estados, universidades y organizaciones que tienen el poder y los recursos para escalar estas experiencias sin despojarlas de su raíz crítica y comunitaria.

Lo que está en juego no es replicar programas, sino aprender del saber que el Sur produce cuando se le permite hablar. Nogales muestra que no se requiere infraestructura sofisticada para transformar relaciones. Se necesita escucha, presencia y compromiso ético sostenido en el tiempo, como señala uno de los monitores: , “estar ahí de verdad”. Esa presencia es la que desafía las lógicas extractivistas del desarrollo, que tantas veces han usado el deporte como vía de colonización simbólica. Como plantean Mignolo & Walsh (2018), descolonizar no es negar lo global, sino reanudar lo local con dignidad epistémica.

Desde el Norte, el valor del deporte se sigue midiendo por su eficiencia; desde el Sur, por su capacidad de generar vínculo. El Norte exige resultados; el Sur necesita procesos. Este estudio, al hacer visibles las voces de quienes rara vez son escuchados, niños que no compiten, padres que no publican, monitores que no escriben artículos científicos, propone una pedagogía deportiva donde el sentido no lo define el diseño del programa, sino la vivencia colectiva. Como se señaló, lo que transforma no es la técnica, sino la relación que se teje en torno al cuerpo que juega (Ponciano Núñez & Carter, 2025).

Así, la discusión se interroga por las condiciones en que el deporte puede o no generar procesos de transformación social, con el objetivo de visibilizar otras formas de entenderlo y practicarlo, y en analizar críticamente quién promueve estas prácticas, en qué condiciones, y con qué consecuencias. En este artículo se afirma que el deporte puede constituirse en una herramienta de cambio social, pero solo cuando emerge de las experiencias concretas y cotidianas, y no desde una planificación técnica desarraigada. Su potencial transformador se manifiesta cuando es pensado desde el territorio, donde su impacto se revela cuando al finalizar la jornada, las niñas y niños expresan el deseo de regresar, y las personas adultas reconocen que la práctica les ha hecho bien a todas y todos.

## Conclusiones

Este estudio no pretende evaluar la eficacia de un modelo replicable ni confirmar el impacto universal del deporte, sino abrir una reflexión situada sobre las voces de quienes participaron, directa o indirectamente, en una experiencia breve, pero significativa, en la comunidad de Nogales. A través del relato de niños, tutores y monitores, lo que emerge es una narrativa colectiva de presencia, reconocimiento y vínculo, construida en torno a un lenguaje sencillo: el juego.



Los testimonios analizados muestran que, aun sin recursos materiales abundantes ni estructuras institucionales formales, es posible habilitar espacios donde la alegría, la convivencia y el aprendizaje se conjugan para generar experiencias transformadoras. Lo que ocurrió con los niños fue una transición afectiva: del silencio al diálogo, del retraimiento al juego compartido. Los tutores notaron cambios sutiles en el comportamiento de sus hijos y valoraron el espacio como algo inédito y necesario. Los monitores no actuaron como expertos externos, sino como acompañantes que también fueron transformados por la experiencia. Esta red de afectos, pequeños logros y vínculos intergeneracionales sugiere que el desarrollo puede pensarse desde las relaciones cotidianas, no desde la gran escala ni desde indicadores abstractos.

Lo ocurrido en Nogales interpela, una vez más, al campo del DPD dominados por lógicas externas que tienden a priorizar la estandarización, la evidencia cuantitativa y el diseño vertical (Coalter, 2013; Darnell et al., 2019). Frente a esta hegemonía, experiencias como la que aquí se documenta permiten pensar otras formas de hacer deporte para el desarrollo: territorializadas, afectivas, colectivas y no lineales. En este sentido, la intervención no fue simplemente un programa, sino una pedagogía activa, donde el conocimiento emergió en el encuentro entre cuerpos, memorias y contextos, a través del encuentro, el error, la risa y en el acompañamiento.

La teoría fundamentada permitió acercarse a esta experiencia sin imponer categorías externas, escuchando los significados que los propios actores atribuyeron a lo vivido. En lugar de confirmar marcos predefinidos, se identificaron sentidos que desafían las categorías tradicionales del DPD: el impacto del afecto, la fuerza del reconocimiento, la fuerza del juego como afirmación de vida en contextos precarizados. Tal como han sugerido autores como Walsh (2009), De Sousa Santos (2015) y Freire (1970), cualquier intento de transformar debe partir de quienes habitan la desigualdad, permitiendo que sus voces construyan teoría desde la vivencia.

Este artículo plantea que el conocimiento también se produce desde los márgenes, y que ese conocimiento es pedagógico, epistémico y transformador. Reconoce que las pedagogías del Sur, cuando se expresan a través del cuerpo, el juego y la palabra, pueden ofrecer lecciones fundamentales para repensar el desarrollo desde una perspectiva más justa y situada. Es decir, un proyecto de diez días puede no cambiar el mundo, pero puede modificar relaciones, resignificar afectos y generar microtransformaciones con alcance estructural.

Las futuras investigaciones deben profundizar estas experiencias, no para replicarlas de forma mecánica, sino para entender sus condiciones de posibilidad, sus límites y su eficacia. También deberían explorar formas de sostenibilidad ética y comunitaria que eviten la dependencia de agentes externos y fortalezcan las capacidades locales. Se deben plantear metodologías sensibles, narrativas vivas y epistemologías que reconozcan al Sur como una propuesta que piensa, crea y transforma. La experiencia de Nogales es solo una entre muchas, pero sugiere que el deporte, cuando emerge desde el territorio y se articula con lo afectivo, puede ser una herramienta potente para la justicia social.

## Agradecimientos

Agradecemos profundamente la participación generosa y valiente de los niños, niñas y adolescentes que compartieron sus vivencias; así como el compromiso de los padres, madres, tutores y monitores que hicieron posible esta experiencia pedagógica. Su confianza y apertura fueron fundamentales para el desarrollo de este estudio.

## Financiación

Este estudio no contó con ninguna fuente de financiamiento externo.



## Referencias

- Arimany, A. (2017). Una propuesta de educación olímpica en el ámbito extracurricular de educación física. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 4 (2). <https://doi.org/10.36829/63CHS.v4i2.541>
- Armira Lucas, B. A., & Ponciano Nuñez, P. D. (2024). Coubertin en Guatemala: Propuesta de enseñanza de valores coubertinianos en comunidades mayas. *Retos*, 56, 824-833. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.105019>
- Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. <http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Burnett, C. (2014). A critical reflection on sport-for-development discourses: A review. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreación*, 36(3), 11-24. <https://www.ajol.info/index.php/sajrs/article/view/110902>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications Inc.
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, 205031211882292. <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>
- Coakley, J. (2011). Youth Sports: What Counts as “Positive Development? *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306-324. <https://doi.org/10.1177/0193723511417311>
- Coalter, F. (2010). The politics of sport-for-development: Limited focus programmes and broad gauge problems? *International Review for the Sociology of Sport*, 45(3), 295-314. <https://doi.org/10.1177/1012690210366791>
- Coalter, F. (2013). *Sport for development: what game are we playing?*. Routledge.
- Cussiánovich Villarán, A., & Schmalenbach, C. (2016). La Pedagogía de la Ternura -Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diá-logos*, 16, 63-76. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i16.2516>
- Dagkas, S., & Armour, K. M. (2012). *Inclusion and exclusion through youth sport*. Routledge.
- Darnell, S. (2012). *Sport for Development and Peace: A critical sociology* (Bloomsbury Academic). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849665896>
- Darnell, S. C., & Black, D. R. (2011). Mainstreaming Sport into International Development Studies. *Third World Quarterly*, 32(3), 367-378. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.573934>
- Darnell, S. C., & Hayhurst, L. M. C. (2011). Sport for decolonization. *Progress in Development Studies*, 11(3), 183-196. <https://doi.org/10.1177/146499341001100301>
- Darnell, S. C., & Millington, R. (2019). Social Justice, Sport, and Sociology: A Position Statement. *Quest*, 71(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1545681>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2015). *Epistemologies of the South* (first ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Donnelly, P., Atkinson, M., Boyle, S., & Szto, C. (2011). Sport for Development and Peace: A Public Sociology Perspective. *Third World Quarterly*, 32(3), 589-601. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.573947>
- Dussel, E. D. (2001). *Hacia una filosofía política crítica* (Vol. 12). Desclée de Brouwer.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nueve lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79. <https://doi.org/10.1080/1479142042000180926>
- Giulianotti, R. (2011). Sport, peacemaking and conflict resolution: a contextual analysis and modelling of the sport, development and peace sector. *Ethnic and Racial Studies*, 34(2), 207-228. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.522245>

- Giulianotti, R., & Armstrong, G. (2013). The Sport for Development and Peace Sector: A Critical Sociological Analysis. En N. Schulenkorf & D. Adair (Eds.), *Global Sport-for-Development* (pp. 15-32). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137289636\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137289636_2)
- Giulianotti, R., Hognestad, H., & Spaaij, R. (2016). Sport for Development and Peace: Power, Politics, and Patronage. *Journal of Global Sport Management*, 1(3-4), 129-141. <https://doi.org/10.1080/24704067.2016.1231926>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The Discovery of Grounded Theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Hartmann, D., & Kwauk, C. (2011). Sport and Development. *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 284-305. <https://doi.org/10.1177/0193723511416986>
- Haudenhuyse, R. P., 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. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.663895>
- Hayhurst, L. M. (2011). Corporatising Sport, Gender and Development: postcolonial IR feminisms, transnational private governance and global corporate social engagement. *Third World Quarterly*, 32(3), 531-549. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.573944>
- Hayhurst, L. M. (2018). Sport for development and peace: A call for transnational, multi-sited, postcolonial feminist research. En M. Whitley, W. Massey, S. Darnell, & B. Smith (Eds.), *Sport in Underdeveloped and Conflict Regions* (pp. 16-35). Routledge.
- Hayhurst, L. M. C., MacNeill, M., Kidd, B., & Knoppers, A. (2014). Gender relations, gender-based violence and sport for development and peace: Questions, concerns and cautions emerging from Uganda. *Women's Studies International Forum*, 47, 157-167. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.07.011>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Horton, J., Macve, R., & Struyven, G. (2004). Qualitative Research: Experiences in Using Semi-Structured Interviews. En *The Real Life Guide to Accounting Research* (pp. 339-357). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008043972-3/50022-0>
- Kidd, B. (2008). A new social movement: Sport for development and peace. *Sport in Society*, 11(4), 370-380. <https://doi.org/10.1080/17430430802019268>
- Koulouri, C. (2019). Olimpismo y educación para la paz: Un análisis histórico. *Citius, Altius, Fortius*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.15366/citius2019.12.2.003>
- Levermore, R. (2008). Sport in International Development: Time to Treat it Seriously? *The Brown Journal of World Affairs*, 14(2), 55-66. <http://www.jstor.org/stable/24590713>
- Lyras, A. (2007). *Characteristics and Psycho-Social Impacts of an Inter-Ethnic Educational Sport Initiative on Greek and Turkish Cypriot Youth* [University of Connecticut]. [https://www.researchgate.net/publication/27402835\\_Characteristics\\_and\\_psycho-social\\_impacts\\_of\\_an\\_inter-ethnic\\_educational\\_sport\\_initiative\\_on\\_Greek\\_and\\_Turkish\\_Cypriot\\_youth](https://www.researchgate.net/publication/27402835_Characteristics_and_psycho-social_impacts_of_an_inter-ethnic_educational_sport_initiative_on_Greek_and_Turkish_Cypriot_youth)
- Lyras, A., & Welty Peachey, J. (2011). Integrating sport-for-development theory and praxis. *Sport Management Review*, 14(4), 311-326. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2011.05.006>
- McSweeney, M., Oxford, S., Spaaij, R., & Hayhurst, L. M. (2020). Sport and livelihoods: An introduction to the special issue. *Journal of Sport for Development*, 8(15), 1-9.
- Mejía Restrepo, B. E., & Núñez, P. D. P. (2024). Sport and governance: peacebuilding in communities affected by the armed conflict in Colombia. *Sport in Society*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/17430437.2024.2344776>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Mwaanga, O., & Banda, D. (2014). A Postcolonial Approach to Understanding Sport-Based Empowerment of People Living with HIV/AIDS (PLWHA) in Zambia: The Case of the Cultural Philosophy of Ubuntu. *Journal of Disability & Religion*, 18(2), 173-191. <https://doi.org/10.1080/23312521.2014.898398>
- Organización de Naciones Unidas. (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9b920aaa-1840-471f-942f-3db8fa4faeb1/content>



- Nicholls, S., Giles, A. R., & Sethna, C. (2011). Perpetuating the 'lack of evidence' discourse in sport for development: Privileged voices, unheard stories and subjugated knowledge. *International Review for the Sociology of Sport*, 46(3), 249-264. <https://doi.org/10.1177/1012690210378273>
- Niño Vega, N. C. (2022). Niños, niñas y adolescentes sonorenses en ambientes violentos: dinámicas antes y durante la pandemia. *región y sociedad*, 34, e1555. <https://doi.org/10.22198/rys2022/34/1555>
- Oxford, S., & Spaaij, R. (2017). Critical pedagogy and power relations in sport for development and peace: lessons from Colombia. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 2(1), 102-116. <https://doi.org/10.1080/23802014.2017.1297687>
- Ponciano Núñez, P. D., & Carter, T. F. (2025). Sport as a tool for social justice: an analysis of critical pedagogy and community capacity building in Central America. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2480117>
- Ponciano Núñez, P. D., Lyras, A., Matus-Castillo, C., Giakoni-Ramírez, F., & Duclos-Bastias, D. (2024). Ripples of change: transforming lives and communities through sport in Colombia. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1504966>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio abierto*, 28(1), 255-301. <https://www.redalyc.org/journal/122/12262976015/12262976015.pdf>
- Richards, J., & Foster, C. (2013). Sport-for-Development Interventions: Whom Do They Reach and What Is Their Potential for Impact on Physical and Mental Health in Low-Income Countries? *Journal of Physical Activity and Health*, 10(7), 929-931. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.7.929>
- Rojas Carrasco, O. A., Vivas Escalante, A. D., Mota Suárez, K. T., Quiñonez Fuentes, J. Z., (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 28, 237-262. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>
- Román González, B., & Valdéz Gardea, G. C. (2021). Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: "Así como vienen, se van". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 40(118), 123-148. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n118.2107>
- Ruiz, A. A. (2017). Enfoque y aplicaciones de la Educación Olímpica / Approaches and Applications of Olympic Education. *Citius, Altius, Fortius*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.15366/citius2017.10.1.001>
- Schulenkorf, N. (2012). Sustainable community development through sport and events: A conceptual framework for Sport-for-Development projects. *Sport Management Review*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2011.06.001>
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Anchor.
- Spaaij, R. (2011). *The social impact of sport: cross-cultural perspectives*. Routledge.
- Spaaij, R., Oxford, S., & Jeanes, R. (2016). Transforming communities through sport? critical pedagogy and sport for development. *Sport, Education and Society*, 21(4), 570-587. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1082127>
- Spaaij, R., Schulenkorf, N., Jeanes, R., & Oxford, S. (2018). Participatory research in sport-for-development: Complexities, experiences and (missed) opportunities. *Sport Management Review*, 21(1), 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2017.05.003>
- Sugden, J. (2008). Anyone for Football for Peace? The challenges of using sport in the service of co-existence in Israel 1. *Soccer & Society*, 9(3), 405-415. <https://doi.org/10.1080/14660970802009023>
- Svensson, P. G., & Levine, J. (2017). Rethinking Sport for Development and Peace: the Capability Approach. *Sport in Society*, 20(7), 905-923. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1269083>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, 4, 1-29.
- Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: guidance for novice researchers. *Nursing Standard*, 22(23), 35-40. <https://doi.org/10.7748/ns2008.02.22.23.35.c6420>



## Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Karla Noelia Cruz Morales  
Pedro Danilo Ponciano Núñez  
Hussein Muñoz-Helú  
Luis Felipe Reynoso Sánchez  
Rakwal Randeep

karla.cruz@uadeo.mx  
poncianodanilo@gmail.com  
hussein.munoz@uadeo.mx  
felipe.reynoso@uadeo.mx  
plantproteomics@gmail.com

Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Traductor/a

