

Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile

Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: examining possibilities for Physical Education in the southern macro-zone of Chile

*Bastian Carter-Thuillier, **Víctor López-Pastor, ***Francisco Gallardo-Fuentes, ****Rodrigo Ojeda-Nahuelcura, ***Juan Carter-Beltran

*Universidad de Los Lagos (Chile) y Universidad Católica de Temuco (Chile) ** Universidad de Valladolid (España) *** Universidad de Los Lagos (Chile) **** Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen. En Chile, el volumen de estudiantes extranjeros alcanzó cifras históricas durante la última década, instalando con ello nuevos desafíos para la formación de profesores. Especialmente en la macrozona sur del país, donde la inmigración ha supuesto el ingreso de nuevas identidades a un territorio históricamente marcado por la diversidad cultural (por la presencia del pueblo Mapuche, los procesos de colonización, etc.) transformando las escuelas en espacios aún más plurales y complejos. Considerando dicho escenario, parece lógico apostar por la formación de especialistas en Educación Física (EF) que tengan las competencias necesarias para trabajar en contextos de diversidad cultural con presencia migrante. Sin embargo, la evidencia sugiere que las universidades situadas en la macrozona sur de Chile no incorporan la «competencia intercultural» en los itinerarios formativos del futuro profesorado de EF; hecho que supone una inconsistencia, frente a las características históricas de dicho territorio y los cambios educativos que ha generado el fenómeno migratorio en ese contexto. En virtud de lo antes expresado, el presente artículo tiene por objetivo examinar la posible incorporación de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado de EF que se desarrolla en las universidades de la macrozona sur de Chile. Para ello, se revisan diferentes antecedentes teóricos y empíricos, a partir de los cuales queda en evidencia la necesidad de avanzar hacia una formación docente que sea coherente con las características socioculturales del entorno y capaz de preparar especialistas comprometidos con el resguardo de la diversidad, la justicia social y la dignidad humana.

Palabras clave: Emigración e Inmigración, Competencia Intercultural, Diversidad Cultural, Educación Física, Formación de docentes, Chile.

Abstract. In Chile, the volume of foreign students has reached historic levels over the last decade, creating new challenges for teacher training. Especially in the southern macro-zone of the country, where immigration has brought new identities to a territory historically marked by cultural diversity (due to the presence of the Mapuche ethnicity, the processes of colonisation, etc.), transforming schools into even more plural and complex spaces. Considering this scenario, it seems logical to focus on the training of Physical Education (PE) specialists who have the necessary competences to work in contexts of cultural diversity with a migrant presence. However, the evidence suggests that the universities located in the southern macro-zone of Chile do not incorporate «intercultural competence» in the training itineraries of future PE teachers; a fact that is inconsistent, given the historical characteristics of this territory and the educational changes that the migratory phenomenon has generated in this context. In view of the above, the aim of this article is to examine the possible incorporation of intercultural competence in the initial training of PE teachers in universities in the southern macro-zone of Chile. To this end, different theoretical and empirical backgrounds are reviewed, from which the need to move towards a teacher training that is consistent with the socio-cultural characteristics of the environment and capable of preparing specialists committed to safeguarding diversity, social justice and human dignity becomes evident.

Keywords: Emigration e Immigration, Intercultural Competence, Cultural Diversity, Physical Education, Pre-service Teacher Education, Chile.

Introducción

Durante la última década Chile ha experimentado un significativo y permanente aumento de población extranjera, la cual representa actualmente un 7,8% de la población total del país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020). Habitualmente se trata de mujeres, hombres y niños(as) provenientes de diferentes zonas de América Latina y el Caribe, que se han visto obligados

a dejar sus países de origen, como consecuencia de las crisis políticas, la pobreza, las persecuciones, los conflictos armados y otras situaciones de riesgo (Trujillo & Tijoux, 2016).

Este nuevo escenario social, marcado por la presencia del fenómeno migratorio, ha instalado diferentes desafíos socioculturales para la sociedad chilena en su conjunto (Aninat & Vergara, 2019) y, por tanto, también para las instituciones escolares que ahora están habitadas por un mayor volumen de nacionalidades y culturas que en el pasado (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016). No obstante, las características socioculturales de la macrozona sur de Chile, marcada por la presencia

histórica del pueblo Mapuche (Carrasco & Salas, 2016), los procesos de colonización (Martínez, 2015) y los diferentes conflictos e intercambios culturales que suponen dichos procesos (Correa, 2013), hacen que la llegada de estos nuevos migrantes suponga la incorporación de nuevas identidades a un territorio que ya era complejo y diverso en este sentido.

Lo antes descrito instala en dicho contexto nuevas necesidades, tensiones y cuestionamientos respecto a la formación del profesorado en todas las disciplinas (Stefoni et al., 2016). Especialmente en lo referente a la preparación específica que reciben los docentes para trabajar en contextos culturalmente diversos con presencia migrante. En virtud de lo anterior, el presente manuscrito tiene por objetivo examinar la posible incorporación de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado de EF que se desarrolla en las universidades de la macrozona sur de Chile. Para ello se analizan diferentes antecedentes teóricos, empíricos y legales, otorgando en todo momento especial importancia a las características específicas del territorio.

Este artículo ha sido subdividido en cinco partes: (a) inmigración, competencia intercultural y EF; (b) competencia intercultural, EF y contextos migratorios: una breve mirada internacional; (c) el fenómeno migratorio en Chile: un nuevo escenario para la formación de profesores; (d) competencia intercultural y formación docente en EF: una respuesta coherente al contexto sociocultural de la macrozona sur; (e) comentarios finales.

Inmigración, competencia intercultural y EF

El deporte y otras formas de expresión corporal, habitualmente vinculadas con la EF, han demostrado ser herramientas efectivas para la integración social de la población inmigrante en diferentes contextos (Burrmann, Brandmann, Mutz & Zender, 2017; Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli & Sanchez, 2013; Künis, Eckert, Mandel, Sarah & Patrizia, 2016; Makarova & Herzog, 2014). Sin embargo, también existe suficiente evidencia respecto a los efectos nocivos de estas actividades cuando se fomentan las rivalidades y se otorga especial relevancia a la dimensión competitiva, lo que suele derivar en situaciones conflictivas (Barker et al., 2013; Elbe et al., 2018; Molina, 2010).

Es difícil determinar el verdadero impacto que tienen las actividades físico-deportivas o la propia EF, cuando se utilizan como herramientas de integración social en contextos de inmigración, sin embargo, es evidente su

elevado potencial en este sentido (Adler, Nagel & Schlesinger, 2018). Para algunos autores (Heinemann, 2002; Paredes & Reina, 2006) la clave es que la EF por sus propias características, puede emplear como recursos pedagógicos elementos que tienen un sentido y comprensión universal (deportes, juegos, danzas, etc.). Es decir; prácticas corporales que son capaces de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que sirvan como punto de encuentro e interacción para sujetos con diferentes procedencias culturales (Molina, 2010); por tanto, un espacio de comunicación y co-existencia, donde aspectos como el idioma y la nacionalidad pasan a segundo plano (Carter-Thuillier, López-Pastor & Gallardo-Fuentes, 2017).

Lo descrito anteriormente es posible gracias a que detrás de la estructura que posee la actividad física, por simple que parezca, se alberga una gran complejidad sociocultural que se sustenta en el simbolismo universal de la motricidad humana (Díaz, 2009). Sin embargo, es importante tener en consideración que en cada sistema cultural la corporalidad, y todas aquellas interpretaciones sociales sobre lo físico, se configuran de forma distinta (Pfister, 2004). Por tanto, aunque la EF tenga posibilidades de emplear recursos de carácter supracultural en sus clases (Paredes & Reina, 2006), el profesorado debería tener en consideración que cada colectivo o sujeto inmigrante suele tener diferentes estereotipos y creencias específicas sobre el cuerpo y el movimiento humano en general, además de interpretaciones particulares sobre lo que es axiológicamente correcto en este ámbito (Carter-Thuillier, López-Pastor, Gallardo-Fuentes & Carter- Beltrán, 2018).

Por tanto, tal como plantea Shea y Beausoleil (2012), antes de pretender avanzar hacia una EF verdaderamente intercultural, es preciso comprender las subjetividades que el alumnado inmigrante construye sobre el ámbito corporal. En caso contrario, es probable que, en vez de colaborar al desarrollo de relaciones interculturales, la clase de EF acabe siendo un espacio de lógica etnocéntrica (Anttila, Siljamäki & Rowe, 2018; Figueroa, 2017; Flores, Prat & Soler, 2015; Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017), donde se privilegien prácticas de asimilación y homogenización cultural, que a la postre acabarán imponiendo los ideales corporales de la cultura hegemónica a los grupos minoritarios o aquellos con menor jerarquía en términos de poder (Berry, 2017). Este tipo de situaciones se repiten frecuentemente en los contextos escolares que poseen estudiantes inmigrantes, siendo perjudiciales para la identidad e inserción de las minorías culturales (Peguero, Bondy &

Sung, 2017), además de promover procesos de aculturación subordinantes (Banks, 2016).

En virtud de lo anterior, diferentes autores (Flores, Prat & Soler, 2014; Grimminger, 2011; Polat & Ogay, 2014; Tomé, Herrera & Lozano, 2019; Wyant, Tsuda & Yeats, 2020) han planteado la necesidad de contar con profesores de EF competentes en términos interculturales, con el fin de evitar escenarios como el antes descrito. En el fondo, si se pretende formar a ciudadanos con habilidades interculturales en las escuelas, sería ilógico que los propios docentes (llamados a liderar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje) no sean competentes al respecto (Pastor, González, Cuevas & Gil, 2010).

Sin embargo, es preciso mencionar que, existen múltiples definiciones sobre lo que realmente significa el concepto de «competencia intercultural» (Deardorff, 2016), además de una amplia discusión respecto a sus implicancias en el campo de la EF (Grimminger, 2011).

No obstante, una revisión sistemática reciente, que examinó 238 publicaciones (Nielsen et al., 2019), plantea que en la literatura actual existe un consenso relativo sobre la delimitación de la competencia intercultural, siendo ésta entendida como un conjunto de habilidades para la ciudadanía global, que se vinculan con la capacidad de construir actitudes y relaciones positivas con otras identidades culturales, a partir de una interacción sustentada en la empatía, la no discriminación y el conocimiento mutuo.

En este sentido, según la misma revisión (Nielsen et al., 2019), los principales elementos de la competencia serían: (a) capacidad de empatizar con el culturalmente distinto; (b) autoconciencia de la cultura propia; (c) capacidad para mantener la propia identidad cultural al relacionarse con el culturalmente distinto; (d) comprensión de los sistemas culturales diferentes al propio; (e) habilidades de comunicación para la interacción con representantes de culturas diferentes; (f) superación de la lógica dicotómica sobre lo «propio» y lo «ajeno» en términos culturales (en la ciudadanía global, hay un sinnúmero de elementos que son culturalmente mutuos); (g) flexibilidad cognitiva y afectiva para resolver situaciones problemáticas entre individuos o colectivos culturalmente distintos.

En la misma línea, Hernández (2016) plantea que la adquisición de la competencia intercultural durante la formación del profesorado consta de cinco etapas: (a) sensibilización: analizar la visión etnocéntrica que se tiene de la realidad y la percepción de extrañeza respecto al culturalmente diferente; (b) concienciación: compren-

der que los rasgos culturales propios no son universales; (c) relativización: percatarse sobre la necesidad de ser flexible y paciente en las situaciones de interacción comunicativa, lo que variará según los rasgos de cada grupo cultural; (d) organización: comprender los principios de cada sistema cultural, identificando sus elementos principales, ello ayudará al futuro profesor a comprobar la heterogeneidad de todas las culturas; (e) implicación-interiorización: ser capaz de desarrollar un sistema de referencias, a partir de las etapas anteriores, que permitan al futuro docente situarse en la relación con otras culturas.

En lo que respecta al campo específico de la EF, se puede mencionar que durante la última década ha existido en términos internacionales, un creciente interés por realizar investigaciones con programas de intervención, centrados en el desarrollo de la competencia intercultural durante la formación del profesorado (Carter-Thuillier et al., 2018). Por señalar algunos ejemplos relevantes, Grimminger-Seidensticker y Möhwald (2017) han planteado en diferentes ocasiones el desarrollo de dicha competencia como un desafío pendiente para los profesionales de la EF, además de emplear con éxito diseños experimentales en contextos reducidos. Asimismo, autores como Ko, Boswe y Yoon (2015) han realizado estudios de intervención con estudiantes universitarios de EF, alcanzando resultados positivos en actitudes, conocimientos y habilidades interculturales del futuro profesorado. Otro estudio reciente, desarrollado por Wyant, Killick y Bowen (2019) muestra los positivos resultados de una experiencia centrada en el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de EF, publicación que finaliza expresando la necesidad de contar con un profesorado que posea preparación en este ámbito, especialmente si se tienen en consideración las características globales de las actuales sociedades y el potencial de la EF para favorecer las relaciones interculturales.

Sin embargo, en el contexto chileno no se registra ninguna experiencia oficial o publicación científica al respecto. Situación preocupante, considerando los nuevos desafíos educativos que ha instalado el fenómeno migratorio en el sistema escolar chileno y, más específicamente, los retos que dicha situación supone para la formación docente en el campo de la EF.

Competencia intercultural, EF y contextos migratorios: una breve mirada internacional

Es evidente que en la actualidad la formación del

profesorado se enfrenta a importantes desafíos e interrogantes, entre ellos, resolver cómo formar adecuadamente docentes para contextos que presentan expresiones de pluralidad cultural (Civitillo, Juang & Schachner, 2018). Dicho tipo de entornos son cada vez más frecuentes, desafiantes y abruptamente cambiantes, debido a los procesos derivados de la globalización y los permanentes flujos de población. De hecho, según el último reporte de la Organización Internacional de Migraciones (2019), el volumen de inmigrantes internacionales supera los 272 millones de personas, por tanto cerca del 3,5% de la población mundial reside en un país distinto al de su nacionalidad.

En función de lo anterior, las instituciones escolares deben ser capaces de fomentar la educación intercultural (Hajisoteriou, Karousiou & Panayiotis, 2018) y el desarrollo de habilidades para una ciudadanía global desde edades tempranas (Yemini, Gore & Maxwell, 2018), reto donde resulta indispensable contar con docentes que hayan recibido formación específica en dichas materias (Hinojosa & López, 2018) y sean capaces encarnar una pedagogía culturalmente receptiva (He, Lundgren & Pynes, 2017).

En el campo específico de la EF existen algunas experiencias a nivel internacional vinculadas al desarrollo de la competencia intercultural en el contexto escolar y universitario. Por ejemplo, Grimminger-Seidensticker y Möhwald (2017) muestran los efectos de un programa de intervención para el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de Educación Física a nivel escolar, alcanzando resultados positivos en diferentes aspectos, especialmente en las actitudes de los estudiantes hacia las otras culturas. En la misma línea, Tolgfors (2020) expone resultados cualitativos de otra experiencia de intervención para el desarrollo de la competencia intercultural en EF escolar, mediante la cual consigue favorecer los encuentros interculturales, la colaboración y el respeto mutuo. Aunque también señala que al principio de la intervención los niños y la comunidad educativa en general mostraron resistencia hacia la iniciativa.

En este sentido, Leseth & Englerud (2019) sostienen que los profesores de EF que tienen experiencia en contextos culturalmente diversos han desarrollado con el tiempo competencias específicas para trabajar en dicho tipo de contextos, debido a su interacción permanente con la diversidad. No obstante, en dichos casos, los docentes requieren habitualmente de un período prolongado de adaptación y aprendizaje antes de adquirir aquellas habilidades, intervalo donde existe el ries-

go de que esos profesionales no sean capaces de generar ambientes positivos para el desarrollo de la interculturalidad (Carter-Thuillier et al., 2018). Esta última situación, podría evitarse si las universidades entregaran una formación específica a sus egresados en dicha materia (Wyant et al., 2019).

A nivel universitario, diferentes estudios internacionales muestran como la incorporación de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado de EF impacta positivamente en: (a) la actitud de los futuros docentes hacia la diversidad cultural (Anttila et al., 2018; Ko et al., 2015; Silverman, 2017; Wyant et al., 2019); (b) formar profesores con una mayor sensibilización y empatía hacia las diferentes culturas (Lleixà & Nieva, 2020; Wyant et al., 2019); (c) la capacidad de los futuros docentes para actuar como agentes de integración (Anttila et al., 2018), (d) las habilidades de los futuros profesores para generar ambientes favorables a la interculturalidad, el multilingüismo y el desarrollo de las identidades (Carter-Thuillier et al., 2018; Cervantes & Clark, 2020; Wyant et al., 2019).

La evidencia expuesta anteriormente sugiere que el campo de la EF ofrece importantes posibilidades para un desarrollo positivo de la competencia intercultural, tanto a nivel escolar como universitario, siendo especialmente interesantes los resultados alcanzados en la formación del profesorado que se vincula a esa área.

No obstante, el volumen de evidencia relacionada con el contexto latinoamericano es prácticamente nulo en el campo de la EF, situación llamativa si se considera la configuración de las sociedades en América Latina (marcadas por la histórica presencia de diferentes pueblos originarios y procesos migratorios) y el potencial que posee dicha área educativa para favorecer la interculturalidad.

El fenómeno migratorio en Chile: un nuevo escenario para la formación de profesores

En Chile, el volumen de estudiantes inmigrantes se ha incrementado significativamente los últimos años dentro del sistema escolar, la matrícula de alumnos extranjeros casi se cuadruplicó entre 2015 y 2018 (pasando de 30.625 a 113.585 estudiantes), lo que según el Ministerio de Educación (2018) representa un 3,2% del total nacional. Este escenario supone un desafío para la escuela, ya que, en dicho lugar, es donde el alumnado inmigrante suele tener sus primeros contactos con el país de acogida y puede adquirir herramientas culturales que debiesen facilitar su proceso de integración a la

escuela y la sociedad en general (Essomba, 2014; Palaudàrias, 2007).

Sin embargo, en el sistema educativo chileno los estudiantes extranjeros se ven sometidos a nuevas formas de segregación (Córdoba & Miranda, 2018), discriminación (Trujillo & Tijoux, 2016), prejuicios de distinta índole (Salas et al., 2017), un profesorado sin formación en el campo intercultural (Quintriqueo, Torres, Sanhueza & Friz, 2017) y prácticas de integración social poco efectivas o inexistentes (Mondaca, Muñoz, Gajardo & Gairín, 2018). Ello, además de estar invisibilizados en la «política nacional de educación intercultural bilingüe», ya que el Estado de Chile ha sido incapaz de entender la diversidad cultural como un asunto más allá de los pueblos originarios en términos oficiales (Mendoza & Sanhueza, 2016).

Asimismo, como el sistema educativo chileno no ha desarrollado una estrategia planificada para acoger al elevado número de estudiantes extranjeros que ha llegado al país durante los últimos años, existen centros escolares que por sus condiciones sociales, geográficas y culturales concentran hasta el 50% de su matrícula con alumnos extranjeros (Jiménez, Aguilera, Valdés & Hernández, 2017). Dichos establecimientos educativos, están usualmente ubicados en sectores de segregación residencial marcados por la inmigración, y en muchas ocasiones, son lugares que poseen un vínculo importante con situaciones de pobreza económica y criminalidad (Trujillo & Tijoux, 2016). Esto último, acaba convirtiendo a esos barrios y sus respectivas escuelas, en verdaderos «guetos» de segregación social, condicionando negativamente con ello los procesos de integración del alumnado inmigrante (Córdoba & Miranda, 2018).

En este sentido, la ausencia de políticas específicas respecto a cómo enfrentar los procesos de escolarización en contextos con presencia migrante obligó durante años a docentes y directivos de las escuelas chilenas a implementar prácticas que, desde su inexperiencia y escasa formación específica, buscaban ayudar a dichos estudiantes (Stefoni et al., 2016). Frente a este vacío de normativas oficiales, desde hace tres años el Ministerio de educación ha publicado documentos con orientaciones generales para trabajar en contextos con inmigración, además del documento denominado «política nacional de estudiantes extranjeros» (Ministerio de Educación, 2018), donde se expresan elementos jurídico-normativos respecto a la escolarización de dichos alumnos.

Sin embargo, en ninguno de los documentos ministeriales antes mencionados se aborda el desafío de la

formación docente para contextos de inmigración. Lo anterior es preocupante, más aún teniendo en consideración las características particulares del fenómeno migratorio en Chile y el volumen de evidencia que posiciona dicho tema como un aspecto fundamental (Denson, Ovenden, Wright, Paradies & Priest, 2017; Fernández & Aguilar, 2016; Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017; Leseth & Engelrud, 2019; Lleixà & Nieva, 2020; Nielsen et al., 2019; Tomé et al., 2019; Wyant et al., 2019, 2020). En el fondo, un docente sin las competencias para trabajar en contextos de inmigración puede condicionar negativamente los procesos de aprendizaje, dificultar la convivencia entre las distintas identidades culturales y tener problemas para visualizar las oportunidades pedagógicas que ofrece un aula culturalmente diversa (Flores et al., 2017; Maza & Sánchez, 2012).

En función de lo antes expresado, es evidente que el actual proceso migratorio ha instalado nuevas necesidades formativas para el profesorado chileno. Por tanto, sería lógico que las instituciones encargadas de preparar a los futuros docentes centren sus esfuerzos en implementar procesos formativos que se ajusten coherentemente a esta realidad.

Competencia intercultural y formación docente en EF: una respuesta coherente al contexto sociocultural de la macrozona sur de Chile

Durante la última década, se han intensificado los flujos migratorios en las sociedades globalizadas, brindando con ello espacio a la visibilización y reconocimiento de la diversidad cultural (Civitillo et al., 2017). En este sentido, el fenómeno migratorio se ha convertido en un factor determinante de la vida social y una manifestación de pluralidad cultural que atraviesa la mayoría de las naciones (García & Sánchez, 2012). Esto ha generado una transformación de las instituciones escolares, que actualmente deben atender aulas con un mayor volumen de identidades culturales (Palaudàrias, 2007).

Lo antes descrito implica que la escuela se ha convertido en un espacio fundamental para los procesos de integración social de la población inmigrante y sus futuras relaciones con el resto de la comunidad (Fernández & Sevilla, 2019). Puesto que en el contexto escolar suelen generarse importantes espacios de socialización entre la población autóctona y los colectivos inmigrantes (Essomba, 2014). Siendo, por tanto, un espacio-tiempo propicio para fomentar el desarrollo de habilidades

interculturales en toda la población (Barrett et al., 2013) y promover el reconocimiento de todas las culturas en un marco de equidad social (Aguado, 2017).

En este sentido, diferentes autores (Flores et al., 2017; Grimminger, 2011; Nielsen et al., 2019) han planteado que la escuela podrá lograr dichos propósitos en torno a la diversidad cultural, siempre y cuando cuente con un profesorado competente en términos interculturales. Es decir, un cuerpo docente que además de entender el valor de la diversidad cultural, sea capaz de construir relaciones interculturales en el aula que se sustenten en la comprensión y respeto mutuo de todas las identidades (Flores et al., 2015). Ello permitirá formar ciudadanos preparados para valorar la diversidad presente en la sociedad (Besalú, 2002), y evitar así el desarrollo de prácticas discriminatorias que puedan condicionar negativamente la convivencia social entre la población inmigrante y su entorno (Carter-Thuillier et al., 2018).

En el caso concreto de Chile, la cantidad histórica de estudiantes inmigrantes (Ministerio de Educación, 2018) ha instalado nuevos desafíos para el sistema escolar y las instituciones abocadas a la formación del profesorado (Jiménez & Fardella, 2015). En lo que respecta al sur del país, el aumento significativo de población inmigrante (Instituto Nacional de Estadísticas, 2019) ha transformado el tejido social de los centros educativos, reconfigurando con ello el entramado de relaciones socioculturales que se construyen dentro de la escuela (Barrios-Valenzuela & Palou-Julián, 2014). Además de instalar nuevas necesidades formativas para todo el profesorado, incluyendo a los especialistas en EF (Carter-Thuillier et al., 2017).

Como resulta evidente, con este escenario los docentes de EF deben enfrentarse a contextos, aún más complejos y heterogéneos culturalmente, que en el pasado (Stefoni et al., 2016). Ello entendiendo que el sur de Chile (las regiones del Bío-Bío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos), se ha caracterizado históricamente, por ser un espacio territorial habitado por diferentes identidades culturales (Carrasco & Salas, 2016). Esta pluralidad cultural se debe esencialmente a cuatro motivos: (a) la histórica presencia del pueblo mapuche en dicho espacio físico (Carrasco & Salas, 2016); (b) los procesos de colonización desarrollados en el sur de Chile a lo largo de la historia por diferentes colectivos: españoles, criollos-chilenos, alemanes, italianos, suizos y otros grupos con menor volumen de representantes (Martínez, 2015); (c) el flujo migratorio permanente durante décadas de personas que provienen desde repú-

blicas vecinas y otros países que tienen una relación histórica con la zona (España, Alemania, etc.) (González, Muñoz & Mackenna, 2019); (d) la reciente y masiva llegada de extranjeros, catalogados como «nuevos migrantes», procedentes en su mayoría de Colombia, Ecuador, Haití, República Dominicana y Venezuela (Instituto Nacional de Estadísticas, 2019).

La llegada de estos últimos colectivos inmigrantes a la macrozona sur del país supone entonces un importante desafío para los docentes en servicio y aquellos que se encuentran aún en formación. Puesto que la presencia de dicho alumnado extranjero implica el ingreso nuevas identidades en el contexto escolar, aumentando con ello la complejidad social y cultural de todo el proceso educativo (Beltrán, 2015), en un contexto que ya contaba con una densa presencia de grupos culturales (Garrido, 2002). Esto último adquiere mayor importancia, cuando se trata de un escenario territorial como la macrozona sur de Chile, donde históricamente han existido tensiones entre los actores culturales que cohabitan ese lugar (Correa, 2013).

Lo descrito antes, implica entonces la existencia de aulas escolares en el sur de Chile, donde convergen diferentes interpretaciones culturales sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal, así como diversas formas de valorar y entender a la propia EF (Carter-Thuillier et al., 2018). Esto último variará, entre otras cosas, según el sistema cultural de cada grupo (Jeong & Peñaloza, 2019). Ello entendiendo que en cada cultura suelen existir diferentes estereotipos y representaciones sobre la EF, así como de los elementos que tradicionalmente se asocian a dicha disciplina: cuerpo, expresión, movimiento, ritmo, juego, deporte, competición, cooperación, trabajo en equipo, etc. (Lenneis & Pfister, 2017).

En función de todo lo anterior, es posible afirmar que la presencia de nuevas identidades culturales en la escuela cambia la configuración de dicho espacio (Arslangilay, 2018) y, por tanto, se modifican también las relaciones que en él se construyen (Dryden-Peterson, 2018). Es decir, la llegada de los «nuevos migrantes» a las escuelas de la macrozona sur de Chile ha generado una transformación del contexto educativo, instalando con ello, nuevas necesidades formativas para los profesionales de la EF (Soler, Flores & Prat, 2012). Por tanto, aunque en dicho territorio existan profesores habituados a trabajar con la diversidad cultural (por la naturaleza histórica del lugar), no necesariamente cuentan con las competencias docentes que demanda el fenómeno migratorio actual (debido a lo reciente del fenómeno).

Todo lo expuesto, instala la necesidad de repensar la

formación inicial y permanente de profesores para el área de EF en el contexto del sur de Chile (Arjona, Checa, Pardo & García, 2016; Arroyo & Berzosa, 2018). Frente a ello, resultaría lógico evaluar la pertinencia de los modelos formativos (y sus respectivas competencias), que se han utilizado hasta ahora para la formación de profesores en el área de EF (Fernández & Aguilar, 2016). Ello con el objetivo de verificar si la formación inicial docente está considerando las nuevas demandas del sistema escolar en relación a la inmigración.

En este sentido, un importante volumen de autores (Anttila et al., 2018; Derri, Kellis, Vernadakis, Albandis & Kioumourtzoglou, 2014; Fernández & Aguilar, 2016; Flores et al., 2017; Grimminger, 2011; Lleixà & Nieva, 2020) han planteado la necesidad de fomentar el desarrollo de la «competencia intercultural» en la formación inicial y permanente del profesorado; más aún, cuando se trata de profesionales que trabajan (o trabajarán) en territorios habitados por diversas identidades culturales (Denson et al., 2017), como es el caso del sur de Chile. Ello permitiría contar con un profesorado de EF competente para ese tipo de contextos, siendo, por tanto, profesionales capaces de aprovechar el profundo potencial educativo que representa la diversidad cultural (Leseth & Engelrud, 2019).

Consideraciones finales

A partir de todo lo expresado anteriormente, parece lógico apostar por la formación de especialistas en EF competentes en términos interculturales si se pretende que dichos profesionales trabajen en contextos de inmigración y, más aún, si en aquellos entornos el fenómeno migratorio convive con otras expresiones de diversidad cultural, tal como ocurre en la macrozona sur de Chile.

Lo antes expresado adquiere mayor sentido cuando se toman en consideración las potencialidades que posee la EF para fomentar la interculturalidad. Aquellas virtudes que habitualmente sólo consiguen aprovechar los docentes que han recibido una formación específica para trabajar en dichos contextos, o aquellos que poseen una vasta experiencia en entornos de esas características (Carter-Thuillier et al., 2018).

Sin embargo, la evidencia sugiere que las universidades situadas en la macrozona sur de Chile no consideran la «competencia intercultural» en los itinerarios formativos de los futuros docentes de EF. De hecho, cuando se analizan las propuestas de las nueve instituciones que preparan especialistas en esa parte del país,

se observa que ninguna contempla explícitamente la adquisición o validación de una competencia específicamente centrada en la interculturalidad. Excepcionalmente en algunas universidades, lo único que existe es una competencia de carácter general asociada a la «aceptación/respeto/valoración de la diversidad», donde la dimensión cultural es abordada simplemente como una de las tantas manifestaciones de pluralidad que existen en la sociedad. Lo descrito, demuestra que los modelos formativos de las universidades son inconsistentes respecto a las características históricas del territorio, los cambios que ha generado el fenómeno migratorio en la configuración de los espacios educativos y, por tanto, también frente a los desafíos que enfrenta el profesorado de EF en este ámbito.

Por ello, a partir de lo expresado en el presente manuscrito, resulta fundamental avanzar hacia propuestas que posibiliten una formación docente que, además de ser pertinente en términos disciplinares, también sea coherente con el territorio de la macrozona sur y sus identidades. Lo que, en resumidas cuentas, conlleva reconocer e incorporar la competencia intercultural como un elemento central en la formación del profesorado que se desarrolla en ese contexto.

Lo antes propuesto permitirá formar docentes realmente capacitados para trabajar en su entorno próximo y mejor preparados para el reto que implica educar en un mundo de continua movilidad. Escenario que instala el desafío permanente de contar con un profesorado que sea capaz de enseñar a vivir una ciudadanía global que no niegue al diferente, ni debilite las identidades propias. Por tanto, se trata de profesionales que puedan gestionar situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir del encuentro, el respeto, el intercambio, la reciprocidad y la valoración de las diferencias culturales.

Lo antes expresado, implica trabajar por una formación de profesores de EF que supere los enfoques anacrónicos sobre la diversidad cultural que suelen predominar en este campo (Flores et al., 2015). Pero, sobre todo, desarrollar propuestas para la formación docente que reconozcan y legitimen la dignidad humana de todos aquellos colectivos e identidades que el profesorado encontrará en los centros escolares; para así contar con docentes sensibles, comprometidos y dispuestos a trabajar por el bienestar de todos los seres humanos que habitan la escuela.

Finalmente, es importante mencionar que, si se pretende transitar hacia una formación docente para contextos de inmigración a partir de un enfoque centrado en la justicia social y la dignidad humana, las propuestas

de mejora sobre dicha materia no pueden provenir o considerar únicamente la validación del mundo académico-universitario. Sino que también resulta necesario, generar prácticas democratizantes y participativas, que otorguen el mismo valor a las propuestas de los otros actores fundamentales: los representantes de los centros escolares que actualmente reciben alumnos extranjeros (directivos, profesores, paradocentes, etc.), los propios estudiantes inmigrantes y sus familias, entre otros agentes que forman parte de los escenarios educativos. De esa manera se podrán generar acciones de transformación que permitan cambios en un verdadero sentido y beneficio colectivo.

Agradecimientos

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

Referencias

- Adler, J., Nagel, S., & Schlesinger, T. (2018). Analyzing social integration of young immigrants in sports clubs. *European Journal for Sport and Society*, 15(1), 22-42.
- Aguado, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado & P. Mata (Eds.), *Educación intercultural* (pp. 17-46). Madrid: UNED.
- Aninat, I., & Vergara, R. (2019). Introducción. En I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (pp. 11-24). Santiago: Centro de estudios públicos.
- Anttila, E., Siljamäki, M., & Rowe, N. (2018). Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 609-622.
- Arjona, A., Checa, C., Pardo, R., & García, N. (2016). Educación física y deporte: ¿instrumentos de integración de inmigrantes? *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 10-21.
- Arroyo, M., & Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215.
- Arslangilay, A. (2018). The Reflection of Immigration on School Culture: A Qualitative Study. *International Journal of Instruction*, 11(2), 585-602.
- Banks, A. (2016). Are Group Cues Necessary? How Anger Makes Ethnocentrism Among Whites a Stronger Predictor of Racial and Immigration Policy Opinions. *Political Behavior*, 38(3), 635-657.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., Bergman, M., & Pühse U. (2013). Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. *Europe Journal for Sport and Society*, 10(2), 143-160.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Barrios-Valenzuela, L., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y educadores*, 17(3), 405-426.
- Beltrán, J. (2015). *La interculturalidad*. Barcelona: UOC.
- Berry, J. (2017). Theories and models of acculturation. En S. Schwartz & J. Unger (Eds.), *The Oxford Handbook of acculturation and health* (pp. 15-28), New York: Oxford University Press.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Burmann, U., Brandmann, K., Mutz, M., & 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.
- Carrasco, N., & Salas, R. (2016). Inflexiones y dilemas ético - políticos del capitalismo en el Centro Sur de Chile. A propósito de la globalización. *Izquierdas*, 27, 105-123.
- Carter-Thuillier, B., Lopez-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Beltran, B. (2018). *Immigration and Social Inclusion: Possibilities from School and Sports*. En T. Sequeira (Ed.), *Immigration and Development* (pp. 57-74). Rijeka: InTech.
- Carter-Thuillier, B., Lopez-Pastor, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos. nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 32, 19-24.
- Cervantes, C., & Clark, L. (2020). Facilitating Learning among Ethnically, Culturally, and Linguistically Diverse First-Generation College Students in Physical Education Teacher Education. P. Mather (Ed.), *Technology-enhanced Learning and Linguistic Diversity: Strategies and Approaches to Teaching Students in a 2nd or 3rd Language* (pp. 153-168). Bingley: Emerald.
- Civitillo, S., Juang, J. & Schachner, M. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67-83.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juanga, L., Van de Vijver, F., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14.
- Córdoba, C., & Miranda, P. (2018). Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿una nueva forma de segregación escolar? *Contribuciones científica y tecnológicas*, 43(1), 43-54.
- Correa, L. (2013). El conflicto mapuche y el estado de Chile: una reflexión sobre la violencia y la imagen de Chile en el bicentenario. En C. Barreira, R. González & L. Trejos (Eds.), *Violencia*

- política y conflictos sociales en América Latina* (pp. 138-166). Barranquilla: CLACSO.
- Deardorff, D. (2016). How to assess intercultural competence. En Z. Hua (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (pp.120-135). Oxford: John Wiley.
- Denson, N., Ovenden, G., Wright, L., Paradies, Y., & Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools. *Intercultural Education*, 28(3), 231-249.
- Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albandis, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students' social skills learning. *Journal of Human Sport & Exercise*, 9(1), 91-102.
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 2-11.
- Dryden-Peterson, S. (2018). Family-school relationships in immigrant children's well-being: the intersection of demographics and school culture in the experiences of black African immigrants in the United States. *Race Ethnicity and Education*, 21(4), 486-502.
- Elbe, M., Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Ries, F., Kouli, O., & Sánchez, X. (2018). Acculturation through sport: different contexts different meanings. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(2), 178-190.
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Fernández, J., & Aguilar, J. (2016). Competencias docentes interculturales del profesorado de Educación Física en Andalucía (España). *Movimiento*, 22(3), 753-766.
- Fernández, M., & Sevilla, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de sociología de la Educación*, 12(1), 24-39.
- Figueroa, P. (2017). Equality, multiculturalism, antiracism and physical education in the National Curriculum. En J. Evans (Ed.), *Equality, Education, and Physical Education* (pp. 90-102). Londres: Routledge.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de Educación Física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 183-199.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos. nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 28, 248-255.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos. nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 31, 64-68.
- García, A., & Sánchez, A. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XXI*, 15(2), 212-230.
- Garrido, O. (2002). Del multiculturalismo a la ciudadanía global: reflexiones a partir del caso de la Araucanía (Chile). *Investigación y Desarrollo*, 10(2), 170-187.
- González, R., Muñoz, E., & Mackenna, B. (2019). Como quieren en Chile al amigo cuando es forastero: actitudes de los chilenos hacia la inmigración. En I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (pp. 321-346). Santiago: Centro de estudios públicos.
- Grimminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 445-458.
- Grimminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 317-337.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Panayiotis, A. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91-112.
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., & Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202.
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171-182.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y deportes*, 68, 24-35.
- Hernández, N. (2016). Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 1-14.
- Hinojosa, E. & López, M. (2018). Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74, 92.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019: informe técnico*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Informe estimación de personas extranjeras*. Santiago: Ministerio de Economía, Fomento y Turismo.
- Jeong, H., & Peñaloza, L. (2019). The agentic body in immigrant maternal identity reconstruction: embodiment, consumption, acculturation. *Consumption Markets & Culture*, 22(3), 272-296.
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.

- Ko, B., Boswe, B., & Yoon, S. (2015). Developing intercultural competence through global link experiences in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 366-380.
- Künis, J., Eckert, N., Mandel, D., Sarah, E., & Patrizia, I. (2016). Importance of sport activities in leisure time and school settings among swiss and foreign children: Results from a cross-sectional study in Central Switzerland. *Journal of Physical Education & Health*, 5(8), 13-19.
- Lenneis, V., & Pfister, G. (2017). When girls have no opportunities and women have neither time nor energy: the participation of Muslim female cleaners in recreational physical activity. *Sport in Society*, 20(9), 1203-1222.
- Leseth, A., & Engelrud, G. (2019). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. *Sport, Education & Society*, 24(5), 468-479.
- Lleixà, T., & Nieva, C. (2020). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education & Society*, 25(2), 185-198.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.
- Martínez, M. (2015). De progreso y población: breve análisis comparativo sobre la colonización en México y Chile en el siglo XIX. *Estudios avanzados*, 23, 64-79.
- Maza, G., & Sánchez, R. (2012). Deporte e inmigración: una reflexión crítica. *Anduli*, 11, 51-54.
- Mendoza, I., & Sanhueza, S. (2016). El inmigrante como sujeto invisibilizado en la educación intercultural bilingüe en Chile. *Educadi*, 1(2), 83-98.
- Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Aduli*, 9, 165-173.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., & Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, 57, 181-201.
- Nielsen, B., Laursen, H., Reol, L., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., ... Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 1-19.
- Organización Internacional de Migraciones. (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Ginebra: OIM.
- Paludàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona, España: GRAÓ.
- Paredes, J., & Reina, R. (2006). La actividad física y el deporte como mediador intercultural. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(1), 216-235.
- Pastor, J., González, S., Cuevas, R., & Gil, P. (2010). El profesorado de Educación Física ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(número especial), 79-84.
- Peguero, A., Bondy, J., & Sung, J. (2017). Social Bonds Across Immigrant Generations. Bonding to School and Examining the Relevance of Assimilation. *Youth & Society*, 49(6), 733-754.
- Pfister, G. (2004). Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes. En T. Lleixà & S. Soler (Eds.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: Integración o segregación* (pp. 57-80). Barcelona: Horsori.
- Polat, S., & Oğay, T. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, 45, 235-254.
- Silverman, S. (2017). Attitude Research in Physical Education: A Review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 303-312.
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas psychologica*, 16(5), 1-15.
- Shea, J., & Beausoleil, N. (2012). Breaking down 'healthism': barriers to health and fitness as identified by immigrant youth in St. John's, NL, Canada. *Sport, Education and Society*, 17(1), 97-112.
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La Educación Física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Revista pensar a práctica*, 15(1), 253-271.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182.
- Tomé, M., Herrera, L., & Lozano, S. (2019). Teachers' Opinions on the Use of Personal Learning Environments for Intercultural Competence. *Sustainability*, 11(16), 2-16.
- Tolgfors, B. (2020). Promoting integration through physical education (?). *Sport, Education and Society*, 25(9), 1029-1042.
- Trujillo, I., & Tijoux, M. (2016). Racialización, ficción, animalización. En M. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración* (pp. 49-65). Santiago: Editorial Universitaria.
- Wyant, J., Killick, L., & Bowen, K. (2019). Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations. *Quest*, 71(4), 416-433.
- Wyant, J., Tsuda, E., & Yeats, J. (2020). Delphi investigation of strategies to develop cultural competence in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 1-15.
- Yemini, M., Gore, H., & Maxwell, C. (2018). Global Citizenship Education in the era of mobility, conflict and globalisation. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 423-432.