

Significados del profesorado de Educación Física sobre la Formación Ciudadana Meanings of Physical Education teachers about Civic Education

Jean Paul Rannau Garrido
Universidad Santo Tomás (Chile)

Resumen. La noción de Formación Ciudadana (FC) se ha configurado como un propósito esencial y transversal en los sistemas educativos de Latinoamérica. Por tal, resulta relevante ampliar la comprensión sobre el potencial de la Educación Física escolar (EF) como espacio para desarrollar la ciudadanía democrática y activa. Con un enfoque comprensivo-interpretativo, este estudio cualitativo analiza los significados sobre FC del profesorado de EF de la Región Metropolitana, Chile. A través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión se profundiza en significados que comparten matices de modelos tradicionales basados en la Educación Cívica tradicional y de un modelo deliberativo basado en una FC activa y democrática. Los resultados evidencian la importancia de la EF en el desarrollo de la dimensión valórica y social de toda la comunidad educativa. Además, la ciudadanía saludable emerge como un propósito de la EF. En conclusión, la EF puede orientarse a una educación ciudadana tradicional o democratizadora según la intencionalidad pedagógica establecida por su profesorado.

Palabras clave: educación física, formación ciudadana, educación ciudadana, participación estudiantil, democratización de la educación, formador de docentes

Abstract. The concept of Civic Education (CE) has been established as an essential and cross-cutting purpose in the educational systems of Latin America. Consequently, it is pertinent to enhance the understanding of the potential of school Physical Education (PE) as an opportunity for cultivating active and democratic citizenship. Using a comprehensive-interpretive approach, this qualitative study examines the meanings of CE held by PE educators in the Metropolitan Region of Chile. Through in-depth interviews and discussion groups, it delves into meanings that encompass nuances of traditional models rooted in Civic Education and a deliberative model based on active and democratic CE. The results underscore the significance of PE in nurturing the ethical and social dimension of the entire educational community. Furthermore, healthy citizens emerge as a purpose of PE. In conclusion, PE can be oriented towards a traditional or democratizing civic education based on the pedagogical intent established by its teaching staff.

Keywords: Physical Education, Civic Education, Student Participation, Democratization of Education, Teacher Educators

Fecha recepción: 31-10-23. Fecha de aceptación: 13-02-24

Jean Paul Rannau Garrido
jeanrannauga@santotomas.cl

Introducción

La noción de Formación Ciudadana (FC) se ha configurado como un propósito esencial y transversal en los sistemas educativos de Latinoamérica (Cox, et al., 2014; Bascopé, et al., 2015). En la actualidad, se propone una visión amplia y activa de la ciudadanía con competencias sociales y cívicas que posibilitan la inclusión y participación en la vida pública (Cortina, 1999; Lara-Salcedo & Suarez-Rivero, 2021; Flores, et al., 2021). Con el propósito de abarcar todos los espacios de aparición de la ciudadanía (Arendt, 2016), se ha tensionado la concepción tradicional de ciudadanía pasiva, basada en derechos y deberes impuestos. Aunque la clasificación de la ciudadanía oscila entre marcos republicanos, liberales y comunitarios (Ochman, 2006), la FC se distancia de la educación cívica tradicional y minimalista, hacia una perspectiva moderna, maximalista y crítica (Reyes, et al., 2013; Bascopé, et al., 2015). En este sentido, su justificación reside en una triple expansión: temática, cuantitativa y formativa (Cox, et al., 2005), con un propósito transversal (Schulz, et al., 2011) y de configuración de una ciudadanía activa orientada a la justicia (Bolívar, 2016; Westheimer & Khane, 2004).

Sobre el avance de la FC, Magendzo y Arias (2015) señalaron la perentoriedad de una FC que proteja la autonomía individual y promueva la construcción de vínculos sólidos en la comunidad. En tal sentido, Herrera et al. (2023) han propuesto que “la formación ciudadana, entonces, se tiene que convertir en una apuesta colectiva que marque la

experiencia de los sujetos, sobrepase la operatividad y se convierta en un ejercicio intencionado desde la escuela” (p.944). Por ende, la participación, la libertad y la igualdad configuran los valores de la democracia a la base del proceso de formación de subjetividades políticas en vínculo interdependiente con la reconstrucción del proyecto político común de pertenencia desde las escuelas (Benjumea & Sandoval, 2015).

La FC para su propósito democratizador procura la emancipación y la configuración de subjetividades autónomas y críticas sobre las condiciones de producción y socialización (Cuesta, 2024). En tanto, requiere de la acción comunicativa que dé forma a los sistemas de mundo y de la vida (Habermas, 1999) y de una educación autónoma, dialógica y deliberativa (Freire, 1997a; Cortina, 2004). En las escuelas se posibilitan condiciones cercanas a los ideales de habla como función sociointegradora (Ayuste, 2006) y de instancias dialógicas que persiguen fines y medios propios de una educación democrática (Bolívar, 2016). Para Dewey (1916), la educación se sustenta en la democracia como fundamento vertebral y oportunidad de permeabilidad de intereses subjetivos y legitimados como experiencia comunicada conjuntamente. Asimismo, Apple y Beane (1997) consideraron que la vida democrática configura a las escuelas democráticas, donde “se derivan intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia” (p.25). Por tanto, aquella FC ha requerido de un currículum dotado de experiencias democráticas y del activo rol

del profesorado, mediante la gestión de las estructuras y procesos que configuran una ciudadanía activa en las escuelas (Giroux, 1997).

A nivel mundial, uno de los propósitos para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030 es el fortalecimiento de una educación centrada en los derechos humanos, la paz y la ciudadanía responsable y global (UNESCO, 2015). Lo anterior, en sintonía con intereses transnacionales que han condicionado las políticas educativas sobre FC en lo local (Fuentes, 2023). Al respecto, se vio con preocupación la poca capacidad que tienen las escuelas y su profesorado de contar con las oportunidades para una FC activa y democrática. En este sentido, el profesorado ha manifestado la necesidad de perfeccionamiento para posibilitar oportunidades de aprendizaje democratizadoras (Tourney-Purta, et al., 2001) y de transversalizar la FC como una experiencia escolar en conjunto (Schulz, et al., 2011, 2018). En esta línea, en el marco del Análisis Curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019, emergió la necesidad de ampliar estas oportunidades de formación no solo a las asignaturas tradicionales como Historia y Ciencias Sociales, sino también en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, abordando más contenidos que posibiliten una educación democrática (UNESCO, 2020). En Chile, se observó aquella necesaria transversalidad (MINEDUC, 2016a) y la generación de oportunidades de educación ciudadana a lo largo de toda la trayectoria educativa (PNUD, 2021).

La FC en Chile, se ha comprendido como una educación para formar ciudadanos y ciudadanas conscientes y responsables, con saberes democráticos que contribuyan a construir una sociedad justa y libre (MINEDUC, 2016b). De tal forma, tiene por objetivo generar una ciudadanía activa, multicultural, global y digital. Su manifestación curricular se asienta transversalmente en todos los niveles educativos, contando con un potencial dinamizador de experiencias democráticas en todo el currículum. Por lo tanto, la Educación Física (EF) como espacio de aparición se perfila como una experiencia escolar propicia para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática (Benjumea, 2011; Rannau, 2023) en que sus ambientes y dinámicas de aprendizaje contribuyen sustancialmente a los propósitos de socialización, convivencia y el ethos cívico (Blández, 2021; Cañón & Villarreal, 2022).

El profesorado ha preservado vestigios de un currículum basado en una racionalidad tecnocrática (Freire, 2004; Giroux, 1997). Por tal, en Chile se desplegó una política de fortalecimiento de habilidades del siglo XXI en el profesorado de EF, como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el trabajo colaborativo (MINEDUC, 2021a, 2021b). De tal forma, abogando por una FC con oportunidades de formación integral de niñas/os y jóvenes sujetos de derechos en sincronía con orientaciones metodológicas propias de la EF. Asimismo, apuntando a fortalecer prácticas evaluativas democratizadoras en aras del bienestar subjetivo de los estudiantes (Poblete-Valderrama, et al., 2022; Sobarzo, et al., 2023). En tal sentido, el rol del profesorado

de EF ha tenido un carácter protagónico, dinamizador y responsable de la FC para la convivencia democrática, la justicia y los valores cívicos (Benjumea, 2011).

La EF en Chile, desde sus orígenes en inicios del siglo XX contribuyó a la FC desde una perspectiva republicana y de desarrollo económico (Poblete, et al., 2014). En tal sentido, “la pedagogía escolar buscaría convertir a estos infantes transformándolos desde «niños primitivos y degenerados» hacia la creación de referentes «civilizados y modernos»” (Martínez, 2017, p.12). Hoy en día, es posible considerarla como una experiencia de convivencia democrática (Gamboa, et al., 2022). Los ambientes y temáticas particulares de EF dinamizan su posibilidad de FC debido a disposición que genera en sus participantes (Silva, et al., 2018), su pertinencia en la orientación objetivos transversales (Rannau, 2020) y actitudinales (Mujica, 2019, 2020), desde una dimensión moral y ciudadana. Además, se evidenció el vínculo entre EF y educación ambiental, como propósito de FC (Arriagada, 2022) y la necesidad de una FID (Formación Inicial Docente) en EF que aborde temáticas sobre FC (García-Rico, et al., 2020).

Se ha perfilado la necesidad de que las escuelas posibiliten la FC desde la infancia, la cotidianidad y los espacios curriculares intencionados. De tal forma, que permitan la construcción de sujetos políticos y el reconocimiento de una ciudadanía plena desde la niñez (Lara-Salcedo & Suarez-Rivero, 2021). Para tal propósito, la EF cumple un rol fundamental en el despliegue de estrategias pedagógicas que promueven el pensamiento crítico y la cohesión social de niñas, niños y jóvenes, permitiendo resolver problemas y contribuir al bienestar colectivo (Betancourt, et al., 2020). Debido a los desafíos que incumben al rol de todo el profesorado en la democratización de las escuelas (Muñoz & Torres, 2014) y que atiendan a una educación verdaderamente democrática (Wrench, et al., 2021) resulta relevante comprender el rol que está cumpliendo el profesorado en este propósito y los significados que dan cuenta con respecto a la noción de FC (Reyes, et al., 2013).

En concordancia con los antecedentes teóricos y empíricos presentados, que en palabras de Wrench (2019) se resumirán en la necesidad de ampliar la comprensión sobre el potencial de la EF como espacio para desarrollar una ciudadanía activa, se propone como pregunta de investigación: ¿Qué significados atribuyen a la FC los profesores de EF que ejercen su labor docente en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana (RM) de Chile? Asimismo, el objetivo que guía este estudio es comprender los significados sobre FC que tienen los profesores de EF desde el discurso sobre su práctica docente.

Lo anterior surge con el fin de avanzar en la comprensión de los significados individuales y colectivos del profesorado de EF. De tal forma, de develar contenidos y estrategias didácticas contextualizadas que propicien la configuración de ambientes de aprendizaje relacionales desde una convivencia democrática sana, crítica, co-creadora y transformadora.

Metodología

Desde una perspectiva fenomenológica-social y con enfoque comprensivo-interpretativo se implementa esta investigación. Es decir, se abordó la comprensión del significado sobre el contexto social de vivencia de sus participantes (Schütz, 1989). Por tanto, el trabajo de campo se enmarcó en un diseño de estudio de caso intrínseco (Stake, 1995) develando las significaciones individuales y colectivas de un profesorado de EF de interés específico y delimitado.

Participantes de la investigación

Desde un muestreo intencional (Ruiz, 2012) se consideraron profesores de EF. Más exactamente, profesores noveles en práctica profesional o con al menos un año de experiencia profesional. Además, profesores principiantes bajo 10 años de experiencia. Por último, profesores consolidados sobre 10 años de experiencia. Por consiguiente, los criterios para la selección de la muestra fueron: experiencia profesional en RM, ambos sexos, experiencia en diversos niveles educativos, institución de FID y dependencia administrativa.

Técnicas y procedimiento de recogida de datos

En grupos de discusión (GD), se exploraron los discursos colectivos sobre la 'Formación Ciudadana'. De esta manera, develando la función metalingüística del lenguaje. Asimismo, convergiendo en aquellos constructos de significados que se desprende de una discusión grupal (Canales, 2006; Alonso, 1999). De tal forma, considerando que la significación colectiva emana desde una experiencia interactiva (Blumer, 1982).

Por consiguiente, se constituyeron tres GD considerando únicamente a docentes que ejercen profesionalmente en el contexto escolar. Por ello, cada grupo con seis profesores en total, en distribución numérica homogénea según los criterios de inclusión (Barbour, 2014). Primero, igual proporción de mujeres y hombres en cada GD. Segundo, con formación docente en universidades públicas y privadas en igual proporción. Tercero, considerando dependencias administrativas en igual proporción: municipal/SLEP, particular-subvencionado y privado. Cuarto, con experiencia en diversos niveles educativos escolares en igual proporción: inicial, básica y media. Quinto, años de experiencia profesional distribuidos agrupadamente en cada grupo. Para este último criterio, se utilizó la siguiente nomenclatura: GD-1: experiencia consolidada; GD-2: experiencia inicial; GD-3: noveles.

Además, se implementaron entrevistas en profundidad (ENT) para develar una función más expresiva desde la FID. Aquello, como una forma de complementar y profundizar visiones particulares identificadas de la generación discursiva en la primera técnica. Por tal, permitiendo comprender las perspectivas personales y sociales extendidas del diálogo de estos sujetos con el investigador (Delgado & Gutiérrez, 1999). En aquel cometido, las entrevistas se celebraron con académicos que lideran carreras de

FID. Para tal, se consideran informantes claves a directores y/o jefes de carrera en universidades, mujeres y hombres, de instituciones públicas y privadas. Por tal motivo, se utiliza la siguiente nomenclatura. Primera entrevista, ENT-1: Director de Carrera PEF (Pedagogía en Educación Física) de una universidad pública. Segunda, ENT-2: Directora Carrera PEF de una universidad privada. Tercera, ENT-3: Director de Carrera PEF de una universidad pública.

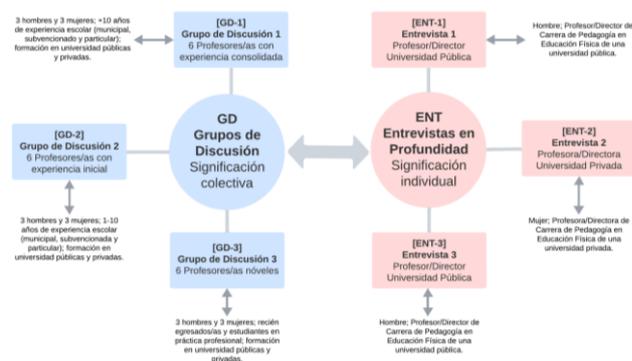


Figura 1. Técnicas de recolección de datos. Elaboración propia.

El guion de preguntas de ambas técnicas implementadas se diseñó en base a 4 dimensiones temática y dinámicamente organizadas (Kvale, 2014). Lo anterior, con el propósito de buscar de forma simple y fluida descripciones espontáneas, vivas e inesperadas del mundo vivido de los entrevistados. Por tanto, las dimensiones fueron: a) Significado de FC; b) Rol de la Escuela en la EF; c) EF y FC; d) FID y FC. El guion fue sometido a validación de expertos antes del trabajo de campo (Varela-Ruiz, et al., 2012).

Análisis de la información

Previo consentimiento informado, los datos obtenidos en ambas técnicas fueron grabados en audio y transcritos en Microsoft Word. Con el corpus discursivo unificado, se realizó análisis de contenido denominado análisis por teorización anclada (Mucchielli, 2001). Aquel proceso comenzó en una continua y compleja codificación abierta. Posteriormente, se realizó la subcategorización y categorización con los códigos obtenidos. Por último, se relacionaron las categorías. El análisis fue tratado con el software ATLAS.ti 7.5.4 en una unidad hermenéutica base. Aquello permitió sistematizar los datos en un proceso de inducción analítica (Mayz, 2008) para generar una teoría inductiva (Raymond, 2005). Además, simultáneamente y de forma progresiva, se trianguló metodológicamente (Bisquerra, 2004). Aquella estrategia permitió la recogida y análisis de datos extraídos desde distintos ángulos, en un acto de búsqueda de confiabilidad.

Resultados y discusión

Los resultados y discusión son presentados de la siguiente forma: 1) se exponen una categoría o subcategoría según corresponda; 2) cada tema se justifica con uno o más relatos de los participantes de investigación; 3) se explica la

económico y social. Aquí, la escuela como institución social legitima sus prácticas, valores y normas arbitrariamente, acorde al sistema político y educacional en que se sostiene (Bourdieu & Passeron, 1996). Aquello quedó reflejado en el siguiente discurso del profesorado de EF:

Primero se explican las reglas, se dejan bien claras (...) Si tú sales al patio a practicar una actividad y no explicaste la regla, después cuando el niño no cumple una regla que a ti te parece obvia, él tampoco tiene muchos recursos para juzgarlo o decirle algo, porque para ti la regla parece obvia, pero para los niños nada es obvio si tú no se lo explicas. [GD-2]

Además, el profesorado de EF aludió a que la educación tiene como función “formar personas para el bien, para contribuir a la sociedad, a la ciudadanía” [GD-1]. En tal lógica de orientación a modificar la conducta hacia el bien público, entendido como condición que el modelo político-económico al que se suscribe y que el sistema país le otorga (Daviet, 2016). Por tal, se concibe la ciudadanía como un patrón preestablecido y la escuela se encarga de replicar, inculcando saberes prácticos requeridos según el modelo económico neoliberal predominante (Cuesta, 2024).

Este enfoque particular del tipo de ciudadanía significado se centra en el individuo y sus intereses personales, destacando valores como la autodisciplina y la integridad (Bauman, 2000). Un ejemplo ilustrativo de este enfoque se encuentra en las palabras de una profesora de EF que mencionó:

Los chiquillos, lo único que quieren es llegar al fin de la unidad y que le pongan una nota y ojalá alta también (...) todos estos valores que nosotros sabemos que están ahí en la práctica, los chiquillos no lo ven porque el fin último es tener ojalá arriba de un 6 para que no les baje el NEM (Notas de Enseñanza Media). [GD-1]

Tal perspectiva refleja una tendencia a priorizar los derechos individuales por sobre el bien común, promoviendo la toma de decisiones autónomas basadas en intereses personales. Por tanto, desde una autonomía autosuficiente y que alude a la independencia individual, sin redes de vínculos (Cuesta, 2024). Esta perspectiva queda plasmada en acciones donde prima un énfasis en la competencia y en la búsqueda de resultados individuales. La obediencia al orden social establecido, que implica una comprensión de derechos y deberes subjetivos (Habermas, 1999) caracteriza esta forma de ciudadanía. Por tal, merma la participación colectiva en iniciativas de carácter público. En otras palabras, este tipo de ciudadanía se asemeja a lo que Westheimer y Kahne (2004) denominan una ciudadanía personalmente responsable. Por lo tanto, este enfoque de ciudadanía individualista pone un énfasis excesivo en el individuo y sus intereses, a expensas de la convivencia y la confianza en los demás.

La Educación Cívica según Cox et al. (2005) asume el reconocimiento de los derechos y deberes que son propios, en el marco legal y político de cómo se constituye una nación. Se aludió a que “estar inserto en una sociedad y tener derecho, valga la redundancia, a los derechos que impone la

ley chilena en este caso, y también a deberes” [GD-3] exige un conocimiento de contenidos referidos a la institucionalidad pública que le son pertinentes. De tal forma, contribuyendo desde la pasividad y la preservación de aquel modelo: “para tener la condición de ciudadano, tienes que tener un grupo de condiciones que te otorgan el derecho de participar en las decisiones políticas que son del país” [GD-1] que se dan por defecto y se forman en la escuela.

Freire (1997b) reconoce que el profesorado al adoptar una postura neutral, apolítica y no comprometida, consolidada y preserva una lógica hegemónica de concientización. Al respecto, una profesora mencionó: “tú te das cuenta de que los profesores muchas veces manipulan o manejan muy bien a los alumnos para que piensen de una manera y no los dejan abrir su mente o conocer más opciones” [GD-1]. En el trabajo docente se refleja un rol docente políticamente pasivo, donde los docentes mencionaron que los temas políticos están censurados. Otro docente lo explicó así:

Ahí la parte política no se toca. Ese casi es un tema tabú. Hablar de política o decir algo, ya estás listo para que te echen. (...) Nunca emito opinión, porque en este limbo de juego, tan buena onda y que le caigo bien a todos los alumnos, mejor me mantengo en ese ‘status quo’ y no cruzo la línea. [GD-1]

En superación a esta postura y como introducción a la siguiente categoría, se fortalece la idea de una práctica educativa como práctica política. Un rol que grafica el discurso colectivo en adoptar en pro de la democratización y concientización de la comunidad en que se está inserto (Freire, 1997c).

Categoría: Formación Ciudadana activa y democrática

Desde esta perspectiva de significados, se observa un vuelco hacia una mirada centrada en características de una democracia deliberativa con foco en contenidos que abordan problemáticas sociales. La FC desde esta visión está orientada hacia saberes y acciones para convivir y resolver conflictos, de deliberar sobre intenciones y formas comunes de actuar. Al respecto, una profesora novel mencionó:

“Aparecen ahí una serie de elementos tal vez en sentido valórico, una idea de ciertos máximos, por decir, máximos éticos. Aparecen los Derechos Humanos (DD.HH) por otro lado, entonces hay un sentido del deber y también un sentido de los derechos” [GD-3].

Al igual que otras temáticas como la equidad, el medio ambiente, los DD.HH., entre otros conocimientos, son parte de un fenómeno de expansión temática (Cox, et al., 2005). Por tanto, se torna esta mirada que transita desde la visión de una educación con un profundo arraigo académica en los logros individuales, hacia una educación que fortalezca la convivencia:

“El tipo de educación más social, eso primero, y la racional, eso viene más tarde. Entonces, entra a primero básico, ¿para qué le estai (estás) enseñando matemática al cabor (refiriéndose a un niño), ¿para qué le estás enseñando en lenguaje y comunicación?, ¿qué tiene que aprender el

niño en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto básico, sexto básico?: a convivir, a jugar, a expresarse libremente.” [ENT-1]

El profesorado reconoció que la FC no es un momento aislado en la vida escolar, sino que es un modo de vida implícito e intencionado a través de la trayectoria escolar (Benjumea, 2011). Por tal, un proceso que comienza con una etapa preescolar que prioriza en la convivencia como núcleo transversal. Al respecto, mencionó una profesora de EF novel: “En la educación de párvulos, cuando son más chicos, es cuando más necesitan que les enseñen a vivir en conjunto, en comunidad” [GD-3]. Por lo tanto, en esta etapa se vuelve necesario fortalecer instancias de diálogo que eviten relaciones verticalistas y parametrales (Ravelo & Radovic, 2018).

En tal perspectiva, el profesorado de EF distingue una forma de ciudadanía que reconoce su pertenencia y contribuye a su colectivo. Es decir, como “formas significativas de ciudadanía y agencia democrática” (Biesta, 2016, p.33). De manera similar a lo planteado por Westheimer y Kahne (2004), es crucial destacar aquella ciudadanía que implica una participación activa sobre intereses comunes. Al respecto, un profesor de EF mencionó:

Un grupo de personas que tienen intereses en común e intereses distintos a la vez, porque efectivamente somos todos seres pensantes y pensamos de distinta manera, no podemos pensar todos iguales. Siento que la ciudadanía en cierto modo se toma como la palabra cuando es un grupo que unifica criterio [GD-1].

Desde esta perspectiva, el empoderamiento de los derechos individuales trasciende hacia un interés comunitario (Redon, 2010). Desde este foco, ser ciudadano/a significa “ser parte de una comunidad porque se siente parte de algo, eso es ciudadano” [GD-3]. Así, se establece un significado de ciudadanos autónomos y democráticos que actúan en espacios libres de dominación en busca de una vida democrática (Apple & Beane, 1997). Esta ciudadanía autónoma desempeña un papel activo en la sociedad, cultivando intersubjetividad, confianza, entendimiento compartido y compromisos colectivos. En tal sentido, desde una autonomía crítica que reconoce lazos de interdependencia en las relaciones humanas (Cuesta, 2024). Por tanto, “no solamente es tener un carnet de identidad y tener un rol en el mundo, si no es un rol que trasciende la vida tuya para otros también” [ENT-3]. Más allá de la participación en instancias preexistentes, el profesorado de EF mencionó oportunidades de participación democrática en el contexto de la EF:

Tiene que ver con la construcción de comunidad, ese es el aporte que tenemos que hacer nosotros desde el área de la EF, el trabajar en pro de un objetivo en común, el entender que el mejorar no tiene que ver con una cuestión meramente individual, tiene que ver con una cuestión de comunidad [GD-1].

Cox et al. (2005) refieren a la FC como expansión cuantitativa abarcando toda la escolaridad. De tal forma, “entregándoles lo que se debería hacer desde pequeños, qué está bien, qué está mal o qué va en pro de la sociedad

y qué va en contra de la sociedad” [GD-3]. El profesorado de EF refirió que la FC ya no se limita a una materia específica; sus temas se incorporan transversalmente en diversas asignaturas. Por tal, se destacaron la importancia de “formar desde la base en términos de derechos, de obligaciones y en valórico a los estudiantes de prebásica hasta cuarto medio (...)” [GD-2].

Además, existe una expansión formativa de la FC. Se focaliza en el aprendizaje de habilidades y actitudes para el ejercicio ciudadano, no solo en conocimientos. Por lo tanto, se despliega una ciudadanía como cuestión práctica, en el marco de componentes éticos necesarios. Por ejemplo, el profesorado mencionó que la EF “es un espacio educativo sumamente potente para transformar las conciencias de los individuos en valores que son sumamente necesarios como la libertad, el pensamiento crítico, la solidaridad, entre otros” [GD-2]. Aquellos componentes éticos sintonizan con temáticas que abordan problemas actuales de la sociedad y no se reduce únicamente a la institucionalidad política.

De lo anterior, figuran valores democráticos que Bascopé et al. (2015) distinguen como la libertad, la equidad, la cohesión social, el bien común, la justicia social, la solidaridad, la igualdad, la diversidad, la tolerancia y el pluralismo. Asimismo, Abril (2014) los denomina valores contrahegemónicos asociados a la ciudadanía activa. Al respecto, una profesora de EF mencionó que la ciudadanía se fortalece en la escuela, sobre todo en el espacio propio de aprendizaje de la asignatura: “trabajamos mucho el respeto, trabajamos mucho la participación, la colaboración, la solidaridad con el compañero al lado, la puntualidad” [ENT-1].

Para propiciar una FC democrática “el centro escolar cuenta con ‘instancias dialógicas’ que afectan a todos sus ámbitos de acción y promueven la participación de todos los miembros” (Bolívar, 2016, p.72). Según Freire (2008), la educación es un acto político y es necesario que el profesorado asuma esta condición esencialmente ideológica (Freire, 2004). Al respecto, un profesor de EF expresó:

No puedes no hablar de política si estás hablando de valores (...) es un poco absurdo que te impidan hablar de política, porque generalmente sobre todo lo que uno habla es de política, uno puede hablar de política no hablando de política. [GD-1]

La educación propicia instancias de participación y diálogo (Abril, 2014). Por tal, en el quehacer intencionado residen características referidas al predominio de relaciones participativas y dialógicas en ambientes y prácticas pedagógicas democráticas presentes a lo largo de toda la trayectoria escolar (Cox, et al. 2005) y, particularmente, en la EF (Rannau, 2023). Por lo tanto, en aquella democratización que emana desde la FC se procura el logro de la autonomía en experiencias auténticas de participación y deliberación, tal como lo han evidenciado Viciano et al. (2020) en la EF. Respecto a esto, un profesor de EF novel señaló: Dándole las herramientas a los niños, o sea no estar a cargo siempre de la clase, dándoles un poco de autonomía, ¿qué quiere elegir usted?, ¿por qué eligió esto y no esto otro?, ¿cuáles

son las diferencias? Y que empiece el debate, que empiecen a hablar. [GD-3]

En base al diálogo es posible contribuir al consenso de decisiones comunes que impliquen intereses subjetivos hacia normas de convivencia objetivas (Cárdenas, 2017). Desde esta realidad se vuelve necesario asumir un rol de participación activa en este cometido (Escámez & Gil, 2002), como experiencia que contribuye a desarrollo de la ciudadanía activa.

La ciudadanía es democracia (...) cuando yo tengo participación, cuando yo soy escuchada, cuando me representa o no me representa, cuando he tenido la posibilidad de elegir, aunque no haya sido elegido lo que yo quiera, pero desde ese momento yo me instalo y decido y participo y me involucro. [ENT-3]

Desde aquella participación en la organización del espacio escolar próximo al aula y otras oportunidades democratizadoras que el espacio público brinda (Flores, et al., 2021), cabe destacar que la aceptación y cumplimiento de decisiones comunes deliberadas democráticamente contribuyen a la adquisición de competencias sociales y cívicas que posibilitan la inclusión en la vida pública participando responsablemente (Cortina, 1999).

Conclusión

La escuela desempeña un papel crucial en la FC a través de sus dinámicas de socialización. Los hallazgos empíricos revelan espacios que promueven la FC en busca de la democratización, aunque enfrentan desafíos debido a su estructura organizativa. Por lo tanto, para el profesorado de EF la Ciudadanía es un componente necesario en el currículum escolar en toda la escolaridad y destacando su presencia desde la etapa preescolar. En esta expansión cuantitativa, el discurso docente logra reconocer que no es una tarea que se reduce únicamente a asignaturas humanistas, sino que permea transversalmente y se manifiesta en la EF.

En los discursos surge una perspectiva tradicional que favorece una educación cívica arraigada históricamente, que condiciona a una ciudadanía individualista, republicana y liberal. Esto prioriza el aprendizaje de la institucionalidad pública, perpetuando un modelo político, económico y social que fomenta una ciudadanía pasiva, con derechos y deberes individuales. Y como otra perspectiva, surge la visión alternativa de formar una ciudadanía activa y democrática, relacionándose críticamente con lo ético y político, y con un rol vital en la creación de tal escuela democrática. Así, el diálogo, la participación y el abordaje de problemáticas sociales contemporáneas dan forma a tal FC. Además, el profesorado de EF reconoce su papel en la formación de una ciudadanía saludable, enfocando su labor en el estímulo de habilidades y la promoción de valores éticos que contribuyan a la mejora de la salud en la sociedad.

En conclusión, el profesorado alude que la escuela puede ser un espacio de reproducción de un modelo educativo tradicionalista o de creación de oportunidades de democratización, según el propósito pedagógico establecido.

Es decir, significa una ciudadanía pasiva que habitúa prácticas instruccionales y coercitivas. Sin embargo, también se presentan significados que abogan por una FC activa, en la que los aspectos éticos se fortalecen mediante experiencias democratizadoras.

Una limitación de este estudio ha sido contrastar el discurso significado con las prácticas pedagógicas que ha desplegado el profesorado en su devenir cotidiano. Por lo tanto, se ha develado la necesidad de avanzar en la comprensión de tal fenómeno de la EF y la FC en estudios posteriores desde un tratamiento didáctico, desde la voz del estudiante y/o en múltiples contextos territoriales.

Agradecimientos

Esta publicación contempla resultados parciales de la Tesis "Educación física y formación ciudadana. Significados que le atribuyen los profesores de educación física a la formación ciudadana" para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile (Chile). Se agradece a la Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile, por incentivar la publicación de este artículo.

Referencias

- Abril, D. (2014). Ciudadanía activa y educación: propuestas educativas emergentes a partir de historias de vida. En P. Mata, B. Ballesteros, & I. Gil, *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación* (pp.75-82).
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.225-238). Síntesis.
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Arriagada, C. (2022). Las representaciones sociales de la educación ambiental en clases de Educación Física, de los estudiantes y profesores de establecimientos educacionales de la IX región de la Araucanía, Chile. *Retos*, 44, 485-495. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90541>
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Ayuste, A. (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Octaedro.
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bascopé, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox y J. C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp.245-281). Ediciones UC.

- Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J., & Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1169-1190. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13243280814>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Benjumea, M. (2011). La formación ciudadana: una lectura a sus dinámicas en escenarios y prácticas de la Educación Física, la recreación y el deporte. En B. Chaverra, & D. Gaviria, *Educación Física. Reflexiones conceptuales hacia la integración curricular*. (pp.12-27). Fenámbulos Editores.
- Benjumea, M., & Sandoval, C. (2015) Una mirada a la formación ciudadana en el escenario pedagógico: un panorama de tensiones. En R. Quiroz y M. Pulgarín (Eds.), *Educación y Ciudadanía. Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana* (pp.137-166). Alfagrama Ediciones.
- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I., & Rodríguez, L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la Educación Física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Retos*, 83, 845-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74918>
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la sociabilización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blández, J. (2021). Ambientes de Aprendizaje "AA" en D. Blázquez (Ed.), *Métodos de enseñanza en Educación Física* (pp.179-210). INDE.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Bourdieu, P. (1978). *Pratiques sportives et pratiques sociales*. VII Congrès international l'HISPA (pp.17-37). INSEP.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM.
- Cañón, F., & Villarreal, M. (2022). La Educación Física como fortalecimiento de valores ciudadanos para la convivencia. *Retos*, 44, 285-294. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90708>
- Cárdenas, A. (2017). El diálogo como posibilidad de fundamento ético en la educación. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(7), 83-97.
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. LOM
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Cortina, A. (2004). Educar personas y ciudadanos democráticos. *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, 38, 29-45.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Cuesta, M. (2024). Educación para la democratización. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de Verdad en Educación* (pp.59-70). Dykinson, S.L.
- Daviet, B. (2016). *Revisar el principio de la educación como bien público*. Documentos de Trabajo, UNESCO
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Mcmillan Company.
- Escámez, J., & Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana*. CCS.
- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D., & Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios de la región de Valparaíso. *Última Década*, (33), 115-137. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000200007>
- Flores, C., Luna, P., Fuentealba, S., Garrido, A., Muñoz, G., & Torres, A. (2021). Significados atribuidos a la práctica de actividad física, ejercicio físico y deporte como medio de configuración de redes sociales y participación ciudadana. *Retos*, 42, 831-840. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.65967>
- Freire, P. (1997a). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *Política y educación*. Siglo XXI
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Fuentes, J. (2023). Transnacionalización de la educación ciudadana en Chile. Estudio crítico de las relaciones entre el CIVED/ICCS y la política educativa local (1999-2016). *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 145-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100145>
- Gamboa, R., Soto, P., & Jiménez, G. (2022). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la Educación Física como experiencia democrática. *Retos*, 45, 43-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M., & Martínez-Muñoz, L. (2020). Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una*

- práctica crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (Vol. I)*. Taurus.
- Herrera, D., Tabares, C., & Benjumea, M. (2023). Tras las huellas de la formación ciudadana en el contexto escolar en Colombia. *Retos*, 49, 935–948. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98614>
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lara-Salcedo, L., & Suarez-Rivero, N. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. *Magis*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>
- Magendzo, A., & Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de Latinoamérica*. Gente Nueva.
- Martínez, F. (2017). Hacia una pedagogía del cuerpo. *La Educación Física en Chile 1890-1920*. Ministerio de Salud, Chile.
- Martínez, S., & López, M. (2021). La formación del ciudadano. Un desafío histórico de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 370-381.
- Mayz, C. (2008). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66.
- MINEDUC (2016a). *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2016b). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2021a). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2021b). *Estándares de la profesión docente. Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud. Educación básica/media*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación, Chile.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Mujica, F. (2019). Análisis crítico de la formación actitudinal en la asignatura de Educación Física y Salud en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 151-166. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838mujica9>
- Mujica, F. (2020). Educación Física crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1–17. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374>
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y la posmodernidad*. Tecnológico de Monterrey.
- PNUI. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, Deporte y Sociedad: léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Poblete, C., Moreno, A., & Rivera, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 265-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300016>
- Poblete-Valderrama, F., Linzmayer, L., Illanes, L., Cenzano, L., Hetz, K., Flores, C., & Iturra, A. (2022). Pedagogía en Educación Física “otra” y Formación humana. *Retos*, 45, 1137–1143. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91936>
- Rannau, J. (2020). Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, 24(2), 117-133. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>
- Rannau, J. (2023). *Educación Física para una Ciudadanía Activa y Democrática*. Ril.
- Ravelo, M., & Radovic, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16124>
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, (23), 217-227.
- Redon, S. (2010). La Escuela como Espacio de Ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Reyes, L., Campos, J., Osadón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Silva, M., Llaña, M., Maldonado, F., & Baeza, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, 27(53), 155-173. <https://doi.org/10.18800/educación.201802.009>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. International Association for the

- Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schütz, A. (1989). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Sobarzo, C., Páez, J., & Hurtado, J. (2023). Concepciones de educación física de calidad: Un análisis crítico al contexto chileno. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (80), 92-109.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Reserch*. SAGE.
- Tourney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), Amsterdam.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., & García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.
- Viciana, J., Casado-Robles, C., Pérez-Macías, L., & Mayorga-Vega, D. (2020). A Sport Education teaching unit as a citizenship education strategy in Physical Education. A group-randomized controlled trial. *Retos*, 38, 44–52. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73546>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/0002831204100>
- Wrench, A. (2019). Framing citizenship: From assumptions to possibilities in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 24(5), 455-467. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1403314>
- Wrench, A., Carter, J., & Paige, K. (2021). Education for democracy: Culturally responsive practices and curriculum in teacher education. In A. Heffernan, D. Bright & S. Riddle, *New perspectives on education for democracy: Creative responses to local and global challenges* (pp.124-137). Routledge.

Datos de los autores:

Jean Paul Rannau Garrido

jeanrannauga@santotomas.cl

Autor/a