

Diálogo y motricidad: fundamentos de una educación física activa y democrática

Dialogue and Movement: Foundations of Active and Democratic Physical Education

JEAN PAUL RANNAU GARRIDO
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA,
FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, CHILE.
jeanrannauga@santotomas.cl
<https://orcid.org/0000-0002-0815-9898>

RESUMEN

Este ensayo explora el vínculo entre la educación dialógica (experiencia dialógica) y la educación física (experiencia motriz) como una oportunidad de promoción de una cultura democrática en el territorio escolar. Se examina cómo el diálogo se convierte en un dinamizador del conocimiento colectivo y la participación activa y democrática, con base en las propuestas teóricas de John Dewey, Jürgen Habermas y Paulo Freire, principalmente. Se reflexiona sobre la importancia de la interacción motriz y el diálogo en el desarrollo de una cultura democrática en la educación física, subrayando cómo su integración en el currículo escolar, la perspectiva didáctica disciplinar y el rol del profesorado pueden enriquecer un ambiente de aprendizaje democrático. Sin embargo, se señalan los desafíos que enfrentan las y los educadores al intentar priorizar las experiencias dialógicas en prácticas educativas motrices que aún favorecen el movimiento por sobre el diálogo. A pesar de estas tensiones, se exploran oportunidades como el juego espontáneo y la problematización a través de preguntas reflexivas, que ofrecen vías para fomentar el diálogo como fundamento democratizador en la educación física. En conclusión, se argumenta que la promoción del diálogo en la experiencia motriz es fundamental para cultivar una educación física para una ciudadanía activa y democrática.

Palabras clave: educación democrática, educación física, experiencia dialógica, experiencia motriz

ABSTRACT

This essay explores the link between dialogic education (dialogic experience) and Physical Education (motor experience) as an opportunity to promote a democratic culture in the school environment. It examines how dialogue becomes a catalyst for collective knowledge and active, democratic participation, based primarily on the theoretical proposals of John Dewey, Jürgen Habermas, and Paulo Freire. The importance of motor interaction and dialogue in developing a democratic culture in Physical Education is reflected upon, emphasizing how their integration into the school curriculum, disciplinary didactic perspective, and the role of teachers can enrich a democratic learning environment. However, the challenges faced by educators when attempting to prioritize dialogic experiences in motor educational practices that still favor movement over dialogue are noted. Despite these tensions, opportunities such as spontaneous play and problematization through reflective questioning are explored, offering pathways to promote dialogue as a democratizing foundation in Physical Education. In conclusion, it is argued that promoting dialogue in motor experiences is fundamental for cultivating Physical Education for active and democratic citizenship.

Keywords: democratic education, physical education, dialogic experience, motor experience

Keywords: restorative scholar justice, restorative practices, conflict, school, teacher

INTRODUCCIÓN

En el complejo campo de la educación, el diálogo se erige como un elemento esencial y desafiante en la construcción de una educación verdaderamente democrática que se despliegue y asiente en el cotidiano y autenticidad de la vida escolar. Por tanto, el diálogo no sólo es una herramienta de comunicación, también constituye el cimiento sobre el cual se edifica el vivir cotidiano de una auténtica democracia. En atención a las urgentes necesidades que se perfilan en las escuelas actuales y a los desafíos claves que enfrente la educación en el siglo XXI (Apple *et al.*, 2022), el diálogo emerge como un máximo ético en la configuración del pensamiento crítico y de nuestras convivencias y por tal, como una herramienta esencial que teje los hilos interactivos de lo común y vivencial. En este escenario, el espacio de la educación física, lejos de ser un mero ámbito de movimiento corporal, se erige como un terreno complejo y multidimensional donde el diálogo y la interacción motriz convergen y perfilan una ciudadanía activa y democrática en niños, niñas, adolescentes y adulteces que habitan en el devenir de la escuela. En tanto aquello, el coherente compromiso de la motricidad escolar con la formación ciudadana acaece en sus propósitos esenciales, que también son éticos, sociales, emocionales y humanizadores.

Este ensayo se aventura a una discusión vinculante y recursiva que perfila a la experiencia dialógica como un fundamento democratizador de la vida y que habita en el ecosistema que circunscribe a la educación física, que no sólo enriquece la experiencia educativa, sino que también promueve la construcción de una cultura democrática arraigada en valores que promueven la convivencia en el bienestar. Su propuesta invita a adentrarse en la complejidad de la educación dialógica en el contexto específico de la educación física, analizando cómo el diálogo y la interacción motriz se entrelazan para promover un vínculo entre democracia y educación. Por tal, en un análisis detallado de cuatro apartados, disímiles pero interconectados, el relato se constituye como insumo para la reflexión sobre la praxis del profesorado.

SOBRE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA COMO TELOS Y EL DIÁLOGO COMO PRAXIS

La escuela perfila una oportunidad interactiva e interactuante donde habitan símbolos y códigos configurados en convivencia y conciencia de un otro. En tal andar de esta vida escolar se manifiestan variadas necesidades e intereses, que son personales y configuran la subjetividad. Por lo tanto, cada participante comparte y comunica voluntariamente sus puntos de convergencia, ya sean comunes o no. Además, se identifican puntos de divergencia y se permite a los participantes contactar libremente con otras formas de asociación. En cada momento interactivo en la escuela se esbozan lineamientos para una vida democrática.

Para comprender el concepto de democracia en la educación es esencial considerar la perspectiva de Dewey (1916), quien sostiene que la democracia no se limita a una forma de gobierno, sino que es principalmente *un modo de vida asociado, una experiencia comunicada conjuntamente*. Por lo tanto, esto implica que tanto la libertad de asociación como la permeabilidad de los intereses legítimos son fundamentales para una sociedad democrática. En este sentido, Dewey aboga por una educación interactuada y deliberante que fomente la participación activa y el diálogo en el aula, lo que permite a los individuos percibir la plena significación de *experiencia* y la legitimación de la otredad como un legítimo otro.

Al concebir la educación como una forma de socialización, Dewey devela aquel problema anterior y comienza a construir el concepto de democracia contextualizada en la escuela. En tal sentido, apela a que en dicha experiencia, que aflora en el vivir escolar, convivan múltiples intereses comunes. En tanto aquello, “para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás” (Dewey, 1916, p. 79), haciendo alusión a que la reciprocidad de intereses funda un principio de convivencia dentro de un grupo social. Asimismo, Apple y Beane (1997) reafirman que aquello se sostiene bajo condiciones que representan valores implí-

bitos que deben ser intencionados en la convivencia que se despliega en las escuelas. Por ejemplo, estas condiciones incluyen la libre circulación de ideas, la fe en la capacidad individual y colectiva para resolver problemas, el uso de la reflexión crítica, la preocupación por el bienestar común y la dignidad de cada quien, en tanto miembro de la comunidad, entre otros aspectos.

La escuela democrática, según Apple y Beane (1997), es un espacio donde se ponen en vigor las disposiciones y oportunidades que dan vida a la democracia. En tal sentido, esto implica la creación racional de estructuras y procesos que configuren la vida democrática, así como un currículo dotado de experiencias democratizadoras. Por ello, tanto los niños y jóvenes, como los adultos que desempeñan roles en la escuela se ven involucrados en la construcción comprometida y responsable de un saber compartido, evitando la mera adopción de un currículo dotado de aprendizajes prescritos y no negociables (Matusov, 2023). Por consecuencia, concertar aquello que se desea aprender en la educación democrática emerge únicamente desde el diálogo. Para fundamentar la importancia del diálogo en la democratización de la educación, Ayuste (2006) señala que el diálogo promueve la comprensión mutua y la búsqueda de acuerdos que convenzan a todos por igual. Tales experiencias comunicativas son fundamentales para una educación democrática, ya que fomentan la participación activa y la integración social en el aula.

La vida democrática en el aula y en la escuela implica un diálogo constante entre sus actores. Aquella interacción se fundamenta en el entendimiento mutuo, en el que se integran la sociedad, la cultura y la personalidad de cada individuo. Al respecto, Habermas (1999) llamó “el sistema y mundo de la vida”, en el que la vida democrática de aula y de escuela se comprende como un espacio de diálogo permanente entre quienes la habitan, donde residen en forma dialógica la sociedad (integración social), la cultura (reproducción cultural) y la personalidad (socialización). Por tal, se procura la igualdad de oportunidades para emplear tales actos de habla (Habermas, 1997). La motivación para entenderse en el diálogo promueve que las personas pongan todos los medios para llegar a un acuerdo que les convenza a todos por igual. En tal sentido, Ayuste (2006) destaca que estos medios se identifican con los procedimientos básicos del ejer-

cicio democrático y pueden ayudarnos a fundamentar una teoría de la educación democrática en términos comunicativos.

LA EXPERIENCIA DIALÓGICA COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

John Dewey, uno de los pilares del pensamiento educativo progresista, destaca la experiencia dialógica como el núcleo del proceso educativo y de la educación democrática inclusive en la actualidad (Powell, 2023). Según Dewey, el diálogo no es simplemente una herramienta de comunicación, sino un medio para la construcción activa del conocimiento. En los ambientes de aprendizaje donde el diálogo es valorado y fomentado, sus participantes no sólo interactúan con el conocimiento disponible, sino que también lo hacen activamente en la exploración y el descubrimiento. En tanto aquello, esta interacción en el acto didáctico, entre pares, y entre individuos y su entorno, es lo que da vida a la experiencia dialógica, permitiendo que el aprendizaje trascienda los límites del aula y se convierta en una aventura compartida.

Dewey (1938) argumenta que la experiencia dialógica en el proceso educativo es esencial para el desarrollo integral de los individuos. En su obra, resalta la importancia de una educación centrada en la experiencia, en la que el diálogo juega un papel crucial en la construcción del conocimiento. Para Dewey, el diálogo no sólo implica la comunicación verbal, sino también la interacción activa con el entorno y la participación en experiencias con sentido. Tal concepción amplia del diálogo como experiencia vivida resuena en su enfoque pragmatista, que enfatiza el aprendizaje a través de la acción y la reflexión.

El desarrollo de una conciencia dialógica implica la consideración de una reciprocidad comunicativa en la que el propio sujeto en tanto que sujeto intersubjetivo y socializado se encuentre situado por sobre las libertades coyunturales como individuo particular. Esto es una concepción ética basada en el reconocimiento intersubjetivo, la reflexión y la autonomía como generador de una democratización profunda en la sociedad civil (Cárdenas, 2017, p. 92)

Asumir un papel activo en la participación democrática dentro de la comunidad escolar y en la sociedad en general es fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa y democrática (Escámez y Gil, 2002; Rannau, 2023a). Su participación implica involucrarse comprometidamente con el entorno próximo en el aula y otros espacios democratizadores proporcionados por la escuela. Al aceptar y cumplir decisiones desplegadas en el diálogo, deliberadas y tomadas de manera democrática, se promueve la adquisición de competencias sociales y cívicas necesarias para una inclusión responsable en la esfera pública (Cortina, 1999). Con base en el diálogo es posible contribuir al consenso de decisiones comunes que impliquen intereses subjetivos, hacia normas de convivencia objetivas entre los conciudadanos implicados (Cárdenas, 2017). En tal sentido, se entiende, además, como una oportunidad del currículum escolar, en cuanto deliberación colectiva y diálogo democrático como saberes del ser y convivir (Rannau, 2023b). Desde esta realidad se vuelve necesario asumir un rol de participación activa en este cometido como experiencia que contribuye al desarrollo de la ciudadanía activa.

Es clave discurrir sobre el pensamiento de Paulo Freire, quien destaca que el diálogo auténtico está caracterizado por la presencia de un objeto cognoscible que media entre los participantes (Freire, 1997). Tal como planteaba Dewey (1916), la experiencia dialógica articula la experiencia democrática de la escuela. En este sentido, el diálogo ofrece una oportunidad para alcanzar consensos en decisiones que involucran intereses individuales, pero que están orientadas hacia normas objetivas de convivencia entre los ciudadanos involucrados (Cárdenas, 2017). Desde la perspectiva de Dewey, el diálogo no sólo es una herramienta pedagógica, sino también el fundamento de una sociedad democrática. En su visión, la escuela no sólo debe transmitir conocimientos, sino también cultivar habilidades sociales y cívicas que preparen a los estudiantes para participar activamente en la vida democrática.

En la experiencia dialógica que ofrece el espacio educativo se presenta aquella horizontalidad intersubjetiva entre sus participantes que conforma una oportunidad de democratización auténtica (Cárdenas, 2017), a lo que Habermas (1999; 2002) llamará la situación ideal de habla, en la que todos los participantes tienen igual-

dad de oportunidades para expresarse. Al respecto, argumenta que las personas, mediante la racionalidad comunicativa, son capaces de comprenderse mutuamente y llegar a acuerdos que reflejen intereses comunes, lo que constituye un ejercicio democrático. En esta situación, se busca reconstruir las condiciones de simetría que permitan a cada hablante sentirse genuinamente parte de la argumentación. Según Habermas, tal igualdad de oportunidades en el diálogo es esencial para el funcionamiento democrático, ya que garantiza que todas las voces sean escuchadas y consideradas en la toma de decisiones. De esta manera, la acción comunicativa se convierte en un medio para el consenso y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Esta concepción de la educación que se ha esbozado se vincula a Jürgen Habermas, ya que enfatiza la importancia de la racionalidad comunicativa en la construcción de consensos y la resolución de conflictos. Al respecto, Habermas (1999) postula que el diálogo, entendido como un proceso de comunicación orientado hacia el entendimiento mutuo, es la base de una sociedad democrática. En su teoría de la acción comunicativa, sostiene que el diálogo es el medio principal a través del cual los individuos pueden llegar a acuerdos racionales y consensar normas que regulen la vida en común. Desde esta perspectiva, el diálogo no sólo facilita la transmisión de información, sino que también promueve la participación igualitaria y la deliberación democrática.

En el contexto de la democratización de la sociedad civil desde el aula y el compromiso deliberado de formar ciudadanía, el desarrollo de la autonomía entre los interlocutores desempeña un papel fundamental. En tal sentido, este proceso fomenta experiencias auténticas de deliberación en las que cada subjetividad participa activamente, expresa sus opiniones y contribuye al diálogo constructivo. Por ello resulta ser una búsqueda propositiva de la anhelada autonomía entre quienes constituyen esta ciudadanía en permanente formación.

EDUCACIÓN DIALÓGICA

La convergencia de la experiencia dialógica y la educación democrática

Para comprender el concepto de educación dialógica es esencial reconocer que el diálogo es fundamental, lo mismo como medio que como fin, como instrumento y sentido. Es elocuente Freire (1997) al plantear que el auténtico diálogo reúne a los individuos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos. En tanto aquello, la relación entre poder y educación se caracteriza por una visión dialéctica. Por tanto, el poder se presenta simultáneamente como una fuerza tanto negativa como positiva, operando a través de las personas. De tal forma, esta comprensión amplía su alcance más allá de las esferas gubernamentales y de dominación tradicionales, reconociendo su presencia en diversos espacios públicos y privados. Asimismo, tales dinámicas se manifiestan en las escuelas y las aulas. En tal contexto del diálogo educativo, asumiendo la premisa democratizadora de Freire, todas las experiencias, opiniones y saberes de los participantes convergen para construir cooperativamente el conocimiento. Este proceso implica reflexiones, aportaciones, valoraciones y experiencias compartidas con base en la tolerancia (Mamlök, 2023) y, por consiguiente, con el fin de edificar un saber profundo y complejo en el que todos y todas sientan representación.

La educación, según Freire (2008), es un acto político y el profesorado debe reconocer y aceptar esta realidad. Asimismo, ser un educador políticamente activo implica comprender que la educación es intrínsecamente ideológica, y que la relación entre educador y educando se establece de manera dialéctica a través de la praxis pedagógica (Freire, 2004). Por lo tanto, la manifestación de la postura política del docente repercutirá en la dinámica del aula y determinará sus dinámicas interactivas. Es decir, en la “corporificación de las palabras en el ejemplo” como vertebrador del acto político-docente en que se despliega naturalmente un proceso de politización que florece en el aula, ya sea desde una perspectiva democrática o autoritaria, dependiendo de la postura política que el docente adopte y manifieste públicamente.

Además, Ayuste (2006) refuerza esta idea mencionando que, en situaciones ideales de habla, se destaca su función sociointegradora, la cual permite que todos sus participantes tengan igualdad de derechos para elegir y proponer temas de discusión. Por tal, se enfatiza que el tiempo y el espacio utilizados para argumentar y debatir deben ser equitativos para todos los involucrados. Por lo tanto, aquellas situaciones ideales de habla o instancias dialógicas (Bolívar, 2016) permiten la utilización de actos de habla ilocucionarios con un propósito comprensivo e interactivo en quienes se expresan y de diálogos deliberativos que interesen y convenzan a las personas implicadas (Habermas, 2002). En tanto lo anterior, se resalta la importancia de la acción comunicativa en la construcción de una cultura escolar democrática que incluya la voz de todos los miembros de la comunidad. Por lo tanto, se vuelve esencial incorporar el diálogo en la creación de estructuras y procesos que configuren la vida democrática, así como en el diseño de un currículum enriquecido con experiencias democráticas que integren la opinión de todos y todas quienes participen (Apple y Beane, 1997).

La fortaleza de la educación dialógica radica en la inclusión y la diversidad de sus participantes. Para ello, el educador debe proporcionar espacios de igualdad de oportunidades, donde todos los participantes dispongan del mismo tiempo, condiciones y valoración para expresarse (Ayuste, 2006). En tal sentido, estas características esenciales de la educación dialógica se resumen en tres elementos clave: igualdad de oportunidades para dialogar, aprendizaje entre iguales y la condición de ser educadores y educandos al mismo tiempo. Asimismo, Bolívar (2016) sugiere que los centros educativos orientados hacia la educación democrática fomentan instancias dialógicas donde se practica la participación de todos los miembros en la resolución de problemas cotidianos de manera consensuada y equitativa. En tanto, esto implica una congruencia entre el aprendizaje experiencial fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar.

Desde el espacio escolar emergen espontáneamente oportunidades de diálogo y deliberación, a la base de la convivencia natural que la dinamiza y la moviliza. Asimismo, el diálogo promueve condiciones propicias para resolver conflictos entre niños, niñas y jóvenes sin la necesidad de que intervenga la figura adulta. Por esto

los ambientes democratizadores se presentan como recursos fundamentales para abordar conflictos en la convivencia y en virtud del fomento de una ciudadanía activa y democrática (Rannau, 2023a; 2023b). Aquello da un pie deliberativo en la generación de indicaciones normativas y procedimentales de una sesión de aprendizajes, por ejemplo, o de una experiencia de aprendizaje emergente en la vida escolar a través del diálogo entre infancias y profesorado, niñeces y adulteces: perfila ribetes de una experiencia de participación activa y profundamente democrática. En tanto aquello, el diálogo estimula la implicancia y responsabilidad de niños, niñas y jóvenes en la ideación y selección de las experiencias de las que quieren ser parte, con base en la necesidad e interés subjetivo e intersubjetivo, fundamento vertebral de la deliberación democrática (Guadalupe y Curtner-Smith, 2020). En este sentido, el rol del profesorado será estimular y orientar, así como abrir espacios de discusión y diálogo. De lo anterior, Freire refuerza esta idea al sugerir que “una actividad que debe incluirse en la vida política y pedagógica normal de la escuela es la discusión” (Freire, 2008, p. 111).

Hace un tiempo surgió la siguiente pregunta que inquietaba la presente discusión: ¿cuál es el papel del docente en esta escuela democrática, en esta acción comunicativa, en esta educación dialógica? (Rannau, 2018). Al respecto, el papel del profesorado en una escuela democrática y en una educación dialógica es vinculante y vital (Giroux, 1997; Westheimer, 2022). En esta permanente y comprometida defensa argumentativa, Freire (2004) sostiene que el educador democrático tiene la responsabilidad de fortalecer la capacidad crítica, la curiosidad y la resistencia de sus estudiantes en su práctica docente. En este ambiente intencionalmente configurado, se establece una relación igualitaria entre docentes y estudiantes, en la que ambos se retroalimentan y asumen roles dinámicos y recíprocos. Por ello el profesorado también aprende de sus estudiantes, quienes a su vez se convierten en educadores, generando así un proceso de enriquecimiento conjunto, recíproco, bidireccional. Esta postura argumentativa abraza la idea de que el individuo se involucre activamente en su comunidad, desempeñando un papel (de) liberador, comunicador y de agente de cambio. Se basa en una intersubjetividad amplia (Habermas, 1999), donde la persona no es sólo

un espectador en sus interacciones diarias, dentro y fuera del ámbito escolar, sino un ciudadano activo que contribuye significativamente a la construcción de su vida y su entorno.

Es común encontrar situaciones en las que los estudiantes muestran pasividad en las tareas de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. Estas situaciones evidencian la falta de aprovechamiento de escenarios potencialmente democratizadores, dialogantes y deliberativos que se generan en los ambientes de aprendizaje escolares. En ausencia de diálogo entre los estudiantes, la comunicación se vuelve unidireccional. En tal sentido, Freire (2004) concibe el acto educativo como una experiencia entre iguales en la que se construye el conocimiento a través del diálogo y corresponsablemente configuran el “saber conversado”. Por tal, en la educación dialógica que promueve, se favorece el aprendizaje entre iguales como una oportunidad para la reflexión compartida y la acción transformadora. En este sentido, la falta de diálogo en las instancias pedagógicas puede indicar la ausencia de una verdadera dialogicidad (Freire, 2005).

El papel del docente como conciudadano del estudiantado, se manifiesta a través de sus prácticas educativas, fomentando espacios de participación y diálogo (Abril, 2014). Para el profesorado, la disponibilidad al diálogo es una premisa fundamental (Freire, 2004), ya que dispone la participación activa en la toma de decisiones en un espacio legitimado. Por tal, la docencia con base en la acción dialógica que distribuye su protagonismo mejora aprendizajes, ambiente de clase, y fomenta participación, motivación y pensamiento crítico (Barroso-Tristán *et al.*, 2022). En tal sentido, en la concepción de formación ciudadana planteada por Cox, Jaramillo y Reimers (2005) destaca la importancia de que predominen relaciones participativas y dialógicas en entornos y prácticas pedagógicas democráticas a lo largo de toda la experiencia escolar. Asimismo, Ayuste (2006) hace referencia a una racionalidad y acción comunicativa en estas dinámicas, donde los sujetos utilizan el conocimiento para alcanzar acuerdos que satisfagan a todas las partes involucradas, siguiendo los postulados de Habermas (1999).

La cuestión motriz: la amplitud a un horizonte interactivo-democratizador-problematizador que trasciende la premisa dialógica

La manifestación de la motricidad humana en clave de escolarización exige una reinterpretación del currículum que trascienda los intereses privados y la configuración tradicional-tecnicista de la vida escolar hacia una perspectiva relacional, compleja y sistémica (Toro y Moreno, 2021; Hurtado-Almonacid *et al.*, 2023). Por tanto, perfilaría experiencias que se planifican en la escuela, tanto formales como informales, con la intencionalidad de concretarlas tomando en cuenta “los intereses y el bienestar de los alumnos” (Arnold, 1990, p. 143). En tal sentido, la comunicación es un elemento esencial en la experiencia motriz en cuanto socialmente se constituye (Parlebas, 2008). Asimismo, en la experiencia (socio)motriz no sólo hay una interacción dialógica, sino una interacción que encarna los significados, códigos y sentires de lo subjetivo. Ambas son interactivas que transmiten lo que cada quien es.

El intercambio de significados, tanto motrices como dialógicos, entre las personas constituye una experiencia fundamental en el saber conversado. Este intercambio se basa en un lenguaje encarnado que comprende de manera integral la experiencia y la acción humana (Toro-Arévalo, 2010). Más allá de una simple propuesta de movimiento, la interacción motriz y dialógica busca brindar un espacio de participación activa por parte del estudiantado en el aula de aprendizaje. Esta aula, concebida como un espacio sociomotor y de convivencia, sitúa la comunicación en el centro, promoviendo su potencial democratizador.

La interacción motriz y dialógica, en vinculante relación, pero a la vez indivisible expresión de la (inter)subjetividad, se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo de una experiencia de aprendizaje auténtico y naturalmente democrático. A través del movimiento, en clave motriz, y el diálogo como configuración del acto conversado, los estudiantes no sólo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Cabe destacar que este enfoque no se limita a la educación física exclusivamente, sino que puede aplicarse a cualquier experiencia es-

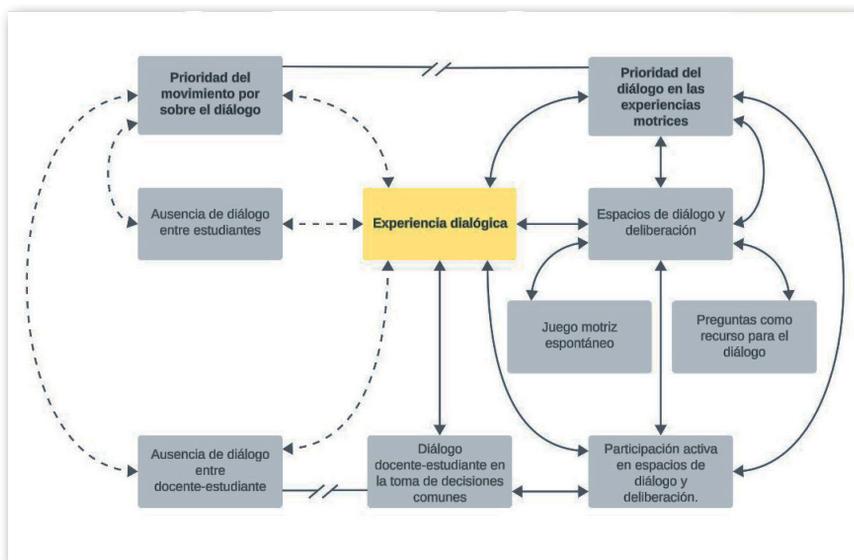
colar o área del conocimiento. De hecho, la integración de la interacción motriz y dialógica en el currículo escolar puede contribuir a crear un ambiente de aprendizaje más dinámico, participativo y significativo para todos los estudiantes debido a la transversalidad que le convoca y a su afinidad por su proximidad con el vivir cotidiano que habita en cualquier escenario dentro de la escuela.

En definitiva, el intercambio de significados motrices o dialógicos entre las personas constituye una experiencia fundamental en el aprendizaje. Esta experiencia se basa en la corporificación de la palabra como un lenguajear motriz, que comprende de manera integral la experiencia y la acción humana. La interacción motriz y dialógica brinda un espacio de participación activa por parte del estudiantado en el aula de aprendizaje y promueve una comunicación potencialmente democratizadora. Las instancias dialógicas (Bolívar, 2016), o situaciones ideales de habla, como se mencionaba con anterioridad, que se presentan en la relación comunicativa entre sus integrantes, no pueden convertirse en un espacio propicio para la práctica de la ciudadanía si no existe un fin pedagógico intencionado y explícito como escenario democratizador (Benjumea, 2011; Rannau, 2024). En tal sentido, un aspecto central en el aprendizaje-enseñanza desde sus diversas manifestaciones, niveles educativos y realidades contextuales, configuran a la educación física como “la” oportunidad escolar, formalizada y normada. Cabría preguntarse, ¿cuáles son esas instancias dialógicas, aquellos espacios interactuantes garantizados, que permite la motricidad escolar?, ¿qué condiciones caracterizan su despliegue en las escuelas y las aulas? En tal reflexión, el diálogo no es parte de las intenciones pedagógicas en el ambiente de aprendizaje de la educación física, ya que existe una prioridad del movimiento por sobre el diálogo (Rannau, 2018).

Se advierte que, si bien los docentes de la educación física reconocen la importancia de la formación ciudadana activa y democrática para responder a las necesidades actuales, en las aulas perviven vestigios de una educación cívica tradicional, alejada del ideal democrático (Rannau, 2018; 2024). Esta situación se refleja en la prevalencia de enfoques directivos en las clases, donde las decisiones son tomadas unilateralmente por el docente, relegando a un segundo plano las habilidades y actitudes de los estudiantes. En la práctica,

la atención se centra en los aspectos teóricos sin sentido práctico, con un predominio de estilos de enseñanza directivos y una escasa atención a la resolución de conflictos o a la promoción de una convivencia positiva. En tanto aquello, el rol del profesorado se manifiesta mayormente con protagonismo en la dirección de las actividades, adoptando una postura instruccional y controladora que fortalece una relación jerárquica en la interacción docente-estudiante. Esta constante actitud para abordar la acción pedagógica en el aula de educación física tiende a restringir la participación activa del estudiantado, ya que el docente toma decisiones de todo tipo al delegar roles, conformar grupos, controlar las acciones y mantener el orden según lo establecido.

■ Figura 1. La experiencia dialógica: tensiones y prioridades en la experiencia motriz.



Fuente: elaboración propia basado en Rannau, 2018.

Son diversos los niveles de la comunicación que se establecen en el escenario educativo del convivir motriz, en que el acto didáctico propio de la educación física como experiencia escolar. Aunque los ideales apunten hacia una democratización del trabajo pedagógico,

prevalece la acción autoritaria en las dinámicas de aula, lo que prioriza el fortalecimiento de contenidos que no fomentan una ciudadanía participativa debido a la escasa horizontalidad del diálogo. Esta perspectiva evidencia la necesidad de transformar las prácticas docentes, priorizando el desarrollo integral de los estudiantes y creando espacios para la participación activa, el diálogo y la expresión motriz libre y autónoma.

Es relevante identificar una manifestación motriz que representa una auténtica oportunidad de vivir democráticamente en la escuela, como el juego libre, espontáneo y colaborativo, donde se manifiestan elementos de socialización como el diálogo, la deliberación y la colaboración de manera natural. Por tal, la tensión que acaece en el propósito del juego libre como oportunidad de autonomía y toma de decisiones, en contraste con el juego dirigido (Edwards, 2013; Allee-Herndon y Roberts, 2021; Stelzer, 2023).

El juego, como experiencia motriz genuina, es un fenómeno natural, espontáneo y voluntario en la filogénesis del ser humano. Para Huizinga (1944), el juego es un acto libre que configura una manifestación de las relaciones humanas, asumiendo sus tensiones y dotándolas de flexibilidad.

En la creación del habla y del lenguaje, el espíritu está continuamente ‘chispando’ entre la materia y la mente, por así decirlo, jugando con esta maravillosa facultad nominativa. Detrás de cada expresión abstracta se esconde la más audaz de las metáforas, y cada metáfora es un juego de palabras. Así, al dar expresión a la vida, el hombre crea un segundo mundo poético junto al mundo de la naturaleza (Huizinga, 1944, p. 4).

Es por tal que aquel juego que se despliega en las aulas refleja aquella naturaleza de lo humano y su relación. Por tal, es un despliegue de interacciones serias, tensas y que procuran un orden para su desarrollo. Para Lozano *et al.* (2022) es un terreno de fricción donde convergen racionalidades y emociones que representan la diversidad de subjetividades que residen en el aula, en tanto educar democráticamente en el juego requiere comprender aquel escenario como un devenir de acuerdos y desacuerdos (Harell, 2020). Asimismo,

Maturana y Verden-Zöllner (1993) refieren a tal fundamento democrático del juego en el conversar, como un espacio de convivencia consensual en que la emoción y la acción convergen en el encuentro.

Nuestra cultura occidental moderna ha desdeñado el juego como una característica generativa fundamental en la vida humana integral. Tal vez nuestra cultura moderna occidental hace aún más, niega el juego como un aspecto central de la vida humana a través de su énfasis en la competencia, el éxito, y la instrumentalización de todos los actos y relaciones. Nosotros pensamos que para recuperar un mundo de bienestar social e individual en el cual el crimen, el abuso, el fanatismo y la opresión mutua no sean maneras institucionalizadas del vivir, sino que sólo errores ocasionales de coexistencia, debemos volver al juego su rol central en la vida humana, y pensamos también que para esto pase, debemos aprender nuevamente a vivir en él (Maturana y Verden-Zöllner, 1993, p. 152).

La convergencia del diálogo y la colaboración en estas experiencias lúdicas, junto con otros valores éticos propios de la democracia, ofrece una oportunidad significativa de educación ciudadana en el despliegue de las corporeidades (subjetividad) hacia el mundo social (intersubjetividad). La motricidad es una expresión humana que integra dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales, construye significados y pensamientos sobre uno mismo y el entorno (Rodríguez y Caballero, 2022). Por tanto, el diálogo es una construcción del saber común en lo verbal y lo no verbal que es interactivo, que no es cosificado en los cuerpos de quienes interactúan, sino que se dotan de sentido, empatía y emoción en tanto fenómeno de conciencia (Toro y Vega, 2021). Asimismo, Garzón-Sichaca *et al.* (2023) plantean que los juegos motrices son fundamentales al fortalecer la identidad cultural y el desarrollo físico de niños y niñas. En tanto, promueve la interacción, el diálogo y el aprendizaje compartido enriquece su desarrollo y fomenta la convivencia y la transmisión cultural.

En el juego libre y espontáneo que se genera en edades tempranas, se evidencia la confianza en los pares y la ausencia de jerarquías, en un marco de voluntariedad que impulsa la participación activa.

El denominado juego motriz democrático es un saber propio de lo disciplinar que sustenta el currículum de la educación física escolar (Rannau, 2023b). En su contexto de aula, este juego arraigado en la cultura escolar se convierte en un espacio donde convergen la motricidad y diversas formas de comunicación. Aquí, en el jugar libre, se establecen normas, liderazgos, roles, deberes-derechos y propósitos comunes, en constante interacción con otros participantes que se adhieren a estas dinámicas lúdicas, basadas en acuerdos tácitos de responsabilidad y respeto mutuo.

Para Acevedo *et al.* (2022) el juego libre promueve la empatía y la autorregulación, aprenden de sí mismos, de lo que les gusta hacer, y a convivir, por tal autonomía, en una sociedad configurada por la adultez. En tanto, el cuidado y la retroalimentación en el juego se convierten en un “diálogo intencionado”, que los adultos deben garantizar, donde dar y recibir comentarios de sus participantes no sólo enriquece la experiencia lúdica espontánea, sino que también apoya el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Sin embargo, este intercambio de opiniones puede dar miedo, ya que implica la exposición a críticas y la vulnerabilidad emocional que es preciso resguardar como fundamento de la *pedagogía del juego* (Mardell *et al.*, 2023). Por tanto, la modelación de ambientes de aprendizaje propicios para el jugar democrático se perfila como una oportunidad que garantiza que las infancias estén en el eje vertebral de todo proceso intencionado (Clement, 2019; Martin *et al.*, 2023).

En este contexto del aula, la problematización como manifestación didáctica promueve posibilidades para la participación activa de los estudiantes a través del diálogo. Las preguntas auténticas formuladas por el docente representan un juego dialógico (Macagno, 2023) que, en el contexto de aula como oportunidad intencionada, constituye la experiencia de lo que a niños, niñas y jóvenes les importa compartir (Dewey, 1938). Tal y como lo plantea Cárdenas (2017), la pregunta estructura la experiencia dialógica abriendo un horizonte de posibilidades conversacionales. En tanto, funcionan como invitaciones al diálogo, creando un espacio conversacional que sirve como punto de partida para la interacción. Esta dinámica dialógica, fomentada por la problematización, se convierte en un terreno fértil para el intercambio de ideas y la construcción colectiva

del conocimiento, que es a la vez un saber compartido y deliberado. En tal saber reconocido por estos sujetos interactuantes, hacen uso del conocimiento para alcanzar acuerdos que convengan a todas las personas implicadas (Ayuste, 2006).

Cabe destacar que, si bien Cárdenas (2017) enfoca el rol de la pregunta en la dinámica dialógica como experiencia educativa, Siedentop (2008) la aborda específicamente en el contexto de la educación física como una estrategia técnica que es clave para la enseñanza y la experimentación motriz. En el contexto de la educación física, argumenta que las preguntas son una herramienta fundamental para la enseñanza y práctica motriz, clasificando como “preguntas convergentes” aquellas que se utilizan para analizar e integrar conocimientos previos. De esta manera, las preguntas requieren razonamiento y resolución de problemas, elementos esenciales para estimular la participación activa de los estudiantes y fomentar el diálogo en el aula. En este sentido, la problematización va más allá de una simple estrategia de enseñanza, en tanto técnica de su didáctica, transformándose en un principio teleológico para promover el aprendizaje auténtico y profundo.

Es importante destacar que las preguntas formuladas por el profesorado deben cumplir una función integradora en el contexto social (Ayuste, 2006), y crear condiciones propicias para el intercambio de ideas (Habermas, 2002). En estas interacciones conversacionales, tanto el profesorado como los alumnos tienen la misma oportunidad para proponer temas de discusión o debatir ideas, manteniendo un equilibrio entre la horizontalidad y la verticalidad del diálogo. Por ejemplo, la estrategia de preguntas y respuestas (P-R) se emplea en diversos métodos, como en la enseñanza de deportes (Díaz-del Cueto *et al.*, 2012), surgiendo así la necesidad de encontrar un balance entre el tiempo dedicado al movimiento y el tiempo de diálogo en la educación física. Por consiguiente, los docentes se enfrentan al desafío de encontrar un equilibrio adecuado entre ambas dimensiones, garantizando un espacio ideal para el desarrollo de habilidades motrices y promoviendo el diálogo como herramienta fundamental.

Lo que nos hace humanos es la capacidad de lenguajear, conversar, construir diálogos que nos permitan comunicar ideas, pensamien-

tos y emociones, por medio de los cuales podamos reconocernos como iguales y diferentes al mismo tiempo (Maturana y Nisis, 1995, p. 23).

Tanto Dewey como Freire resaltan la importancia de formular preguntas reflexivas que fomenten el pensamiento crítico y promuevan la indagación y la investigación de sus participantes. Las preguntas desempeñan un papel crucial en el estímulo del diálogo y la reflexión crítica en el aula. Al respecto, Freire (2004) motiva a una *pedagogía de la pregunta* que busca empoderar a los estudiantes para que cuestionen las estructuras de poder y dominación en la sociedad, convirtiendo el diálogo y la pregunta en herramientas poderosas para la construcción de conocimiento compartido y la promoción de una cultura de participación y deliberación en la educación y la sociedad en general.

Es relevante precisar qué tipo de preguntas genera el docente en la apertura al diálogo, ya que podrían constituirse como situaciones de habla que no cumplan una función sociointegradora. En estas dinámicas conversacionales, tanto el docente como el estudiante no tienen las mismas oportunidades de proponer temas a discutir o debatir ideas, y los tiempos de todas esas intervenciones son controlados por el maestro, marcando así la verticalidad del diálogo. En la intención del actuar reside una prioridad al diálogo en las experiencias motrices, de comunicación, de habla, de argumentación. Por tal, en la experiencia dialógica del acto educativo se vuelve necesaria en la construcción del saber conversado (Freire, 1997, 2002, 2004). Este saber conversado, entendido como saber pedagógico, sienta las bases para una educación dialógica auténtica considerando a todos sus actores, sin jerarquías ni arbitrariedades, que dinamizan un quiebre conversacional intersubjetivo en las dinámicas de convivencia y comprensión del otro.

Por otro lado, Arístegui *et al.* (2005) sostienen que la presencia del diálogo, de la acción comunicativa (Habermas, 1999; 2002) en el modo de vivir cotidiano es la base para superar la razón instrumental hacia una perspectiva del convivir, donde el lenguaje y la democracia en su relación dialéctica con lo pedagógico son fundamentales para configurar una pedagogía de la convivencia respetuosa. La legitimación de un saber pedagógico propio, preocupado por la convivencia

y la diversidad es posible a través de procesos de pensamiento reflexivo caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación del convivir.

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia dialógica es un fundamento esencial en la construcción de una educación física activa y democrática. Desde la perspectiva de una educación dialógica, se reconoce la convergencia entre la experiencia dialógica y la promoción de una cultura democrática en los ambientes educativos. Su fundamento resalta la importancia del diálogo como un espacio de interacción genuina, auténtica, natural y crítica, donde se fomenta la reflexión, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento.

En el contexto específico del aula de educación física, el diálogo adquiere una relevancia aún mayor debido a su capacidad para promover la interacción motriz y la socialización entre los estudiantes. Los espacios de diálogo y deliberación en este ámbito educativo se convierten en oportunidades auténticas del cotidiano vivir para resolver conflictos, establecer normas y favorecer la participación activa de todos quienes son parte del escenario y la toma de decisiones relacionadas con el diálogo que se desvela de lo motriz.

Por otro lado, como educadores y educadoras que queremos promover espacios cotidianos de vivir la democracia en nuestras escuelas, debemos reconocer la predominancia del movimiento sobre el diálogo en muchas prácticas educativas de la educación física que aún siguen arraigadas en la cultura del profesorado y del imaginario escolar. Una sesión de educación física será útil para la vida al encontrarle sentido de transferencia al cotidiano, no a la cantidad de esfuerzo físico que se realice en el precario tiempo del que disponemos. La cuestión es preguntarse cómo hacer de esta sesión un espacio de vivencia grato y trascendente. La ausencia de oportunidades de diálogo puede limitar la participación realmente activa de los estudiantes y perpetuar una dinámica autoritaria en el aula, donde el profesorado ejerce un rol instruccional y controlador que deja poco espacio para la expresión y la autonomía de los alumnos.

No obstante, la experiencia problematizadora que emerge desde las preguntas y la experiencia lúdica del juego espontáneo y colabo-

rativo, resultan ser fundamento democratizador en el contexto de la educación física que no debemos obviar. En aquellas oportunidades, todos quienes participan de la vida escolar tienen la oportunidad de interactuar de manera libre y equitativa, estableciendo normas, roles y propósitos comunes en un ambiente de colaboración y respeto mutuo. El juego no sólo promueve la interacción motriz, sino que también facilita la práctica de habilidades comunicativas y de resolución de conflictos, contribuyendo así a la formación de una ciudadanía activa y democrática.

Por consecuencia, la priorización del diálogo en las experiencias motrices en el aula de educación física es fundamental para el desarrollo en pleno ejercicio de una democracia viva, y del ser cotidiano de los estudiantes, y en virtud de la configuración de un ambiente educativo democrático que demanda permanencia y consolidación. El diálogo no sólo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también fortalece el *ethos* cívico, nos forma en la colaboración, la tolerancia y el respeto por la diversidad, elementos esenciales en la educación democrática. Si bien hay un camino por recorrer en los enfoques curriculares, condiciones de trabajo y culturas escolares, es de absoluta responsabilidad del profesorado como garante del acto interactivo en el aula, en su rol político, conciudadano, facilitador y transformador, reconocer y promover estas oportunidades de diálogo en las experiencias que facilite, garantizando así un ambiente educativo inclusivo, equitativo y justo para la convivencia de nuestras comunidades educativas.

REFERENCIAS

- Abril, D. (2014). Ciudadanía activa y educación: propuestas educativas emergentes a partir de historias de vida. En P. Mata, B. Ballesteros y I. Gil, *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación* (pp. 75-82). Traficantes de Sueños.
- Acevedo, V., Gutiérrez, J., Huneeus, M., y Puga, M. (2021). Recreo en casa. Aprender a convivir a través del juego. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 57(e1273). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-015)
- Allee-Herndon, K., y Roberts, S. (2021). The Power of Purposeful Play in Primary Grades: Adjusting Pedagogy for Children's Needs and

- Academic Gains. *Journal of Education*, 201(1), 54-63. <https://doi.org/10.1177/0022057420903272>
- Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Apple, M., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H., McKay, A., McLaren, P., y Yeatman, A. (2022). Reflexiones sobre los desafíos y posibilidades contemporáneos para la democracia y la educación. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, 14(1), 137-150. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>
- Arnold, P. (1990). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata.
- Ayuste, A. (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Octaedro.
- Barroso-Tristán, J. M., Trujillo-Vargas, J., y Espinosa, I. (2022). El pluralismo epistemológico y la acción dialógica para una docencia dinámica enfocada en el aprendizaje. *Dialogia*, (42), 1-17. <https://doi.org/10.5585/42.2022.23180>.
- Benjumea, M. (2011). *La Formación Ciudadana dinamizada desde la motricidad como campo de configuración de lo humano: un análisis desde escenarios y prácticas Recreativas y Deportivas*. (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Cárdenas, A. (2017). El diálogo como posibilidad de fundamento ético en la educación. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(7), 83-97.
- Clement, J. (2019). Spatially Democratic Pedagogy: Children's Design and Co-Creation of Classroom Space. *IJEC*, 51, 373-387. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00253-4>
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Díaz-del Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L. y Castejón, F. J. (2012) La estrategia preguntas-respuestas como clave de la enseñanza comprensiva

- del deporte en educación física estudio de casos. *Cultura y Educación*, 24(3), 273-288. <http://dx.doi.org/10.1174/113564012802845677>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi Publications.
- Edwards, J. (2013). Play and Democracy: Huizinga and the Limits of Agonism. *Political Theory*, 41(1), 90-115. <https://doi.org/10.1177/0090591712463200>
- Escámez, J., y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana*. CCS.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Garzón-Sichaca, A., Osorio-Hortua, D., Pachón-Meneses, J., y Morales-Eraso, N. (2023). Juegos, ludicidad y armonía integral en la motricidad escolar. *Estudios Pedagógicos*, 49(Esp.), 307-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300307>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una práctica crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Guadalupe, T., y Curtner-Smith, M. D. (2020). ‘It’s nice to have choices:’ influence of purposefully negotiating the curriculum on the students in one mixed-gender middle school class and their teacher. *Sport, Education and Society*, 25(8), 904-916. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1674275>
- Habermas, J. (1997). Teorías de la verdad. En M. J. Frápolli y J. A. Nicolás, *Teorías de la verdad en el siglo XX* (pp. 543-596). Tecnos.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (Vol. I)*. Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como “ideología”*. Tecnos.
- Harell, K. (2020). The Value of Conflict and Disagreement in Democratic Teacher Education. *Democracy and Education*, 28(1), 1-8.
- Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens: a study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.
- Hurtado-Almonacid, J., Páez-Herrera, J., y Herrera-Urizar, G. (2023). Motricidad Humana y colonialidad. Análisis crítico del currículum escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(Esp.), 321-336. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300321>

- Lozano, S., Wansink, B., Bakker, C., y Van Liere, L. (2022). Teachers stepping up their game in the face of extreme statements: A qualitative analysis of educational friction when teaching sensitive topics. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 201-232. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2145923>
- Macagno, F. (2023). Questions as dialogue games: The pragmatic dimensions of “authentic” questions. *Studies in Philosophy and Education*, 42(5), 519-539. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09892-6>
- Mamlök, D. (2023). The quest to cultivate tolerance through education. *Studies in Philosophy and Education*, 42(1), 231-246. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09874-8>
- Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T., y Liu-Constant, Y. (2023). *Una pedagogía del juego: Apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios*. Proyecto Zero, Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad de Harvard.
- Martin, M., Jelić, A., y Doktor, T. (2023). Children’s opportunities for play in the built environment: a scoping review. *Children’s Geographies*, 21(6), 1154-1170. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2214505>
- Maturana, H., y Nisis, S. (1995). *Formación Humana y Capacitación*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H., y Verden-Zöllner, G. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Matusov, E. (2023). Relationships between Democratic Education and Dialogic Education: Conclusion. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, 11(2), A285-A296. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.560>
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, Deporte y Sociedad: léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Powell, D. (2023). Has anybody here seen my old friend John? Making the case for a more pragmatic social studies. *Education and Culture*, 39(1), 84-103. <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/>
- Rannau, J. (2018). *Educación física y Formación Ciudadana. Significados que le atribuyen los profesores de educación física a la Formación Ciudadana*. (Tesis Postgrado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/188718>

- Rannau, J. (2023a). *Educación física para una ciudadanía activa y democrática*. Ril.
- Rannau, J. (2023b). Currículum, educación física y Formación Ciudadana en Chile: oportunidades curriculares que promueven una ciudadanía activa y democrática. *Educación Física y Ciencia*, 25(4), e275. <https://doi.org/10.24215/23142561e275>
- Rannau, J. (2024). Meanings of Physical Education teachers about Civic Education. *Retos*, 54, 456-465. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102602>
- Rodríguez, M., y Caballero, P. (2022). El reto de educar y la aventura de aprender a través de la motricidad humana. *Sinéctica*, (59), e1467. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059/001)
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar en la educación física*. INDE.
- Stelzer, J. (2023). The seriousness of play: Johan Huizinga's Homo Ludens and the demise of the play-element. *International Journal of Play*, 12(3), 337-348. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2135537>
- Toro-Arévalo, S. (2010). Bodyness and Language: The action as text and utterance. *Cinta de Moebio*, (37), 44-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100004>
- Toro, S., y Moreno, A. (2021). Educación física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 199-217. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
- Toro, S., y Vega, J. (2021). *Manifestaciones de la motricidad. Brotes desde el sur*. Universidad Austral de Chile
- Westheimer, J. (2022). Can Teacher Education Save Democracy? *Teachers College Record*, 124(3), 42-60. <https://doi.org/10.1177/01614681221086773>