

## LA DIDÁCTICA EN CLAVE PERFORMATIVA Y COMPLEJA: CASO EDUCACIÓN FÍSICA

### DIDACTICS IN PERFORMATIVE AND COMPLEX KEY: CASE OF PHYSICAL EDUCATION

AUTORAS: Dra. Miriam Piani Mailhos (<https://orcid.org/0000-0001-9509-2312>), Lic. Cristina Carosio Dussel (<https://orcid.org/0000-0001-9023-8052>). Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Correo electrónico: [miriampianimailhos@gmail.com](mailto:miriampianimailhos@gmail.com)

RECIBIDO: 23.05.2022

ACEPTADO: 23.11.2022

**Resumen:** Pensar a la Educación Física, en clave performativa y compleja, implica una reconversión epistemológica que se vería reflejada en las didácticas con el foco puesto no sólo en saberes propios (biológico-psico-sociomotrices y de corporeidades/motricidades), sino y además, en la comprensión de sentidos y significados implicados en las clases. El principal objetivo de este artículo es compartir los avances al respecto, sintetizados en analizadores para comprender las propuestas pedagógicas.

Desde el pensamiento complejo el enseñar y el aprender transitan por una trama donde los aspectos disciplinares y psicológicos se tejen con hilos sociopolíticos, avanzando hacia aprendizajes y enseñanzas adicionales (Piani, M., 2017). En este sentido, aquello que es la especificidad de la Educación Física se transforma en un fenómeno multidimensional con consecuencias concretas en lo metodológico. Los análisis didácticos, entonces, serán propuestos desde una multiperspectiva. En base a esto, se retoma la especificidad del campo de conocimiento, para sumarle una perspectiva socio antropológica, crítica y filosófica, a través de las teorías de la práctica de Bourdieu, de la biopolítica y de algunos desarrollos situados realizados en estudios de-coloniales.

**Palabras claves:** Enseñanza, Aprendizaje, Escuela, Escenario didáctico; pluralismo epistemológico; decoloniedad; prácticas corporales; saberes.

**Abstract:** Think about Physical Education, in a performative and complex key, It implies an epistemological reconversion that would be reflected in the didactics, with the focus not only on own knowledge (biological -psycho-sociomotor and corporeities/motricity), but in addition, in the understanding of senses and meanings involved in the classes. The main objective of this article is to share the progress in this regard; which are analyzers for analysis of pedagogical proposals.

From complex thinking, teaching and learning go through a plot where disciplinary and psychological aspects are woven with socio-political threads, moving towards learning and teaching additional (Piani, M., 2017). In this sense, what is the specificity of Physical Education becomes a phenomenon multidimensional with concrete methodological consequences. The Didactic analysis, then, will be proposed from a Multiperspective. Based on this, the specificity of the field of knowledge, to add a partner perspective anthropological, critical and philosophical, through the theories of Bourdieu's practice, of the biopolitics and of some situated developments made in decolonial studies.

**Keywords:** Teaching, Learning, School, didactic scenario; epistemological pluralism; decolonity; bodily practices; knowledges.

## Introducción

Pensar a la Educación en general y a la Educación Física en particular, en clave performativa y compleja, implica una reconversión epistemológica que se verá reflejada en las didácticas. Desde esta perspectiva, el enseñar y el aprender se dan en una trama donde los aspectos disciplinares y psicológicos se tejen con hilos sociopolíticos, avanzando hacia aprendizajes y enseñanzas adicionales, según la lógica de Jackson, P. (en Piani, 2019).

En este sentido, aquello que es la especificidad disciplinar se transforma en un fenómeno multidimensional con consecuencias concretas en lo metodológico. Por lo expresado y en una relación de coherencia, los análisis didácticos serían realizados desde una multiperspectiva que va más allá de los contenidos, métodos, objetivos y propósitos, accediendo a un nivel de análisis conceptual pre y post práctica desde la operatoria del pensamiento complejo.

En base a esta argumentación este artículo retoma un enfoque multifocal que incluye, por un lado, la especificidad del campo de conocimiento de la Educación Física, y, por otro lado, recupera la perspectiva socio antropológica, crítica y filosófica, a través de las teorías de la práctica de Bourdieu, de la biopolítica y de algunas investigaciones situadas, realizadas en el campo de la educación con enfoques de-coloniales

## Marco teórico

Según la revisión histórica, la Educación Física tomó aportes, fundamentalmente, de elaboraciones del campo de la psicología y la medicina, esto tuvo, y tiene aún en la actualidad, una incidencia directa en la didáctica específica encarnada. No obstante, las investigaciones en estudios sociales; entre los que se encuentra la pedagogía crítica, y los trabajos de Foulcaut, por señalar algunos; han impactado en este campo de conocimiento interpelando ciertas prácticas educativas enroladas en el paradigma positivista, que quedaron en un tapete de sospecha al decir de Ricouer, P. (Gambino, R.; Pulvirenti, G., 2020)).

Al retomar estas líneas señaladas para pensar el enseñar y el aprender de manera sincrónica con los avances conceptuales y epistemológicos de los tiempos que corren, se desarrolló la producción que se comparte y que tiene incidencia directa en el campo práctico.

Jackson, P. (en Piani, 2017) planteó la idea del aprendizaje adicional en el esquema de la enseñanza implícita, definiéndola en los siguientes términos:

“... es la influencia que los docentes tienen sobre nosotros y que de ninguna manera quedan registrados en la memoria. La mayor parte de nosotros no reconoce casi ninguno de tales efectos o por lo menos imagina que no lo reconoce, en vista de que para tales casos faltan los recuerdos precisos y específicos. Otros efectos nacen en nuestro interior como vagas sensaciones de deuda o gratitud...” (Jackson, P., 2007, p.13)

Es a partir de lo expresado, y recuperando el concepto de performatividad, (que en la perspectiva de Austin, J.L. en Aguilar, H.2007 equivalente a lo realizativo), en donde la categoría de enseñanza adicional, está vinculada a lo sociopolítico que toma potencia propositiva, y se sintetiza como articulación socioeducativa disciplinar-didáctica en el espacio de la clase como propuesta compleja.

En continuidad a esto, y relacionándolo concretamente con los procesos didácticos que se dan en las enseñanzas (sea con sus métodos, saberes, características y discursos); se observa que se incorporan en las prácticas, como plantea

Bourdieu, esquemas perceptivos que se hacen cuerpo, encarnando con esto, formas de ser, estar y hacer en el mundo, que producen “habitus”<sup>1</sup> para la vida cotidiana en el espacio social.

Este habitus, explicado desde el planteo de Damasio, A. (2000), genera circuitos psico- fisio-neuronales emocionales/cognitivos que se concretan en marcadores somáticos, y al tratarse de sujetos en interacción, llevan a tejer tramas socio políticas; reproduciendo cualquier sistema dominante. Por lo que el enseñar no es ingenuo aun cuando el sujeto enseñante no tenga presente este proceso de in-corporación y de colonizar mentalidades según los términos de Souza Santos (2014), ocurre de todos modos.

Con esta conceptualización de la realidad, en la que además se reconocen las historicidades singulares, complejiza el tradicional triángulo didáctico, no sólo en cada uno de sus componentes (aprendizaje, enseñanza, contenidos) sino también, que incorpora la idea de construcciones de subjetividades colectivas políticas e individuales, encarnándose en las características estético/discursivas/normativas de aquello que compone la escena educativa.

### Metodología

Se inscribe este trabajo en el marco del proyecto de investigación: “Las Prácticas Corporales Culturales desde una multiperspectiva: Educación Física y Enseñanza” de la Universidad Nacional del Comahue. Como punto de partida para la construcción de conocimiento, se retomó la conceptualización de la Educación Física como una práctica social que se desarrolla en el ámbito educativo<sup>2</sup>. (Crisorio, R., 2012).

Con relación a los objetivos perseguidos en la indagación ante citada; encuadre de esta producción escrita; se adoptó un enfoque hermenéutico social con análisis de contenido, para comprender los procesos de enseñanzas y de aprendizaje que se dan en los escenarios estudiados, que fueron prácticas corporales en territorio como la capoeira, el skate, los malabares y el yoga.

El diseño metodológico planteado permitió un adentramiento al interior de los escenarios de estas prácticas llamadas, muchas veces, alternativas<sup>3</sup>, y desde allí, con el material obtenido en entrevistas en profundidad y observaciones, se avanzó hacia la comprensión de las arquitecturas de sentidos, significaciones y las formas “didácticas” que en ellas se despliegan. Por qué estas prácticas? Sería la pregunta fundante: Porque se hipotetizó que abrían a otros horizontes de sentidos y significados al no estar subsumidas aún, por la lógica hegemónica disciplinar ni escolar.

Desde la metodología cualitativa planteada, se retomaron las siguientes premisas con relación al marco conceptual:

- a. Las formas didácticas que se desarrollan al interior de las Prácticas Corporales Culturales<sup>4</sup> pueden describirse, en general, en teorías de enseñanza, no obstante, estas didácticas no siempre circulan en la Educación Física

<sup>1</sup> Sistema de disposiciones perdurables que incluyen creencias, competencias, etc. y que actúan como estructuras estructurantes

<sup>2</sup> Sistema educativo Formal y no formal.

<sup>3</sup> Se toman estas prácticas porque se sostienen que no están condicionadas por la didáctica escolar con lo cual abren un horizonte de nuevas alternativas en el enseñar y el aprender

<sup>4</sup> Desde ahora (PCC) se refieren según la conceptualización realizada a todas las prácticas corporales que se realizan en la cultura, incluyendo desde el enfoque asumido a las prácticas deportivas, ludomotrices, gimnásticas

- b. Estas formas de enseñar y aprender, en consecuencia, plantean otras estructuras, formas, configurando potenciales socioeducativos como posibilidades emancipatorias, ampliando el horizonte epistemológico y ontológico al hegemónico, en el sentido planteado por Souza Santos, B. y Menese. M.P, (2014)
- c. Sumado a estas premisas, desde los marcos normativos (ley 26.206 de Educación y diseño curricular de provincial de Río Negro, territorio de la investigación) se cuenta con algunos elementos para el análisis de estas prácticas, otros surgen desde los marcos teóricos epistemológicos de la Educación Física y de la Pedagogía y de los estudios sociales, y hay un espacio de emergencia que se recupera de las mismas prácticas como categorías emergentes.

A partir del trabajo sobre la información de campo, en base a lo descripto, se construyeron interpretaciones, análisis y categorías que sirvieron para reconstruir y configurar los escenarios indagados y desde allí se avanzó hacia la configuración de los analizadores.

Cartografía del encuadre metodológico: Las prácticas corporales culturales como referencia para la construcción de una didáctica específica

La Educación Física como campo de conocimiento está constituida en forma dominante por el deporte, la gimnasia, la recreación y la vida en la naturaleza. Esta configuración se ha visto interpelada; según el reporte de algunas investigaciones (Carballo, C.2010); y sacudida por la aparición de nuevas teorías en la disciplina y prácticas corporales que pusieron en agenda las “nuevas” subjetividades (sujetos nacidos en el siglo XXI, los centenal<sup>5</sup> para la cultura actual).

En observaciones de clases e intercambio con otros y otras colegas, se advierte que esta situación, viene imponiéndose como caracterización de los espacios escolares de la materia, y deja sin respuestas a quienes trabajan con propuestas pedagógicas referenciadas y sostenidas únicamente en registros de autobiografías escolares.

En materia legislativa (Ley Nacional de Educación nro. 26206, de la República Argentina) se pudo ver este problema tempranamente, y en base a ello, la normativa propuso una modificación conceptual-epistemológica a través de los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios) transformando todo acto motriz en “prácticas”, con lo cual lo biográfico educativo comenzó a tener un nuevo desafío didáctico: el de pasar de un pensamiento instrumental a un pensamiento complejo.

El hecho que los NAP hablen de “prácticas”, significa desde una perspectiva antropología y biopolítica, que para enseñar es necesario retomar una visión multifocal, pues el concepto “prácticas” implica; desde los enfoques señalados; cuestiones que van más allá del mero ejercicio repetitivo o la actividad consignada.

En este sentido y retomando estos enfoques, al realizar un análisis desde los marcos foulconianos y bourdianos, las clases de Educación Física asumen la característica de escenarios performativos. Este hecho lleva a comprender por qué los espacios pedagógicos no solo se deberían analizar a partir de la especificidad de campo. Concretamente y según este planteo, la propuesta didáctica estaría compuesta por aspectos para el desarrollo de habilidades y capacidades

<sup>5</sup> Neologismo. “...del inglés *centennial*, creado a imagen y semejanza de *millennial*. Alude a la generación posterior a los mileniales, es decir, a los nacidos a partir del 2000, pertenecientes a la generación Z” Fuente: <https://www.infobae.com/cultura/2022/06/30/milenial-centenal-coronial-cuarentenal-y-pandemial-de-donde-salen-estas-palabras/> .

físico-motrices psico y sociomotrices, y además, necesitaría hacer foco en los escenarios de enseñanza pensando en la construcción subjetiva y de subjetividad política que proponen. Retomando esta idea se comparten a continuación los Analizadores como escenarios concretos que se despliegan en una clase de Educación Física y constituyen espacios para los análisis didácticos en la comprensión de lo que sucede y además, acercan insumos para pensar planificaciones.

### **Resultados: Analizadores**

Conceptualización de escenario: lo empírico en dialéctica conceptual

El escenario habla, transmite sensaciones, evoca recuerdos, da seguridad, inquieta, interpela... pero nunca deja indiferentes a quienes lo habitan. Recuperando el documento del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina) donde se lo define como un entramado sostenido en un diálogo entre la psicología, la filosofía política, la pedagogía social y, el teatro, plantea que es “una trama donde diferentes desarrollos se relacionan a modo de Inter texto” (SIPEC, 2016). El escenario, es con estas características, el espacio/tiempo situado donde se desarrolla la escena educativa. Esta se encarna en una clase de Educación Física con una estética, que en general se visibiliza como imágenes estereotipadas, o bien, maquilladas, las cuales pasan como formas “innovadoras”, según lo observado, no obstante, plantean un más de lo mismo en su contenido.

A estas formas estéticas, se contraponen, las construcciones metodológicas de-coloniales que son verdaderas rupturas que proponen otros sentidos y significados (Piani, M., 2017).

A partir de esto, las escenas proveen materialidad, hechos, situaciones donde se hace posible leer otra cosa, aquello que subyace a una clase y la sostiene con inscripciones filosóficas y socio-antropológicas.

Se suele asociar la estética, primordialmente, con el arte, con lo bello, sin embargo, si se considera a la misma desde una visión socio-crítica, el objeto de estudio pasa ser en sus formas y características, un dispositivo más que impacta y envuelve los sentidos y las emociones, haciendo cuerpo, sentires- pensares, en circuito neuropsicológicos que terminan encarnando proyectos sociales. Es desde esta estructura que la estética de la clase proyecta en su análisis didáctico un elemento semiótico como signo. De esta manera en su materialidad; y retomando los marcos socio-antropológicos; se vinculan con sentidos y significados que llevan a generar y/o reproducir, formas de ser estar-hacer en el mundo (Piani, M., 2017), por lo que a través de las estéticas de clases se genera, también, capital simbólico con el que el sujeto habita el espacio social.

Si se recupera esto y se sitúa en el campo de conocimiento de la Educación Física, la lectura de escenas en clases que repiten juegos competitivos en exclusiva, incluso los ejercicios dados se ordenan espacialmente en tal forma que permite la comparación constante con el hacer de la otra persona; deja de ser esta imagen/práctica/estética, una simple forma motriz y recreativa, para convertirse en su descripción comprensiva, en escenario que reproducen la lógica del sistema dominante actual, es decir, espacios que reproducen un ser, hacer y estar en el mundo en competencia constante, mentalidad impuesta desde la actual perspectiva con que se vive en un planeta globalizado.

Prisma para el análisis comprensivo complejo de una clase de Educación Física: categorías

Escenario estético: el escenario estético, es entonces, un dispositivo de subjetivación, en la línea que plantea Foucault, a partir de esto se puede pensar que los espacios en los que se desarrollan las prácticas corporales plantean composiciones que habilitan o no ciertas experiencias y, con esto, sensaciones/percepciones que generan con sus estéticas, pensamientos y emociones.

Recuperando por ejemplo, las estéticas de cárceles, hospitales, escuelas, todas y cada una de ellas tiene su impronta característica que de manera implícita impacta en la construcción subjetiva del individuo. Este breve ejemplo focaliza la dimensión óptica, definida por Larrosa, J. (1997, p. 3) como "aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo" (en Piani, M. 2017:256).

Lo estético tiene una implicancia en la construcción subjetiva individual y política desde el enfoque abordado.

Al considerar todos los sentidos biológicos por los cuales el sujeto adquiere información del mundo, la dimensión óptica, constituye apenas una pequeña porción del entramado de subjetivación. Ruidos, sonidos, silencios, texturas, olores, perfumes, incluso gustos, se pueden configurar en las composiciones estéticas escénicas, y con ello, transformarlas en habilitaciones u obturaciones para las vivencias.

A partir de esto si se enfoca la comunicación en una clase de Educación Física, en la que el monólogo del docente con órdenes directas (consignas cerradas a las que los y las estudiantes deben acomodarse) dibuja lo visible en el espacio, configurando un escenario estereotipado que se repite a lo largo de observaciones, se puede interpelar con las siguientes preguntas: ¿qué escenario para la experiencia subjetiva y social constituye esta propuesta? Y en continuidad a la respuesta ¿qué dispositivos de subjetivación propone una clase así, enfocando el análisis en clave de ciudadanía y de sociedad democrática?

Escenario ecológico: es la clave para entender los factores que configuran el entramado de relaciones sociales, afectivas y emocionales que se van tejiendo en el espacio de aprendizaje y de enseñanza. Son fruto de la interacción de los sujetos que lo habitan y de las condiciones materiales en que la enseñanza se produce y dan forma a lo que se denomina ecología de aula (en recuperación del planteo de Doyle, W., 2006). Con este nombre se quiere acentuar el carácter envolvente del entramado en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en su interior. Se puede decir que ese cierto "clima" o cierto "ambiente" sostenido en procesos emocionales-afectivos constituyen otro aspecto que subyace a la escena pedagógica.

Los grupos se diferencian enormemente unos de otros, porque cada uno de ellos está conformado por un conjunto de sujetos particulares en interacción, con su propia historia, sus propios conflictos, sus roles particulares, sus luchas de poder, etc.; en relación con un profesor o profesora que también tiene una forma particular de ser, pensar, hacer y sentir, estas situaciones configuran submundos particulares de hábitat social diferenciado.

En el escenario ecológico, se establece la distinción entre la estructura académica de tareas y la estructura de participación social, como dos dimensiones básicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La primera hace referencia a la organización y provisión de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. La segunda, estructura de participación social, hace referencia a esa dinámica de interacciones, entre el propio contexto y los significados que construyen y atribuyen los sujetos que se relacionan en situación de intercambio en las prácticas, configurando un entorno envolvente, vivo, cambiante, particular y único. Este entorno ecológico puede favorecer, enriquecer, entorpecer o dinamitar la clase. De ahí la gran necesidad de considerarlo en cualquier proceso pedagógico, pero en especial en la Educación Física, donde el tramado de interacción se da desde las motricidades y las corporalidades más que desde la palabra, y en esto, el cuerpo, los cuerpos, no mienten.

Para Doyle, W. (2006), los y las estudiantes se hallan fuertemente implicados en esta estructura de participación social, pues para la mayoría de las personas es más importante sobrevivir en la estructura de participación social que en la académica; en consecuencia, gran parte de la atención, los intereses, el esfuerzo, está comprometido con una

supervivencia en la red de relaciones que se establecen. Esta situación es especialmente relevante en el caso de la adolescencia, donde el grupo de iguales ejerce mayor influencia sobre el sujeto que el adulto de referencia.

En la Educación Física, en esta etapa y en esta época histórica, habría que reparar especialmente en esto desarrollado, dirigiendo, en las intervenciones pedagógicas, la atención a los discursos sobre el cuerpo que circulan en la clase y en las formas de relaciones e interacciones que se establecen miradas desde una perspectiva de género.

Escenario como lugar para la construcción de subjetividades: Si bien se ha hablado de esto con anterioridad a partir del concepto de performatividad, se completa en este apartado el desarrollo poniendo foco, ahora, en las experiencias de enseñanzas y las experiencias de aprendizajes que efectúan los y las estudiantes. Se parte de la argumentación que en estas se visibilizan procesos de configuración de orden social y político, tal como se señaló previamente a partir del ejemplo de formatos estereotipados en una clase de Educación Física y el análisis en clave de ciudadanía y sociedad democrática.

En los escenarios donde se desarrollan las enseñanzas se constituyen dispositivos pedagógicos que habilitan o no ciertas experiencias. En Foucault (2014), las experiencias de sí, que se tienen en estas vivencias, van nutriendo el proceso de construcción subjetiva y subjetivación política (Piani, M. 2017).

Hay un enlace entre subjetividad y la "experiencia de sí mismo. La ontología del sujeto no es más que esa experiencia de sí que Foucault llama "subjetivación", por lo que, las prácticas corporales, donde se da la experiencia, son escenarios de subjetivación.

Hay sujeto porque hay experiencia de sí que es producida en una cultura, y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia.

En Educación física la categoría corporeidad permite habitar una nueva relación consigo mismo con relación a la experiencia de sí. Para que esto suceda en forma consciente como experiencia de aprendizaje, el docente tendría que retomar algunas consideraciones pedagógicas que impliquen por ejemplo interiorizaciones de las experiencias motrices, como por ejemplo, plantear un escenario donde el sujeto se reconozca corporalmente en sus trayectorias motrices, proponiendo una especie de reflexividad que conduzca a pensarse a sí mismo en términos de proyección y elecciones de movimientos y prácticas.

Escenarios en la especificidad didáctica: Integrado por:

Construcción situada de la secuencia didáctica: se refiere a la instancia de anticipación y a la organización temporal – espacial de diferentes situaciones de aprendizaje, o creación de escenarios de aprendizaje que el docente genera con propósitos explícitos o no, de manera consensuada o deliberada o no.

Formas de enseñar: se podría decir aquí que la forma se referiría a la estructura, a la organización de la enseñanza y a la manera cualitativa de su despliegue, íntimamente ligada a la propuesta y actitud de quien enseña. No obstante, no se define como dispositivos, procedimientos o estrategias, sino con relación al lugar de las decisiones in situ del docente y/o a su reflexión en la práctica pilar de retroalimentación.

Procesos de comunicación: tradicionalmente se habla de consignas, pero éstas son órdenes o expresiones verbales sobre la ejecución de la tarea. Se considera, entonces, pertinente hablar de producción de mensajes o planteos de la tarea,

comunicación verbal y no verbal, esta última como enseñanza adicional (Piani, M. 2017) equiparable al concepto de aprendizaje adicional en Jackson, P en Piani M. (2019).

Saberes en la especificidad del campo que se construyen: El objeto de estudio es complejo, por ello, se retoman saberes que emergen desde categorías tales como Habilidad motriz, Capacidades funcionales, Nociones de Espacio-tiempo, estructuración del esquema corporal, corporeidad, por nombrar a algunas, que interactúan, además, sincrónica y dialógicamente. Estas categorías se recuperan de teorías que circulan en la Educación Física tales como la de Le Bouch, Parlebas, Manuel Sergio y versiones modernas de las teorías del entrenamiento en un eclecticismo disciplinado.

Escenario de riesgo: Con relación a la especificidad de campo, otra de las cuestiones importantes a considerar en el escenario es la gestión del riesgo que no existe. En este sentido, se define peligro como cualquier fuente o condición, real o potencial, que puede causar un daño personal, material o medio ambiental (Ayora, 2008 en Fernández Albor, R. 2000). Este riesgo o peligro en su probabilidad es cuantificable y calificable; así, se puede prever dentro de los marcos de la investigación y a partir de los análisis para establecer analizadores como características para tener en cuenta. No obstante, el tema del riesgo y su gestión, no se termina en esto. La percepción subjetiva del riesgo y la propia evaluación y autogestión emocional, también cuentan en esto; en consecuencia, en un escenario de enseñanza y de aprendizaje es necesario reconocer y nombrar sensaciones para visibilizar emociones que a la hora del hacer son importantes telones de fondo, sea por la poca conciencia del peligro o por el miedo que opera como obstaculizador permanentemente.

## Conclusiones

En un intento de llegar a una síntesis que sea útil para quienes desarrollan su tarea en el sistema educativo formal y no formal, se considera que las narrativas de los y las docentes, como reconstrucciones de las prácticas pedagógicas, dan cuenta en parte de lo que sucede en la escena. Cuando el o la profesora de Educación Física habla de sus prácticas, este discurso constituye la autopercepción de lo sucedido que puede estar mediada muchas veces por procesos de objetivación o rupturas epistemológicas.

No obstante, y recuperando lo anteriormente compartido, es necesario, sumarle a esta narrativa docente, un análisis didáctico comprensivo complejo, que considere que una clase, es algo más que una reconstrucción de lo sucedido y observado.

En este sentido, si bien las narrativas de lo actuado/sentido/pensado son pilares esenciales no alcanzan para visibilizar lo que sucedió en el espacio pedagógico.

Es a partir de esto que, se propone un esquema de análisis para la reflexión, basado en los analizadores.

Desde este esquema conceptual y enfocando el objetivo que motivó a escribir este artículo, se considera que estos analizadores dan pistas, a modo de categoría que sirven para el análisis comprensivo del espacio de la clase desde un pensamiento complejo.

A modo de síntesis final, se comparten a continuación los escenarios para el análisis didáctico comprensivo complejo:



1. Escenario estético
  2. Escenario ecológico (que abarca temas de inclusión, género)
  3. Escenario como construcción de subjetividades
  4. Escenario en la especificidad de la didáctica
1. Construcción situada de la secuencia didáctica
  2. Formas de enseñar
  3. Procesos de comunicación
  4. Saberes en la especificidad del campo que se transmiten
  5. Gestión de riesgo

Como consideración final, se sostiene que hacer una cartografía a partir de la descripción analítica comprensiva, sumando la narrativa de los y las protagonistas, acercará a una comprensión objetivada de los sentidos y significados encarnados que sostienen realmente a la clase de Educación Física y las formas implícitas habilitadas para la experiencia de sí en un ser, estar y hacer en el mundo, para su propia transcendencia y diversificación.

### **Para la discusión**

El camino propuesto recién comienza a configurarse, con lo cual numerosas son las preguntas que quedan suspendidas en el reflejo de las conclusiones y otras probablemente aparecerán a lo largo del “andar”.

Se deduce de la información recogida que ni el extremo de lo hermenéutico subjetivo, da cuenta de “lo que sucede en una clase” pues habla más de las autopercepciones que de los hechos, ni tampoco el extremo de la racionalidad instrumental, porque vacía el espacio comprensivo de la experiencia de los que habitan la clase. No obstante cada enfoque tiene algo para aportar, y sumados, llevan a destamar lo que pasa en una clase.

La escuela como espacio de derecho socialmente conquistado tiene una función que excede a los motivos individuales y sociales sectoriales, con lo cual el esquema para el análisis comprensivo complejo compartido, puede ser una orientación para avanzar hacia lugares ecuánimes.

Los espacios de las prácticas corporales culturales estudiadas funcionan en característica de encuentro y la sistematicidad en los ámbitos no formales. Existe en estas prácticas mucho del orden del deseo. No obstante esto, y de acuerdo con los avances realizados en el trabajo de investigación, hay anclas constituidas por rituales, técnicas, lenguajes específicos, formas de transmitir saberes, historicidades que dan impronta a los sitios, es decir, estas prácticas están compuestas por eventos que superan el puro nivel individual hedonista.

Observando esto, parecería ser que el desafío de la escuela podría tratarse de transformar su habitud en un lugar para prácticas vitales y elegidas, sin descuidar las tareas académicas.

No hay recetas para esto, y en todo caso los analizadores aportan a la comprensión de la situación que permite avanzar de modo deliberado hacia el horizonte de vitalidad propuesto.

En este sentido y completando la idea, se sostiene que otras lógicas no dominantes, traen otras formas nuevas, y no tan nuevas de habitar la clase y la escuela (Piani, M.; Matoza, G. 2011), por lo que se considera esencial hacer el intento de incorporar nuevas prácticas corporales en las clases de Educación Física, específicamente, sin colonizarlas con las lógicas disciplinares ni escolares. La propuesta pedagógica de hacer esto (pedagogización de prácticas corporales culturales no hegemónicas) es el objetivo final del proyecto de investigación en el que se encuadra esta producción.

## Referencias

Aguilar, H. (2007). *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad*. Recuperado de: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44640178/La\\_performatividad\\_o\\_la\\_tecnica\\_de\\_la\\_construccion\\_de\\_la\\_subjetividad-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668565608&Signature=G3vdXzRquwIts~rCd0a6yYe5MAwP5waJ-khIBs-lviqFGPY31rYxlEz4lw~arxWG-jNY~DZP~9V5bRvTdtmXNNEVCxT5s-Sra7lPhLXy0fS6Xvv1Ius2JucP2NrPHUJI6WB5w~CiNGip~DFYG8Z75lvrxKzGwLgupvj9AEc-ypI3nTRQHA-gbJZRrhvpM228v4b59EAmuAO3apDQOzqC6nf1B0cxrdVrjofUL-mgv~ZCNu~91oysoG5UBYU2ZDJ5Z4cjf~6wAjcYvFi1sn-b9UPq0NHU9tAuijypPfcJarpLkuSRpgo5mAhZDQ7V54m3655hJxM0rwxooW2ID711g\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44640178/La_performatividad_o_la_tecnica_de_la_construccion_de_la_subjetividad-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668565608&Signature=G3vdXzRquwIts~rCd0a6yYe5MAwP5waJ-khIBs-lviqFGPY31rYxlEz4lw~arxWG-jNY~DZP~9V5bRvTdtmXNNEVCxT5s-Sra7lPhLXy0fS6Xvv1Ius2JucP2NrPHUJI6WB5w~CiNGip~DFYG8Z75lvrxKzGwLgupvj9AEc-ypI3nTRQHA-gbJZRrhvpM228v4b59EAmuAO3apDQOzqC6nf1B0cxrdVrjofUL-mgv~ZCNu~91oysoG5UBYU2ZDJ5Z4cjf~6wAjcYvFi1sn-b9UPq0NHU9tAuijypPfcJarpLkuSRpgo5mAhZDQ7V54m3655hJxM0rwxooW2ID711g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI

Carballo, C (2010). *Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/1.-educacion-fisica-cultura-fisica-cuerpo-y-cultura/2.-algunas-tensiones-en-el-campo-de-la-educacion-fisica-en-argentina>

Crisorio, R. (2012). *Educación Física*. Recuperado de: <https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/03/educacionfisica-crisorio-textosbasicos.pdf>

Damasio, A.(2000). *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello

Doyle, W. (2006). *Enfoques ecológicos para la gestión del aula*. En CM Evertson y CS Weinstein (Eds.), *Manual de gestión del aula: Investigación, práctica y cuestiones contemporáneas* (págs. 97–125). Londres. Ed.Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Foulcaut, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto* (5ta. Redición) Buenos Aires. Ed. Fondo de cultura económica

Fernández Albor, R. (2020). *Gestión del Riesgo en la planificación y organización de Actividades Físicas Educativas en el Medio Natural*. Universidad Nacional del Comahue.

Gambino, R.; Pulvirenti, G. (2020) *La neurohermenéutica de la sospecha*. Revista de estudios franceses Cedille. Pp. 289- 413. París

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2016) “El escenario educativo y su complejidad”. Recuperado de:

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documento>

[s/Integracion/2016/El%20escenario%20educativo%20y%20su%20complejidad%20-](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documento/Integracion/2016/El%20escenario%20educativo%20y%20su%20complejidad%20-)

[%20Sandra%20Alegre.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documento/Integracion/2016/El%20escenario%20educativo%20y%20su%20complejidad%20-%20Sandra%20Alegre.pdf)

Piani, M.; Matoza, G. (2011) *Enseñanza, arte, juego y naturaleza. Otra mirada para la escuela: Construcción dialéctica y colectiva*. Madrid. Ed Editorial Académica Española.

Piani, M. (2017). *Desde la formación de formadores hacia la transformación socioeducativa: rescate de huellas biográficas de experiencias educativas en la construcción de las subjetividades (tesis inédita doctoral)*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti. Argentina

Piani, M. (2019). *Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas*. Recuperado de: [https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/602](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/602)

Souza Santos, S. B. y Meneses, M.P (2014). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Akal.